

De la Psychogénese à l'Appropriation de la Langue Française Ecrite (*)

JEAN-MARIE BESSE (**)

La recherche psychologique sur «l'apprentissage de la lecture» a vu, depuis une dizaine d'années, ses problématiques habituelles subir des inflexions significatives: nous assistons à un renouveau d'intérêt pour ce champ de recherche, renouveau qui se manifeste en particulier par le nombre de publications et la variété des angles d'analyse.

Aussi n'est-il pas toujours très facile de se représenter cette avancée des travaux, de situer adéquatement les apports de chaque recherche, de saisir en quoi elles forment un tableau d'ensemble plus cohérent et mieux informé. A ce constat, il faut ajouter que certains aspects de la circulation des résultats issus des démarches scientifiques contribuent à présenter les différents courants de recherche comme antagonistes, au point qu'ils seraient mutuellement incompatibles et qu'il s'agirait, pour l'instituteur, de devoir opter pour l'un ou l'autre, exclusivement.

Comment ces travaux sont-ils alors reçus par le praticien de l'enseignement? Cette question intéresse directement le chercheur, car le problème de l'échec en lecture est l'un de ceux qui inquiètent le plus fortement, et à juste titre, l'opinion publique, les parents, les responsables éducatifs, les enseignants: aussi le chercheur est-il fréquemment sollicité d'intervenir sur cette

scene dramatique et d'attester du degré de «vérité» de telle ou telle pratique; une pression s'exerce sur lui pour qu'il agisse, ou pour qu'il cautionne des initiatives.

Nous tenterons de présenter quelques éléments de réflexion sur ces différents points, en centrant notre analyse sur les relations entre chercheur et instituteur, sur la base de notre expérience de psychologue engagé dans des recherches sur l'identification de certains processus d'acquisition de la LFE et confronté à divers types de demandes de la part d'instituteurs (information sur nos travaux, animation de groupes de réflexion, intervention dans des formations, suivi de groupes de recherche,...)

Nous commencerons par indiquer comment nous nous représentons la place de nos recherches sur la psychogénese de la Langue Française Ecrite (LFE)¹ au sein du processus d'appropriation de la langue écrite et nous essaierons également d'y situer l'intervention spécifique de l'instituteur.

Puis nous exposerons l'une de nos recherches sur la psychogénese de la LFE, afin d'illustrer ce renouvellement des problématiques qui intervient actuellement dans ce domaine scientifique.

Enfin, nous reprendrons la question des rapports entre chercheurs et praticiens pour tenter de saisir des pistes possibles de travail concerté, ainsi que leurs conditions de réalisation, dans

(*) Communication présentée à VI Colloque de Psychologie et Education, ISPA, Lisbonne, Octobre 1990.

(**) Laboratoire de Psychologie de l'Education et de la Formation, Université Lumière Lyon 2, France.

¹ Dans la suite du texte, nous conviendrons de noter par «LFE» l'expression «Langue Française Ecrite».

l'objectif dernier de faciliter l'appropriation de la langue écrite par le maximum d'enfants.

1. DE L'APPROPRIATION DE LA LANGUE ECRITE

1.1. *Le chercheur et l'instituteur*

Le chercheur vise la progression du savoir dans un domaine particulier: ses préoccupations sont de type fondamental; pour étudier un objet, un domaine de connaissance, il définit une question limitée, à l'intérieur de laquelle il traite d'un problème précisément circonscrit; il s'efforce d'avancer des hypothèses, que les faits recueillis permettront ou non de valider au terme d'un travail d'interprétation qui prend du temps; les conclusions sont formulées avec de nombreuses précautions pour prévenir le risque d'extrapolations hasardeuses hors du champ et du contexte précis de l'expérimentation ou de l'observation.

Les praticiens ne sont guère informés des travaux ainsi conduits dans le cadre des recherches «fondamentales»: plusieurs arguments sont utilisés pour «justifier», en quelque sorte, cette méconnaissance de la part des enseignants.

1.2. *L'instituteur et le chercheur*

Les instituteurs, tout d'abord, s'estiment confrontés, dans leurs tâches quotidiennes, à des questions d'une complexité bien supérieure aux modélisations partielles sur lesquelles travaillent les chercheurs. De plus, c'est immédiatement qu'ils doivent répondre aux problèmes soulevés par leurs élèves, sans pouvoir se donner le temps, ni les moyens, d'une analyse lente et informée des motifs des dysfonctionnements constatés.

Enfin, la recherche expérimentale, en particulier, conduite le plus fréquemment auprès d'un enfant en relation duelle avec le chercheur, ne peut prétendre reproduire les conditions de réalité de l'acquisition en classe.

