

Ecrire et lire, écrire pour lire

Camille a 3 ans, il me tend un carré de papier jaune: «Tiens, prends, je t'ai écrit un message.»

Sur le post-it, une douzaine de petits gri-bouillons au crayon, bien rangés sur plusieurs lignes. Camille propose de me lire son message (ouf!). Du bout du doigt, il touche les différents signes et scande «je-t'aim' beau-coup». Son doigt tapote un peu au hasard du feuillet, mais au rythme des syllabes. Camille lit-il?



En recopiant des graphies, l'élève apprend aussi la relative lenteur de l'écriture

En quelque sorte, puisqu'il attribue une signification à ces signes arbitraires, auxquels il fait correspondre des éléments ordonnés de la parole. Camille aborde le principe alphabétique, qui fractionne la parole en unités séparées. Du bout de son doigt, il met en relation terme à terme les syllabes, plus tard ce seront les phonèmes, avec des fractions successives de la langue orale. Camille écrit-il? Pas vraiment, puisque ses tracés ne ressemblent à rien... ou alors si, justement, puisque ses tortillons ne ressemblent à rien. Ce à quoi Camille veille, c'est précisément que ce ne soit pas figuratif, que ça ne soit pas du dessin! Bientôt, sans doute, tentera-t-il de copier des lettres ordonnées, orientées. Tant et si bien que, copiant quelques lettres, en inventant quelques autres, Camille va imiter l'écriture. Telle qu'il la repère dans la rue, dans la pub, à la maison ou en classe, il entrevoit que l'écriture peut être chiffrée-déchiffrée, porteuse de message. Avant même d'en maîtriser le code, il saisit ce qu'écrire veut dire. Les travaux d'E. Ferreira (2000) montrent bien cette préséance de la symbolique du code sur sa maîtrise, ainsi que les étapes de cette appropriation (voir encadré page suivante).

Dire, écrire: pour lire

Le jeune élève commence donc à tracer des lettres, souvent celles de son prénom, en même temps qu'il apprend à reconnaître ce mot-là parmi d'autres. Son œil apprend à repérer la silhouette générale des lettres, identifie des repères visuels (doubles consonnes, points, trémas, lettre initiale). En même temps, il recopie des graphies plus ou moins ressemblantes et les rattache à leur signification: il écrit. Autrement dit, c'est en s'essayant à l'écriture que l'enfant prend conscience de la fragmentation de la chaîne parlée en unités séparables, ainsi que de la symbolisation graphique de ces unités. Il découvre, progressive-

ment, la correspondance grapho-phonétique de notre système alphabétique. Il en tire parti pour commencer à écrire des mots et des textes, un peu à la manière dont une gamme permet la mélodie. Le jeune élève n'a toutefois la maîtrise ni de la gamme (la reconnaissance et l'écriture des vingt-six lettres de notre alphabet) ni du code qui régit la transcription de tel ou tel son de la langue. Devant la difficulté de l'écriture du français (homophonies et homographies), on serait tenté de simplifier. On a longtemps pensé bien faire en expliquant par exemple à Camille que la lettre C «chante» [k] – mais que dire alors à Aïcha ou à Cécile? Ou que –ille se dit [i:]. Oui, mais dans le mot ville? ou dans camille, dont le goût comme la prononciation changent selon le terroir? R. Goigoux et S. Cèbe encouragent à entrer dans la complexité en affirmant d'emblée qu'un phonème a plusieurs transcriptions graphiques, et une lettre plusieurs valeurs phonologiques. En accord avec J. Dolz et al. (2009), ils insistent pour que l'élève puisse trouver du sens à ce qu'il lit: un prénom, la légende d'un dessin, le post-it de Camille. Pour ces auteurs, dire et écrire des mots, c'est produire un texte oral ou écrit: un message à transmettre ainsi qu'une occasion de se questionner sur le fonctionnement de la langue. Prenons l'exemple d'un moment de dictée à un adulte prêt à écrire: «Qu'entends-tu lorsque tu (ou je) dis *le soleil rit*? Qu'entends-tu au début, à l'intérieur, à la fin?» Ce travail de repérage puis de localisation des mots, des syllabes et des phonèmes vise la production écrite, à laquelle l'adulte prête ici main-forte. L'élève apprend la relative lenteur de l'écriture, la nécessité de formuler de «vrais mots» plutôt que des onomatopées ou des gestes, la syntaxe d'une phrase. Ce sont des spécificités de l'écrit. Il découvre aussi que la parole s'envole. La mémoire auditive conserve facilement la dernière information reçue, qui est donc le dernier mot,

