

## Compte rendu rédigé par Mireille Brigaudiot

*Maître de conférence - I.U.F.M. de Versailles  
Laboratoire LEAPLE Paris V (linguistique)*

### **Cddp92 – Conférence *Première maîtrise de l'écrit pour tous les élèves de cycle 2 (23/11/2005)***

#### **I. Quelques repères sur les apprentissages « noyaux durs » du code**

Les trois points que j'expose sont ordonnés comme des étapes qualitatives dans la conquête du code.

Je n'évoque pas le 4<sup>e</sup> apprentissage, celui du code orthographique dans le pluri-système. Quand les enfants en sont là, c'est que tout va bien.

Ces trois apprentissages ne sont pas des stades, ce sont des repères théoriques qui servent aux enseignants à éventuellement « remonter » **les apprentissages manqués par certains enfants**. C'est ce que j'appelle « **progressivité** » **des apprentissages**, pour différencier cette démarche du suivi d'une progression fondée sur des savoirs savants (du texte au graphème par exemple).

##### **1. La découverte de la nature de l'écrit**

Pour que la conquête de l'écrit ait des assises, qu'elle soit solide sur le plan cognitif, il est nécessaire que l'enfant ait une sorte de « pré-conscience » de ce qu'est l'écrit. Pour un analphabète (c'est le cas de tous les enfants avant le CP), l'écrit, c'est des choses qui se voient sur des feuilles et des pages. **Rien ne peut lui laisser penser que ces traces ont quelque chose à voir avec le fait qu'ils parlent.**

L'analphabète ne peut rien faire de ces choses-là. Quand il voit des personnes qui en font quelque chose, ce qu'il voit faire, ce sont des personnes qui regardent les feuilles et les papiers, qui manipulent, feuilletent et parlent. Il ne voit pas lire, il assiste à un tour de passe-passe. Ce qui est, pour nous, l'activité de lecture, est totalement invisible ; et donc la nature de l'écrit, comme objet qu'on peut « faire parler », l'est aussi.

Ce n'est donc pas en voyant seulement un adulte lire que les enfants comprennent la nature langagière de l'écrit (surtout s'il lit à voix haute).

C'est en découvrant des relations entre le langage oral et l'écrit qu'ils comprennent d'où viennent ces signes sur les feuilles.

Les expériences décisives pour les enfants sont :

- de dire quelque chose en regardant quelqu'un qui l'écrit et en re-entendant l'oral qu'ils viennent de dicter, là, tout de suite ;
- c'est encore de re-entendre l'oral qu'ils avaient dicté au maître, lu à haute voix par un autre destinataire qui comprend ce qu'on lui dit après un délai et dans un autre lieu.

C'est ici la fonction principale de la **Dictée à l'adulte** et elle n'apparaît pas dans les Programmes en tant que telle alors qu'au départ ; Christiane Clesse l'a inventée pour ça au CP<sub>3</sub> : pour montrer aux enfants la transformation de leur langage oral en écrit et pour qu'ils puissent ensuite le lire ensuite sans difficulté.

L'évaluation la plus belle de ce que j'appelle « découverte de la nature langagière de l'écrit » qu'on en a est l'enfant qui re-entend la lecture de la grande histoire inventée collectivement en classe<sup>4</sup> et qui dit

<sup>3</sup> L. Lentin, C. Clesse, J. Hébrard, I. Jan, *Du parler au lire*, ESF, 1977.

<sup>4</sup> PROG INRP, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette, 2000.

« Ça c'est moi qui l'ai dit » Ce n'est pas seulement une réaction affective, c'est : « Je sais que mon langage est sur le papier. »

Quand l'école maternelle travaille dans ce sens, cette découverte se fait en PS ou en MS.

Mais si elle n'a pas été faite en maternelle, il n'est jamais trop tard pour l'avoir comme objectif en CP ou plus tard parce que les apprentissages « techniques » en dépendent.