1.3. *La complexité des processus d'acquisition*

Lorsque des enseignants tentent de s'inspirer de ses travaux ou lorsque lui-même est sollicité

par des praticiens pour les aider à résoudre tel ou tel des problèmes qu'ils rencontrent avec certains enfants, le chercheur ne peut se satisfaire des seules réponses de recherche explicitement référées à son champ de recherche actuel: L'ensemble des difficultés rencontrées ne relèvent pas du seul champ sur lequel travaille le chercheur; d'autre part, dans la réalité pédagogique, ces facteurs n'interviennent pas isolément; il interagissent, s'entrelacent avec d'autres.

Les interactions avec l'objet LFE se constatent, en effet, tout au long du processus d'acquisition: il n'est guère possible d'isoler des facteurs qui interviendraient de manière totalement «pure», indépendamment du jeu des autres facteurs. De plus, la démarche d'apprentissage ne débute pas avec l'enseignement, mais bien antérieurement. Comment donc étudier ce que nous appelons l'appropriation de la LFE? Il faut tout d'abord se doter d'un modèle théorique qui permette de situer les problèmes à traiter: proposer une représentation générale du mouvement d'appropriation de la langue écrite, élaborée pour rendre compte de la complexité de ces questions.

1.4. *Un modèle de compréhension de l'appropriation de la langue française écrite*

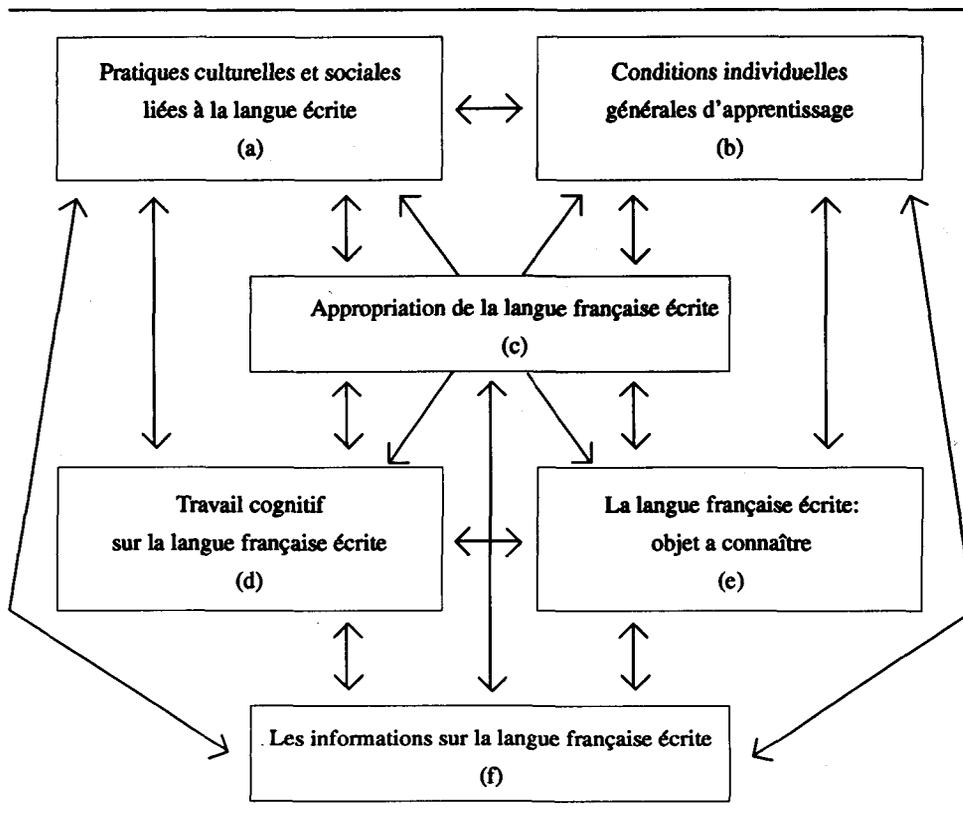
Pour notre part, nous avons construit le modèle suivant (Figure 1), qui insiste sur l'*appropriation* de la langue française écrite (LFE), comme centre d'intégration de l'ensemble des éléments liés, centre présent à l'origine comme au terme, toujours provisoire, des acquisitions. En effet, le processus que nous décrivons se déroule tout au long des activités au cours desquelles le sujet est en relation avec la langue écrite, il ne se limite pas au temps institutionnellement fixé pour «l'apprentissage de la lecture».

Ce modèle emprunte aux théories de l'analyse de système² l'idée de sous-systèmes en interaction continue, en rétro-action et régulation pour une recherche d'équilibre. En effet, l'appropriation de la LFE ne peut être envisagée comme une succession linéaire.

L'intervention des «sous-systèmes» suivants nous semble pouvoir être retenue.³

² cf. L. von Bertalanffy (1973), *Théorie générale des systèmes*, Paris: Dunod.