la dernière syllabe ou le dernier phonème entendu. Il y a donc lieu de mettre en place des activités qui exercent le repérage temporel. Un support visuel est alors précieux, qu'offre la situation de dictée à l'adulte: «Qu'entendons-nous *tout* d'abord: tiens, regarde donc mon stylo, cela s'écrit ainsi; et *ensuite*, qu'entendons-nous?...» Remarquons ces termes de temporalité (avant, ensuite, à la fin, etc.) qui, mis en correspondance avec le processus d'écriture «dans le bon ordre» et *oralisés*, permettent, dans le processus même de transcription, de mobiliser code et compréhension. Tout se passe comme si, mieux que *sur* l'écrit, c'était *par* l'écriture, c'est à dire au cours de l'activité graphique, que l'apprentissage de la lecture se fonde. Citée par L. Lurçat (2007), Pauline Kergomard, l'une des fondatrices de l'école maternelle, disait qu'«écrire fait découvrir la lecture au lieu de l'imposer».

La main qui lit: importance du geste

Au début de son apprentissage, le scripteur-lecteur est confronté à plusieurs exigences: la signification de la langue et la connaissance du code et, nous venons de le voir, les conventions spatiales, temporelles et syntaxiques du passage de l'oral à l'écrit. C'est déjà beaucoup! Faut-il y ajouter les difficultés motrices de l'écriture manuscrite? Certains diront que tablettes et claviers sont présents dans les classes et qu'écrire à la main est suranné. Ces propos supposent un certain ethnocentrisme de nantis. Mais surtout ils font fi de l'importance des perceptions et du geste pour apprendre. Certaines régions états-uniennes ont ainsi laissé le choix d'abandonner l'apprentissage de l'écriture manuscrite. En Suisse, plusieurs institutions de formation des maîtres sont en train de renoncer à cette formation pour les enseignants primaires. La NZZ relayait il y a peu ces questions, en plaidant l'avantage de la simplicité visuelle de l'imprimé. C'est réduire improprement l'écriture à la maîtrise des outils et à la standardisation de la forme des lettres, la «police». Ces arguments mêlent et parfois confondent écriture manuscrite et écriture liée, processus et produit, apprentissages et performances. Y planent aussi des images passéistes où les heures de calligraphie répétitive riment avec ennui. Il y a pourtant longtemps que pleins et déliés sont tombés en désuétude, que des activités plaisantes et dynamiques sont mises en place dans les classes! Quelques accents plus romantiques se font aussi sentir, soutenus par un commerce luxueux de beaux objets où se côtoient porte-plumes, papier vélin et cire à cacheter. Ah, la belle écriture penchée de Grand-Maman!... Tout se perd. L'accès aux moyens informatiques y est pour beaucoup, qui nous prive du plaisir de reconnaître ce qu'un courrier manuscrit nous donne avant même de l'avoir lu: un signe de la main.

Ni esthétisant ni conservateur, c'est sur un autre registre d'arguments que l'apprentissage scolaire de l'écriture manuscrite prend appui. Le Plan d'études romand (PER) place cet apprentissage dans le

domaine de la langue. On comprend dès lors que ses aspects techniques, y compris psychomoteurs, sont mis au service de la langue écrite. Il en va de même pour l'aspect artistique de l'écriture: ses qualités graphiques sont un moyen de communication et non d'enjolivement. Si bien sûr l'esthétique ne gêne rien, voire même ajoute à l'intérêt, ce qui est recherché est une l'écriture fluide, rapide et signifiante.

L'apprentissage de l'écriture est donc conduit dans la perspective d'être «oublié», pour que le geste, une fois acquis, laisse l'effort porter entièrement sur la production de texte. Oublié? le terme est inexact, il faudrait dire incorporé. C'est là justement que réside le défi: s'exercer, s'entraîner, affiner, ajuster... pour que le geste devienne confortable et même plaisant. Dès les tout premiers exercices d'écriture, une double réussite est accessible: dans le processus (tonus-détente, coordination œil-main, orientation spatio-temporelle) et sur le produit fini (tracés des lettres, liaisons, mots, signification).