## 2. La découverte du principe sonore du code de l'écrit

Il ne suffit pas de savoir que l'écrit est une trace d'activité langagière pour conquérir l'écrit. Il faut aussi découvrir par quel mystère une activité orale peut se transformer en trace comme celle de notre écrit.

Les enfants ont à découvrir qu'il s'agit d'un code très particulier.

Dans ce domaine, il faut absolument que les adultes qui sont, eux, alphabétisés, admettent qu'il n'y a aucune évidence, aucun lien perceptible immédiatement entre un énoncé oral et des signes sur le papier. On peut regarder aussi longtemps qu'on veut un écrit, rien ne peut donner la clé du mystère qui est essentiellement dans le « bruitage » des signes qu'on voit.

Il faut donc se garder de solliciter systématiquement et uniquement les enfants pour une activité perceptive visuelle : le conseil « regarde bien » les éloigne, à coup sûr, de ce qu'ils doivent découvrir.

Comment les enfants découvrent-ils le principe sonore, c'est-à-dire le fait que notre écriture utilise des signes qui sont, pour la majorité d'entre eux, des substituts de ce qu'on entend ?

Essentiellement lorsqu'ils regardent-écoutent un adulte qui est en train d'écrire et qui explique comment fonctionne le code qu'il utilise.

Et il y a ici un malentendu si cette découverte est assimilée à la mise en relation de phonèmes et de graphèmes : il ne s'agit pas de ça, ou pas encore de ça dans le modèle théorique. Dans le modèle théorique, il s'agit d'un principe, d'un algorithme vide (citation Programmes 2002 : « pour identifier des mots, l'apprenti lecteur doit avoir compris le principe qui gouverne le codage de la langue écrite en français : les lettres ou groupes de lettres représentent le plus souvent des unités distinctives de la langue orale assemblées en syllabes. »)

Pour savoir si un enfant est sur la bonne piste, le meilleur moyen est de faire comme Emilia Ferreiro nous l'a appris, c'est-à-dire de demander à un enfant d'essayer d'écrire quelque chose, comme il peut, comme il sait (citation programmes : « il importe donc que l'enseignant évalue ses élèves dans ce domaine avant même de commencer l'enseignement de la lecture. On peut, par exemple, poser un « problème » d'écriture : si l'on souhaite écrire tel mot, comment fait-on ? »)

La trace obtenue, que j'appelle « **essai d'encodage** », sert d'évaluation au maître et c'est, selon moi, l'évaluation de loin la plus importante en GS et en début de CP. On remarque là que tout en visant la lecture, à terme, on passe par une commande d'écriture. C'est difficile à admettre.

Voilà des exemples dans une GS en fin d'année avec l'écriture de « Momo ! Momo ! »<sup>5</sup>

Caroline (tracé *megmeg areare*) et Hakim (*ELEL*) ont découvert le principe sonore alors qu'ils ne connaissent pas encore le principe alphabétique : ils utilisent des signes pour leur valeur sonore mais pas leur valeur conventionnelle. Selon la formule de J. Fijalkow, ils ont « passé le mur du son ».

## 3. L'utilisation du code alphabétique

L'utilisation du principe alphabétique est le fait que des enfants commencent à sélectionner certains signes de notre alphabet pour les faire correspondre à certains sons. Ils entrent dans la valeur alphabétique

du code. Ils s'acheminent vers des correspondances (et non pas « les » correspondances) phonèmes-graphèmes.

C'est le cas de Chloé (*MOMO*) et de Solène (*OO OO*).

On voit que la sélection de Solène n'est pas encore normée et ça ne nous inquiète pas du tout, elle a le CP et le CE1 pour le faire tranquillement. L'essentiel, en GS, est qu'elle ait fait les grandes découvertes.

Pour moi, le travail de maternelle s'arrête là.