FIGURE 1



Sous-Système A: Pratiques Culturelles et Sociales autour de la langue écrite

La rencontre de l'écrit s'effectue déjà dans le groupe familial, où le jeune enfant est ou non au contact avec des écrits qui circulent sur des supports plus ou moins variés, avec des personnes qui utilisent l'écrit pour organiser leur existence (listes, messages, journaux, programmes de loisirs, ordinateurs, livres,...). De ces comportements de l'entourage peuvent naître des imitations d'attitudes, voire des identifications à des adultes lecteurs et producteurs d'écrit.

³ Les nécessités de l'exposition conduisent à utiliser l'ordre alphabétique pour désigner les différents sous-systèmes: mais il convient de garder à l'esprit que ces sous-systèmes entretiennent des relations constantes et que rien ne serait plus erroné que de les concevoir en succession ordonnée, voire directement causale.

Mais l'enfant rencontre aussi un groupe humain marqué dans ses habitudes, ses modes d'existence, ses manières de se représenter,... par une fréquentation plus ou moins régulière avec l'écrit, laquelle exerce son influence sur les structures mentales, le langage oral, les relations au monde.⁴ L'écrit permet de représenter le temps sur l'espace de la feuille blanche; cette pratique habitue à prendre en compte autre chose que le vécu de l'ici et maintenant et permet de mettre à distance l'évènement, de l'analyser «à froid», de le comparer à d'autres événements du passé, de le mettre en ordre, voire en hiérarchie, facilite l'anticipation.

La fréquentation de l'écrit amène à une certaine habitude de la décontextualisation des

⁴ cf. J. Goody (1979), *La raison graphique*, Paris: Ed. de Minuit; J. Goody (1986), *La logique de l'écriture*, Paris: A. Colin.

situations: l'écrit coupé de l'événement vécu, il le ramène au récit de l'écrivain, à sa subjectivité, et il sépare de ce qui était à l'arrière-fond.

Ce sont là autant de pistes par rapport auxquelles l'enfant peut ou non entrer en relation d'intérêt avec l'écrit: il ne faudrait pas croire en effet qu'il suffit de cette confrontation pour que les identifications s'opèrent, comme automatiquement. Ces processus ne sont pas linéaires: il peut être impossible de prendre la place de l'autre, de celui qui devrait être l'objet de l'identification: l'autre peut être ressenti comme un rival indépassable.

On observe donc l'influence de ce contact avec un milieu culturel et social, qui utilise ou non des pratiques larges autour de l'écrit: celui-ci peut ainsi apparaître dans l'environnement du jeune enfant, sans même se traduire directement chez lui dans des attitudes manifestes de fréquentation de l'écrit. Mais le fait d'entrer dans la «société des gens de lettres», de rencontrer les mêmes supports, les mêmes canaux de communication, les mêmes schèmes, le même langage à la limite⁵ serait l'une des préparations premières, puis un renforcement permanent, au processus d'acquisition de la langue écrite.

Il convient de noter que ces pratiques ont évolué dans l'histoire, et qu'elles se répartissent inégalement selon les groupes sociaux et culturels.⁶

Ces pratiques, intériorisées⁷ seront à l'origine de la compréhension des significations de l'écrit, de ses fonctions sociales.

Au total, pour saisir l'importance de ce sous-système, il nous faut être attentif aux recherches conduites par les anthropologues, les historiens et les sociologues notamment.

Sous-Système B: Conditions Individuelles Générales d'Apprentissage

Nous relevons ici l'influence de la croissance organique, de la maturation nerveuse, du fonctionnement moteur et sensoriel, de la connais-

⁵ cf. B. Bernstein (1979), *Langage et classes sociales*, Paris: Ed. de Minuit; E. Esperet (1979), *Langage et origine sociale des élèves*, Berne: Peter Lang.

⁶ cf. R. Chartier (1987), *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*. Paris: Seuil; R. Chartier (1985), *Pratiques de lecture*, Marseille: Rivages.

⁷ cf. L. Vygotski (1985), *Pensée et langage*. Paris: Ed. Sociales.

sance du schéma corporel, de l'établissement d'une latéralité différenciée, du sens des rythmes, de l'orientation dans l'espace et le temps, de la pratique de la langue orale, de la compréhension du symbolisme relationnelles de l'enfant: «pré-requis» du savoir-lire.

Nous y ajouterons la capacité de penser de manière autonome, telle qu'elle peut se constituer dans un travail de «dé-fusion» d'avec la mère (ou son substitut), dans une accession à l'identité.⁸ L'histoire du sujet, les événements de son existence, le marquent de manière particulière dans son rapport au savoir (et l'écrit en sera assez directement affecté), et l'inscrivent dans un désir de communiquer, dans une disponibilité affective vis-à-vis des apprentissages.

Pour l'information relative à ce sous-système, les sources se retrouveront donc dans la pédiatrie, la psychologie, la psychanalyse, tout particulièrement.