Selon Emilia Ferreiro, les étapes de l'écriture émergente

Stade pré-syllabique: L'enfant ne fait pas de lien entre les éléments qui se succèdent dans la chaîne parlée et ceux qui se succèdent sur la ligne graphique. Mais il fait correspondre un «tout parlé» avec un «tout écrit»: cette ligne graphique toutefois n'est pas ou n'est plus un dessin, mais formée de signes, pseudo-lettres ou lettres copiées. Seul leur auteur peut leur attribuer une signification.

Stade syllabique: Début de la correspondance entre la chaîne parlée et graphique. Goût prononcé pour les graphismes qui ressemblent à des lettres, souvent des capitales repérées dans des écrits familiers. Prise en compte des conventions spatiales de l'écriture: la ligne, l'horizontalité, la direction, les bords de la feuille. Variation de la quantité de signes selon le signifié: le mot train est parfois plus long que le mot locomotive. Variation de l'ordre des signes utilisés pour des significations différentes.

Stade syllabo-alphabétique: Correspondance entre les sons de la langue et une succession de signes. Fractionnement des mots oraux souvent en syllabes ou en voyelles, transcrits par une ou plusieurs lettres, souvent des consonnes, placées de manière ordonnée. Il manque des lettres, mais on peut lire.

Stade alphabétique: Découverte et appropriation du principe alphabétique, qui fait correspondre les éléments successifs de la chaîne parlée à une succession de signes convenus: usage et ordonnance des lettres, y compris avec leurs différentes valences phonétiques. Repérage d'unités sonores signifiantes, syllabes puis phonèmes. Appropriation progressive de leurs graphies. Usages des diphthongues, et repères diacritiques.



© Gianni Ghiringhelli

Un crayon, un papier: une technologie de la communication se met en route

Que dire alors du matériel, des outils, des méthodes? A l'école, ce sont traditionnellement le crayon de graphite puis le stylo-plume à cartouches qui sont proposés aux enfants. Ils ont heureusement succédé aux «touches» grinçant sur l'ardoise et aux «becs de plume» prompts à goûter bleu. Leur maniement est cependant difficile pour les mains débutantes. Les enseignants des premières classes le savent bien: à petites mains gros outils et gestes amples. De larges craies, de gros crayons, des jeux de motricité manuelle et digitale, des activités impliquant la latéralité et la coordination permettent une progression des «mouvements globaux jusqu'aux gestes fins²». Le geste de l'enfant s'ajuste à

différents formats et surfaces. En maniant toutes sortes d'autres instruments traditionnels ou fantaisistes qui permettent une activité graphique à main levée ou «à main posée», l'élève ressent et entraîne des ajustements kinesthésiques qui laissent une trace, font des taches mais facilitent la tâche. Sa mémoire visuelle enregistre la forme; sa mémoire kinesthésique automatise le geste, l'élan, l'orientation. Une mémoire de la langue prend corps, qui associe dire, écrire et lire: en écrivant «ça dit dans la tête»: ces lettres, ce mot *nomment*. Ni petit dessin ni pictogramme, dès son émergence l'écriture porte pleinement son nom.

L'œil a sa part: question de caractères

Quelle forme d'écriture manuscrite choisir? Cette question lie les aspects moteurs et visuels au choix d'un abécédaire, d'une série formelle de caractères à reproduire. Chargé de traditions et d'une touche de folklore, le débat tourne parfois au vinaigre entre écriture liée et écriture en caractères d'imprimerie. Comment s'y repérer sans sectarisme? En opérant des choix qui dynamisent les liens entre les compétences visuelles, kinesthésiques et linguistiques.

Selon le PER (L1-18), l'apprentissage des aspects à la fois techniques et linguistiques de l'écriture court sur les huit premières années d'école. Le PER est très clair: il s'agit d'écrire à la main et en écriture liée. Le PER opte pour l'écriture cursive (ou liée), dès le tout début de l'école. Dès lors, des questions se posent sur les caractères d'écriture à présenter aux élèves, en «réception» (repérages visuels, lecture) ou en «production» (graphisme, écriture). Puisque beaucoup d'enfants repèrent le M orange ou jaune de telle enseigne, l'initiale de tel prénom, puisque les claviers sont notés en capitales, pourquoi s'embarlificoter dans les bouclettes? (nos collègues alémaniques usent du joli mot de *Schnürlischrift*, qui désigne l'écriture liée enseignée à l'école) L'écriture scolaire enseignée, recopiée, exercée... oui, mais à quelles fins?