C'est d'ailleurs la dernière compétence attendue en maternelle dans les Programmes 2002 : **avoir découvert le principe alphabétique**.

Or, les résultats que j'ai sur des grands nombres d'enfants de début CP montrent une énorme disparité selon que les écoles maternelles ont travaillé dans ce sens ou pas :

- lorsque l'équipe de maternelle travaille en ce sens, 50 % des enfants, en milieu de MS, a découvert le principe sonore, que ce soit en milieu favorisé ou en ZEP ;
- lorsque ce n'est pas le cas, on obtient souvent moins de 30 % des enfants qui l'ont faite en début de CP.

## **II. Différentes activités sur l'écrit qui font apprentissages à terme**

La démarche que je propose n'a qu'un but : arrêter de considérer l'échec au cycle 2 comme une fatalité qui ne dépend pas de nous. En gros, et c'est à peine une caricature, les pratiques dominantes de CP consistent à faire du « tout lecture ». Que ce soit avec des méthodes ou des albums, c'est strictement analogue : on avance dans une progression, alors que certains enfants n'ont pas passé la « case départ ».

<sup>5</sup>Fichier PROG, Hachette INRP, 2000.

Pour adapter son enseignement aux apprentissages (plutôt que l'inverse), nous travaillons avec deux principes :

- alterner des « grandes activités » avec des « petites activités » en contrastant activités de langage et activités sur la langue ;
- avoir une attitude du maître particulière.

Je vais donner des exemples et, pour le détail et la mise en oeuvre, je renvoie à la publication.

### **1. Les grandes activités**

Les exemples types de grandes activités sont la lecture-compréhension de textes par épisodes que les enfants découvrent et la production d'écrits dans laquelle on a quelque chose d'assez long à écrire à quelqu'un, qui doit comprendre.

J'appelle ça des « grandes activités » pour deux raisons :

- elles sont longues en durée, sur une journée, et sur plusieurs semaines ;
- elles demandent aux enfants des activités successives **et** simultanées en langage et en langue. Quand on lit, déchiffrer **et** comprendre ; quand on écrit, penser à ce qu'on veut dire, l'ordonner, le mettre en mots et encoder-orthographier. C'est complexe intellectuellement.

Nous ne les faisons pas en début d'année de CP.

En septembre, ces activités sont en quelque sorte préparées par séquences où seule la partie « langage » est prise en charge par les enfants.

En réception, le maître va lire et les enfants auront à essayer de toujours plus comprendre.

En production, le maître va écrire ce que les enfants auront dit, planifié, dicté, rectifié (par exemple dans ce que nous appelons « la grande histoire »).

Dans ces moments-là, les enfants assistent-participent à des mises en relation entre leur langage et les petites unités de la langue. Dans ce sens-là, pas l'inverse.

### **2. Les petites activités**

Elles remplacent ce qu'on appelle « exercices de lecture ».

Je les appelle « petites activités » parce que ce sont :

- des moments courts (de 5 à 15 mn) ;

- des moments qui sont réitérées-répétés à l'identique chaque jour ;
- des moments où les enfants ne mobilisent qu'une activité intellectuelle très circonscrite, cette fois-ci sur le code et dans un contexte langagier qui leur est connu. Ils n'ont donc pas à faire alors tout à la fois **et** ils ne travaillent pas hors langage comme c'est le cas dans les exemples décontextualisés (mots extraits des textes par le maître ou par les auteurs de la méthode).

C'est le cas :

- lorsqu'ils n'ont qu'à encoder (écrire un mot comme on peut, comme on sait, écrire un court message à quelqu'un, répondre par écrit à une devinette, copier un texte connu en rectifiant les farces, etc.)
- lorsqu'ils n'ont qu'à décoder (lire la phrase-cadeau qui leur parle d'eux, lire ce que le maître vient d'écrire, etc.)