Sous-Système C: L'Appropriation

Le lecteur est auteur de significations sur la langue écrite (lorsqu'il lit ou écrit); il rencontre d'autres lecteurs/scripteurs, il appartient au cercle des «lettrés» (dimension de l'initiation). Lire est une activité personnelle, qui conduit à ramener à soi l'ensemble des auteurs de textes; c'est bien une activité relationnelle, lorsqu'elle permet la rencontre de l'autre, de l'autre auteur.

L'écrit permet, mais aussi suppose, un accès à l'individuation, à la personnalisation; la signification que le sujet accorde à l'écrit, au texte, à la communication par l'écrit lui est personnelle, elle a à voir avec ses expériences relationnelles primordiales. Le rapport au vécu du sujet dans son cadre familial doit ainsi être pris en considération.

L'écrit peut être un objet que l'enfant ne peut investir, du fait d'un mécanisme de déplacement par rapport à quelque chose de non-dit par ailleurs. L'écrit est, au surplus, un objet bien particulier, puisqu'il est un moyen de communication. Les contenus véhiculés par l'écrit peuvent également susciter des réactions inconscientes de rejet.⁹

⁸ cf. P. Aulagnier, *La violence de l'interprétation*, Paris: PUF.

⁹ cf. B. Bettelheim & K. Zelan (1983), *La lecture et l'enfant*, Paris: Robert Laffont.

L'écrit obéit à des règles, manifeste une loi d'organisation: comprendre ce système de signes qu'est l'écrit est-il possible sans une accession au symbolique, par les effets d'une parole vraie sur le manque, l'autre impossible?¹⁰

La psychologie, clinique notamment, la psychanalyse proposent ainsi des clés pour la compréhension de ce sous-système.

Sous-Système D: Travail Cognitif

L'enfant apprend par une activité mentale particulier, faite de mémorisation, de perception sélective, de compréhension, de conceptualisation, appliquée à cet objet particulier qu'est la langue

Dans ce registre, la recherche vise à mettre à jour ce que savent les jeunes enfants avant et pendant le temps de l'apprentissage scolaire, ce qu'ils se représentent de la nature de la langue écrite, de ses fonctions et de sa structure.

Les opérations décrites dans ce sous-système font apparaître des processus généraux, des mécanismes comparables chez nombre de sujets à un moment donné de leur développement.

La psychologie cognitive et la psycholinguistique génétique apporteront des informations sur ce sous-système.

Sous-Système (e): La Langue Française Ecrite, Comme Objet de Connaissance

C'est à la fois une langue à lire et une langue à écrire (production de textes). L'objet de cette acquisition est étudié par les linguistes, qui travaillent sur la langue écrite, la langue orale et leurs interrelations.

Sous-Système F: Les Informations sur la LFE

La LFE, en particulier de par sa nature alphabétique, requiert un apport d'informations de la part de ceux qui utilisent cette langue écrite: seul, l'enfant ne peut «ré-inventer» le code alphabétique.

Cet apport intervient: (a) par le milieu familial et social, qui propose au jeune enfant compréhension de la LFE; (b) par les «pairs» — l'enfant apprend aussi en échangeant des informations avec d'autres enfants, plus ou moins âgés; (c) par l'école — un enseignement systéma-

tique et collectif est ici imposé par l'institution scolaire à un moment donné du développement de l'enfant. Il s'agit d'un apport d'informations techniques (notamment par l'intermédiaire des méthodes d'enseignement) sur ce code alphabétique, sur les structures de la langue écrite, sur ses conditions d'utilisation (en réception de messages écrits ou en production).

L'intervention didactique essaie de réunir les meilleures conditions pour que se produise l'apprentissage. Mais elle ne peut guère garantir, à elle seule, la réussite de l'appropriation, qui dépend, on vient de le constater, d'autres facteurs, et d'une dynamique d'ensemble complexe et étagée sur une durée longue.

La sociologie, la psychologie sociale et les sciences de l'éducation nous permettent de situer l'impact de ce sous-système.

Cette représentation de la complexité de l'appropriation, dont nous avons essayé d'illustrer quelques-uns des sous-systèmes, oblige le praticien et le chercheur à une observation attentive de chaque enfant en difficulté, observation qui porte sur plusieurs dimensions.

Les recherches conduites sur chacun des sous-systèmes peuvent aider à ce que cette observation soit plus pertinente. Nous présentons ci-dessous une recherche sur les aspects cognitifs de l'appropriation.

2. LE TRAVAIL COGNITIF ET LA PSYCHOGENESE

Nos questions se situent actuellement dans le champ de la recherche sur le travail cognitif et, tout particulièrement, dans une perspective visant à reconstituer les étapes par lesquelles l'enfant accède à la conceptualisation alphabétique: que sait l'enfant sur la langue écrite avant que l'école ne débute l'enseignement de la lecture-écriture? Ces savoirs se constituent-ils selon une succession, une série ordonnée d'étapes structurées qui se retrouverait chez chaque enfant? Comment ces savoirs se sont-ils élaborés?