C'est qu'en effet l'écriture reste un moyen: un crayon, un papier, et voilà une technologie de la communication qui met en œuvre ses systèmes de conventions et de significations. Un enfant qui entre à l'école connaît parfois quelques lettres de son prénom, souvent en lettres capitales. Ces caractères romains sont accueillis comme faisant partie de notre vie sociale de lecteurs, mais cette écriture n'est pas présentée comme écriture à «manuscire». Issus d'une tradition de gravure sur pierre (d'où les formes simples, en «bâtons»), ils se prêtent mal à l'écriture manuscrite pour des raisons de contraintes spatiales (les lettres commencent et prennent fin à des endroits disjoints, comme dans ARBRE par exemple, où le geste devrait «sauter» du bas vers le haut entre A et R, de la gauche-bas vers la droite-haut entre B et R). Ces caractères figurent sur les claviers, il est donc nécessaire de les reconnaître visuellement. Les textes écrits en capitales comme les titres d'albums, les enseignes, des panneaux routiers seront reconnus, lus, comparés et mis en lien avec les caractères d'imprimerie ou cursifs.

De quels caractères d'écriture parle-t-on?

Capitales: alphabet romain
 Scripte: caractères d'imprimerie
 Liée: ou cursive, comme l'écriture romande adoptée par les DIP romands.

Petite histoire: en Suisse romande, dans les différents cantons, on a enseigné jusque dans les années 70 des formes différentes pour les lettres cursives. Boucles du f, bosses du m et barre du t avaient leurs spécificités cantonales! Il y avait aussi certains cantons où les élèves apprenaient à écrire uniquement en écriture scripte («détachée»). Le choix et l'enseignement de l'écriture romande institua un compromis, plus ou moins bien accepté, entre les différentes habitudes cantonales. Sans insister sur les pointes et les arrondis de l'écriture romande, tentons de dégager les avantages généraux de l'apprentissage de l'écriture liée: une meilleure reconnaissance visuelle (un mot = une entité visuelle séparée); un ancrage kinesthésique (un mot = un élan moteur); une plus grande fluidité; l'économie des difficultés spatiales au départ de chaque lettre; une rapidité plus grande et plus précoce. Le principe est d'aller vers un mouvement fluide, «lancé», d'écrire d'un seul élan, en soulevant le moins possible le crayon (ou alors très peu, juste pour avancer le poignet tandis que les doigts assurent la formation des lettres). C'est parce qu'elle tente de suivre le cours de la pensée ou de la parole que l'écriture liée est dite cursive! Les liaisons entre les lettres sont d'ailleurs le propre des écritures rapides, bien automatisées. Elles sont exercées en classe, rythmiquement, pour installer le mouvement d'aller-retour qui permet de commencer chaque lettre au bon endroit et dans la bonne direction. Ce travail permet une automatisation des gestes, une agilité accrue et une meilleure entrée dans la lecture-compréhension.

Bien sûr, la plupart des albums de littérature de jeunesse, beaucoup de panneaux et d'affiches sont en caractères d'imprimerie (en allemand *Buchstaben*), majuscules et minuscules³. De fait, ces formes de lettres sont très présentes dans la vie de la classe, surtout en «réception»: lecture de livres, repérage *visuel*, décodage, panneau de référence... Le travail visuel de discrimination et d'identification des mots est même facilité par l'usage des caractères d'imprimerie: les mots sont clairement séparés, on y distingue des caractéristiques spatiales (comme p, q, b, d), le u est bien différent du n, le n du m... pourquoi ne pas les utiliser aussi en écriture manuscrite? Pour la plupart des lettres, les différences sont en effet ténues. Elles sont dues aux appels et dégagements, destinés justement aux liaisons entre les lettres. Le grand avantage d'une coprésence des deux alphabètes script et lié est de mettre en regard, de fait, deux formes sociales de notre système d'écriture: imprimée et manuscrite. Initié en script pour la forme graphique, poursuivi en lié pour la fluidité et la rapidité graphomotrices, il y a continuité dans l'apprentissage. Il est donc important de présenter l'écriture d'imprimerie aux élèves, dès la 1^{re} année, en «réception», c'est-à-dire en lecture, et transitoirement aussi en «production», afin de passer ensuite à l'écriture liée, plus rapide.