On va regarder quelques exemples de ces petites activités durant lesquelles les enfants apprennent énormément : l'écriture puis la lecture de la phrase des enfants présents et des enfants qui mangent à la cantine, puis la lecture de la phrase-cadeau qui leur parle d'eux.

### 3. L'attitude du maître

Depuis PROG, on théorise trois dispositifs dans la manière d'enseigner :

1 - **le maître expert**, qui fait une « démonstration » d'utilisation de l'écrit devant les enfants et qui ne leur demande rien à ce moment-là ;

2 - **le maître tuteur** qui aide des enfants à résoudre un problème complexe d'utilisation de l'écrit grâce à une interaction verbale ;

3 - **le maître observateur-chercheur** d'une logique de l'élève, en retrait par rapport à l'élève, et sans intervention.

C'est le rôle de tuteur qui est le plus familier aux enseignants, pas les deux autres, dont je pense que les enfants de ZEP ou les enfants fragiles ont énormément besoin. Tout simplement parce que l'école est pour eux le seul endroit où des adultes vont leur expliquer comment fonctionne le code.

Voilà un exemple de maître expert en dispositif 1 : écriture commentée du mot « cantine ».

Voilà maintenant un exemple de dispositif 3. Le maître a observé Chahid en train d'écrire. Il va avoir une attitude que nous appelons **V-I-P** :

V veut dire valoriser = donner une valeur.

I veut dire interpréter.

P veut dire poser un écart entre la procédure actuelle de l'enfant et, soit celle d'un enfant qui serait expert à cette étape de l'apprentissage, soit celle d'un adulte lecteur-écrivain (expert).

Texte de Chahid :

« Il était une fous un nocr qui mangé bocou les senfans. »

Maîtresse au groupe classe:

M. valorise « Je vais vous montrer ce qu'a fait Chahid ; c'est vraiment bien parce qu'il a commencé à écrire tout seul une histoire. »

M. interprète Il a écrit « il était une » en regardant dans le texte de la grande histoire et il a essayé d'écrire « fois » en se servant de ses oreilles. C'est très intéressant parce qu'il a entendu [f] et [u – a] et il a écrit F qui fait [f], O et U qui font [u] et A qui fait [a].

M. pose un écart Alors il faut que je vous dise qu'en français, quand on entend [wa], on écrit toujours les lettres O et I.

Voilà j'écris « fois », F, O, I, et je mets un S qu'on n'entend pas : dans « une fois », « parfois », « des fois », on met un S à « fois ».

Grâce à son observation, le maître a vu le regard de Chahid sur « il était » et il l'a vu subvocaliser « fois ». C'est ce qui lui permet d'interpréter les procédures de l'enfant, de son point de vue d'enfant, puis de poser un écart cognitif pour que l'enfant sache où il va.

C'est un apport métacognitif pour l'enfant. Et on remarquera que le maître ne lui a pas posé de question.

Dans la dernière étape, il revient au dispositif 1.

Il ne s'agit pas de directivité puisqu'on ne demande rien aux élèves. Il s'agit de semer des graines et de montrer aux enfants comment fonctionne l'écrit.

On le voit, le maître, dans son attitude et dans son discours, fait des choix dont les enjeux sont évidents.

C'est sans doute là essentiellement ce qui se joue dans ce que les ergonomes appellent « l'effet maître ». Une hypothèse est que plus tôt, dans la formation, l'accent est mis sur cet aspect de la pratique, plus les enseignants sont aptes à « bouger » à chaud, pour changer de positionnement face aux réactions des élèves. Faute d'un recul théorisé, les attitudes s'automatisent<sup>6</sup>, comme dans toute activité professionnelle. Mais là, on est en charge de jeunes enfants et on joue leur avenir social.

<sup>6</sup> A. Robert., J. Rogalski : « Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche », *La revue canadienne des sciences, des mathématiques et des technologies*, vol 2.4, pp 505-528, La Pensée sauvage éditions, 2002