Les recherches sur ces questions ont été initiées par E. Ferreiro, pour ce qui concerne les recherches que nous allons exposer.¹¹

¹⁰ cf. F. Dolto (1985), *La cause des enfants*, Paris: Robert Laffont.

¹¹ E. Ferreiro & M. Gomez Palacio (1988), *Lire-*

2.1. Situation de Production d'Écrit Dicté

Nous utilisons une technique expérimentale conçue par E. Ferreiro, pour favoriser une activité cognitive originale de la part de l'enfant: face à cette situation, il est amené à créer lui-même ses cadres de réponse; il peut, ainsi, nous dévoiler les principes de structuration par lesquels il construit ses savoirs sur la LFE. Pour résoudre ce problème, nouveau pour lui, et surmonter ce qui apparaît comme une contradiction avec ses savoirs, il doit dépasser ce «conflit cognitif».

La technique consiste à demander à l'enfant une production d'écrit de mots et de phrases dictés (situation dite encore «d'écrit inventé»); nous l'avons adaptée des recherches d'E. Ferreiro.¹²

Hypothèses

Nous postulons que l'enfant, dans ses productions écrites, rend manifestes ses représentations des relations entre langue orale et langue écrite, ainsi que des spécificités de la langue écrite.

Une autre hypothèse est que le prénom constitue une forme stable qui peut fournir une base pour construire de nouveaux écrits, inconnus.

Protocole de Recherche

A) L'enfant est invité à inscrire son prénom aussitôt la feuille de papier présentée;

B) l'expérimentateur demande ensuite à l'enfant de produire des écrits. Nous distinguons ici l'activité de production écrite proprement dite de l'activité d'oralisation (après qu'il en a terminé avec chaque mot ou phrase, l'enfant est invité à dire ce qu'il a écrit) et de celle liée au geste du doigt (il est invité, dans le même temps, à montrer du doigt où il l'a écrit);

C) sur les phrases, nous proposons à l'enfant une activité de signalement («montre-moi où tu as marqué...») et de verbalisation («qu'as-tu marqué là?»);

D) verbalisations terminales: lorsque l'enfant en a terminé avec nos demandes de production écrite, nous lui montrons ce qu'il a marqué pour

écrire à l'école: comment s'y apprennent-ils? Traduction dirigée par (+ introduction et annexes de) J.M. Besse, M.M. de Gaulmyn & D. Ginet, Lyon: CRDP.

¹² J.M. Besse (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite, *Revue Française de Pédagogie*, 90: 17-22.

la demande relative au premier mot, puis ce qu'il a marqué pour la première phrase dictée, et nous lui demandons ce qu'il a marqué là.

Au total, sont dictés à l'enfant: trois mots, puis deux phrases, enfin un dernier mot. Les mots sont choisis en fonction du nombre de syllabes (d'un monosyllabe à un quadrisyllabe); ils appartiennent au vocabulaire habituel de l'enfant. Plusieurs mots dictés isolément seront repris au sein de la phrase.

De plus, parmi les écrits demandés, nous proposons à l'enfant d'écrire une phrase dans laquelle figure son prénom (au milieu approximatif de la phrase): pour cette demande-là, l'enfant doit produire une phrase dans laquelle il «sait» déjà écrire son prénom. Se sert-il de cet acquis? Comment? Quels problèmes rencontre-t-il à cette occasion?

Pour comprendre la nature de l'activité de l'enfant, nous cherchons ainsi à connaître les conditions précises dans lesquelles ses réponses ont été produites ainsi que l'interprétation qu'il en a fournie lui-même.

Nous tentons de reconstituer les critères dont se sert l'enfant lors de cette activité. Lorsque nous lui demandons d'oraliser ou de montrer du doigt, ou encore lors des signalements et des verbalisations, nous essayons de comprendre la logique de sa production; mais il se peut que cette logique dont fait état l'enfant ait été trouvée après la production proprement dite et qu'elle n'ait pas réellement conduit le travail de l'enfant au moment de la production (en la verbalisant, une prise de conscience peut en découler et conduire à ce qu'elle guide la production suivante).

Tout au long de la situation, l'enfant peut donc montrer des variations dans ses stratégies, du fait de phénomènes de lassitude (l'enfant ne travaille pas constamment à son niveau optimal), de souplesse (il éprouve plusieurs hypothèses).

Nous chercherons à présent à décrire les critères que nous avons commencé à identifier, dans cette construction progressive de la LFE.