La difficulté de l'écriture enfantine en lettres scriptes ne réside pas tant dans la formation des lettres que

des espaces entre elles: court entre les lettres d'un mot, plus large entre les mots; la tentation d'une copie lettre à lettre retarde la représentation de l'entité visuelle et gestuelle du mot; les ajustements moteurs sont extrêmement nombreux, comme avec les lettres capitales, puisqu'à chaque fin de chaque lettre le geste est interrompu pour que l'œil vise le prochain point de départ; la difficulté de suivre la ligne s'en trouve accrue puisqu'il faut évaluer «l'étage» de chacune des lettres par rapport à la précédente. Gravés au moment de la diffusion de l'imprimerie au XIV^e siècle, ces caractères ont repris, en le stylisant, le tracé manuscrit. L'aspect visuel comme le geste se ressemblent beaucoup (sauf peut-être le b, le r, le s, le z). Cela donne toute raison de les utiliser en classe et d'en exercer l'écriture «dans le bon sens et sans lever le crayon» juste avant d'aborder l'écriture romande. Mis à part quelques rares exceptions, une lettre «romande» n'est autre qu'une lettre scripte, précédée d'un appel, suivie d'un dégagement pour la relier à des lettres voisines.

L'expérience montre que les élèves apprécient ainsi d'emblée les différents aspects que peuvent revêtir l'écriture de la lettre et du texte. Ils sont invités à en devenir curieux.

¹ Bracher, Katarina (2013), *Weniger Schnörkel, schönere Schrift*: Zürich: *Neue Zürcher Zeitung am Sonntag*. Consulté en juillet 2013 sur: www.nzz.ch/nzzas/nzz-am-sonntag/weniger-schnoerkel-schoenere-schrift-1.18072596

² Titre du film de Marc Dallon (2002), réalisé en lien avec le coffret *Écriture liée*, édités par le CPAV à Genève (DIP).

³ Ne pas confondre les capitales, ou alphabet romain, avec les termes majuscule et minuscule qui répondent à une autre logique. Liées aux conventions d'écriture des noms propres et de début de phrase, elles sont distinguées dans toutes les écritures. On évitera donc d'utiliser ces termes pour désigner des séries de caractères.

Sur internet:

www.sos-ecriture.fr

Jean-Luc Velay: www.cerveauetpsycho.fr/ewb_pages/f/fiche-article-clavier-ou-stylo-comment-apprendre-a-ecrire-21324.php

Liliane Lurçat: www.lire-ecriture.org/analyses/debacle-de-lecole/la-lecture-et-lecriture/ecrire-lire-et-comprendre-1-lenseignement-elementaire.html

www.lefigaro.fr/actualite-france/2009/08/28/01016-20090828ARTFIG00008-c-est-en-ecrivant-qu-un-enfant-enregistre-.php

Bibliographie:

Julian Ajuriaguerra, (de) (et al.) (1989). *L'Écriture de l'enfant* (I et II). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Marguerite Auzias (1996). *L'apprentissage de l'écriture*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Joachim Dolz, Roxane Gagnon et Simon Toulou (2009). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: FPSE, Carnets de la Section des sciences de l'éducation.

Emilia Ferreira (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette.

Marie-Christine Foy (2009). *L'art d'apprendre à écrire*. Paris: Desclée de Brouwer.

Roland & Cèbe, Sylvie Goigoux (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris: Retz

Geneviève Hindryckx, Anne-Sophie Lenoir et Marie-Claire Nyssen (2002). *La production écrite en questions: pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans*.

Bruxelles: De Boeck.

Liliane Lurçat (1979). *L'activité graphique à l'école maternelle*. Paris: ESF.

Liliane Lurçat (2007). *Savoir écrire pour savoir lire*. Paris: F.-X. de Guibert.

Méthodologies:

Méthodologie romande (1977). *Écriture, méthodologie*. DIP cantonaux, matériel scolaire:

Cahier I, *Introduction méthodologique*

Cahier II *Didactique pré-écriture*

Cahier III *Didactique écriture liée droite*

Cahier IV *Didactique écriture script*

Cahier V *Écriture liée penchée*

Département de l'instruction publique Genève (2002). *Écriture liée*. (coffret).

Genève: DIP, Enseignement primaire.

Dallon, Marc (2002). *Du mouvement global au geste fin*. (DVD). Genève: DIP,

Enseignement primaire, CPAV.