2.2. Catégories de Conceptualisation

Grace à la technique de production d'écrit dicté E. Ferreiro a pu dégager quelques-uns des

ILLUSTRATION 1

Kamel. Fin Juin. Grande Section de Maternelle. 6; 4 Mois

OBSERVATION 1:

DEMANDE: "Marque comment tu t'appelles"

Production écrite

K A M E L

Geste du doigt

Oralisation 1

Kamel

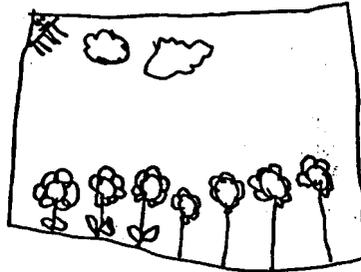
Oralisation 2

Ka - mel

DEMANDE: "Photo"

[Kamel: "Je sais pas écrire"]

N'accepte de produire que le dessin d'une photo



critères utilisés par les enfants et décrire des niveaux de conceptualisation de la langue espagnole. Auprès d'enfants francophones, nous avons retrouvé quelques différences dans l'organisation et la nature des critères, sans que la logique d'ensemble en soit profondément modifiée.

Ces catégories de conceptualisation se présentent ainsi:

Catégorie A: Refus de produire des écrits «inventés»

Cette catégorie regroupe un ensemble de conduites qui se signalent par un refus d'entrer dans la production écrite demandée: ces enfants acceptent seulement de produire l'écriture de leur prénom. Les refus constatés peuvent renvoyer à des significations de nature variée: (1) refus de type relationnel: l'enfant est inhibé par le cadre de la relation duelle à un adulte inconnu, dans laquelle il se sent inferiorisé, «bloqué»: il ne peut montrer ce qu'il sait — ou ce qu'il ne sait pas — devant un adulte qu'il perçoit comme un «juge» inquisiteur; (2) refus lié à la

nature de la demande: une production d'écrit; il craint de ne pas «savoir bien faire», ou ne peut s'autoriser à «faire comme les grands». La tâche demandée est impossible parce qu'inhabituelle, non enseignée, non connue (refus, avant même que l'enfant n'entreprenne d'explorer la tâche). Cet enfant n'aurait sans doute pas construit autre chose qu'une hypothèse appartenant à la catégorie B ci-dessous; ou bien cette activité lui est impossible du fait du paradoxe dans lequel il se sent de s'atteler à une activité insuffisamment maîtrisée (ce refus est constaté après une première exploration de la tâche). L'enfant aurait déjà construit une représentation de la LFE située dans la catégorie C ou D ci-dessous.

Nous avons constaté une faible tolérance face à cette possibilité d'inventer, dans les échantillons sur lesquels nous avons travaillé: environ 10% des enfants de Grande Section de Maternelle demeurent dans cette position de refus (cf. Illustration 1).

Les normes implicites qui fonctionnent dans notre système d'enseignement peuvent contri-

ILLUSTRATION 2

Cédric. Janvier. Grande Section de Maternelle. 5 Ans

OBSERVATION 1:

DEMANDE: "Marque comment tu t'appelles"

Production écrite

eeon ie.

Geste du doigt



Oralisation

Cédric

DEMANDE: "Ballon"

Production écrite

bej-hhx b8p i k.

Geste du doigt



Oralisation

(1) Ba - lon

(2) Ba - lon

DEMANDE: "Dormir"

Production écrite

im kx bke i

Geste du doigt



Oralisation

Lit

[L'expérimentateur: "C'est bien ce que je t'avais demandé?"]

Cédric:

Oralisation

Dormir

Geste du doigt



Pour cette Illustration comme pour les suivantes, nous n'avons fait figurer qu'une partie des productions de l'enfant au cours de la situation d'observation.

buer à masquer le travail de construction de la LFE: un exemple en est fourni par ces enfants qui ne peuvent, dans la situation de production d'écrit dicté, se «laisser aller» à inventer une

écriture parce qu'ils sont bloqués par la conscience qu'ils ont de la norme; l'attitude que leur propose, en modèle dominant, leur environnement pré-scolaire et/ou péri-scolaire est de viser

à produire directement des formes «correctes».

Catégorie B: «Production écrite sans conservation de l'oral»

Un autre groupe d'enfants effectue bien des productions écrites, à notre demande, mais elles sont plutôt à comprendre comme des marques écrites, qui acceptent des significations variables de la part de l'enfant; l'écrit est mis fortuitement en relation avec quelque chose qui peut être nommé, sans qu'il y ait de relation privilégiée et durable entre ce nom et l'écrit produit. Cette «signification» attribuée à l'écrit peut provenir: soit de ce qui lui avait été proposé par l'expérimentateur; soit de ce qui est alors dans le champ de conscience de l'enfant (ce qui lui vient à l'esprit dans le contexte de la relation à celui qui demande de trouver une signification à cet écrit); soit de ce qu'il aperçoit autour de lui au moment où on lui pose cette question (illustration, dessin,...).

Toutefois, nous pouvons constater que l'enfant ne fait pas «n'importe quoi» dans cette production d'écrit: il crée des différences quantitatives et/ou qualitatives pour des productions liées à des référents différents. Ici nos recherches confirment ce qu'E. Ferreiro avait déjà indiqué.

À l'intérieur de ce groupe une augmentation significative du nombre de graphies utilisées lorsqu'il s'agit de produire un écrit correspondant à une phrase peut être constatée chez certains enfants. Nous voyons là l'indication d'un début de prise en compte de la durée de l'énoncé, donc une attention portée à la chaîne sonore.

Les sujets de cette catégorie ne prélèvent pas d'indices sur l'écrit, ils ne «lisent» pas, mais «disent» ce dont ils se souviennent. Pour eux, tout semble se passer comme si l'écrit qu'ils ont produit était un matériel graphique sans signification propre, ni constante. (cf. Illustration 2)

Catégorie C: «Ajustements écrit/oral»

Les enfants qui relèvent de cette catégorie adoptent diverses modalités d'ajustement entre l'écrit à produire et l'oralisation ou le geste du doigt. Pour ce groupe, tout se passe comme si l'oral proposé par l'expérimentateur servait de repère principal pour «guider» leur écrit à produire ou à «interpréter». Il s'agit en quelque sorte pour eux de faire correspondre, sur la

place utilisée par les graphies, oral et écrit.

Il y a ajustement lorsque l'enfant essaie de coordonner oral et écrit selon les modalités suivantes: il prononce à voix basse les mots ou les phrases à écrire, au moment de produire son écrit; il oralise en s'efforçant de faire coïncider le début de l'écrit et son oralisation, puis la fin, ou en segmentant l'oral pour correspondre aux parties de l'écrit; son geste du doigt s'efforce de correspondre à l'oralisation et/ou aux parties de l'écrit; les signalements auxquels il procède sont cohérents par rapport à la place sur l'écrit; les verbalisations restituent la partie de l'énoncé correspondant à la partie de l'écrit montrée. Nous considérons que l'ajustement est présent lorsque deux de ces modalités sont constatées.

La technique de demande de signalement et de verbalisation fait apparaître de manière significative cette attention portée à l'écrit, caractéristique de cette catégorie. Elle intervient presque en fin de situation et amène les enfants à s'intéresser directement à leur production écrite. Certains d'entre eux semblent alors «découvrir» les propriétés de l'écrit liées à cette technique: le travail sur le dernier mot permet une vérification de cette progression.

Les enfants de cette catégorie ne font pas d'erreur d'attribution de l'énoncé sur l'écrit produit, en particulier sur les mots: mais ils transforment parfois la phrase en en conservant la signification d'ensemble.

Nous avons pu relever les phases suivantes, internes à cette catégorie: (a) L'oralisation et le geste s'efforcent de coïncider avec le début et la fin de la production écrite; (b) L'oralisation et le geste segmentent, de manière irrégulière, la production écrite; (c) Cette segmentation correspond à une véritable syllabation, nette tout d'abord à l'oralisation, puis cette démarche guide la production écrite de l'enfant sur les demandes suivantes: la segmentation syllabée ne fait pas appel, dans cette catégorie, à une utilisation des valeurs sonores conventionnellement attachées aux lettres produites.

Les enfants de ce niveau cherchent à résoudre un problème supplémentaire par rapport à ceux du groupe précédent: ils tiennent leur production écrite pour un signifiant stable, auquel ils s'efforceront donc d'ajuster leur oralisation ou leur geste du doigt. Les marques écrites peuvent conserver de la signification.

ILLUSTRATION 3

Kamel. Fin Juin. Grande Section de Maternelle. 6; 4 Mois

OBSERVATION 2: Elle a consisté en une situation de production à deux, avec Franck (choix d'un jouet sur catalogue, écriture du nom de ce jouet, de son prix et d'une phrase du type "ce jouet a été choisi par Franck et Kamel". Au cours de cette activité Franck s'est montré très actif, Kamel produisant très peu d'écrit: son prénom, le prix, un mot recopié: "mototenère" [marque d'une moto]

OBSERVATION 3:

Les trois observations de Kamel se sont effectuées le même jour.

DEMANDE: "Marque comment tu t'appelles"

Production écrite

K A M E L

Geste du doigt



Oralisation

Ka - mel

DEMANDE: "Cadeau"

["J'y arrive pas..."]

Production

~~E L O B P~~ n i l

Geste du doigt



Oralisation 1

Papier

[Expérimentateur: "C'est ce que je t'ai demandé?"

Kamel: "Ah! Papier cadeau!"

[Barre le début]



Oralisation 2

Papier

Ca - deau

DEMANDE: "Rigolo"

Production écrite

E B O

Geste du doigt



Oralisation

Rigolo

DEMANDE: "Moi"

Production écrite

O n m B

Geste du doigt



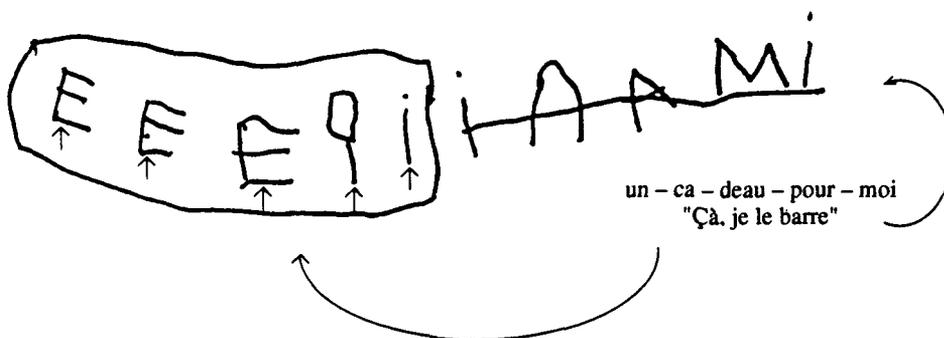
Oralisation

Moi

(cont.)

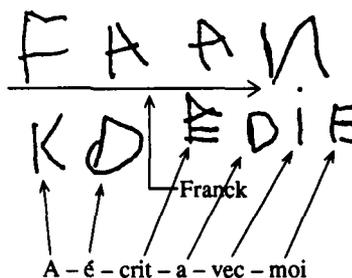
(cont.)

DEMANDE: "C'est un cadeau pour toi"



DEMANDE: "Franck a écrit avec moi"

Production écrite



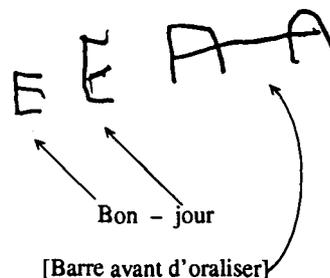
Oralisation

DEMANDE: "Bonjour"

Production écrite

Geste du doigt

Oralisation



Signalons deux manifestations de cet intérêt porté à l'écrit: au moment de produire, dans la phrase, l'un des mots précédemment dictés isolément, certains enfants vont rechercher leur production correspondant à ce mot pour la reprendre dans la phrase. D'autres, au cours de leur production écrite, s'arrêtent, semblent évaluer où ils en sont, comptent parfois les graphies déjà disposées, puis continuent leur production. (cf. Illustration 3)

Catégorie D: «Analyses phonétiques»

Les enfants de ce groupe procèdent à des

essais d'analyse phonétique du mot ou de la phrase au moment de produire leur écrit; ils parviennent à produire des valeurs sonores conventionnelles à l'initiale de certains écrits et commentent leur travail en indiquant qu'ils ont conscience de ce qu'écrire suppose comme compétence. Ils considèrent le plus souvent que l'écrit doit comporter des indices de nature à conduire quelqu'un d'autre que le scripteur à pouvoir le «lire», le cas échéant.

Les propos des enfants de ce groupe témoignent de leur conscience de la norme régissant le système écrit. Ils analysent la chaîne parlée

ILLUSTRATION 4

Nicolas. Juin. Grande Section de Maternelle. 6; 1 Mois

OBSERVATION 2:

DEMANDE: "Marque comment tu t'appelles"

Production écrite

Geste du doigt

Oralisation 1

nicolas



Nicolas

DEMANDE: "Automobile"

Nicolas: "Çà se fait avec quelles lettres?"

Production écrite

"un i... je sais pas"

Expérimentateur: "Tu penses qu'il faut encore autre chose?"

Opine de la tête.

Geste du doigt

Oralisation

o i l

"o" et "i"

"Il faut d'autres lettres"
[Rajoute le "l"]

DEMANDE: "Voyageur"

Nicolas: "Je sais pas"

Production écrite

"un a..."

[Répète "voyageur", à voix basse et cherche, concentré]

Geste du doigt

Oralisation

a



DEMANDE: "Maintenant"

Production écrite

"il faut a... un ma"

[subvocalise]

Geste du doigt

Oralisation

L'expérimentateur: "ça fait "maintenant" ?"

Nicolas: "je ne sais pas"

a ma

a ma

et en extraient les phonèmes reconnus, qu'ils tentent de mettre en relation avec les graphies conventionnelles à leur disposition.

Nous observons, dans les tous premiers temps de ce niveau, un passage par une phase syllabée utilisant les valeurs sonores conventionnelles des lettres. (cf. Illustration 4)

Catégorie E: «Hypothèse alphabétique»

Les enfants de ce groupe emploient *l'hypothèse alphabétique avec utilisation des valeurs sonores conventionnelles* (cf. Illustration 5).

Les réponses produites au cours de ces situations de recherche n'ont pas été «enseignées»: elles nous informent sur les mécanismes d'organisation utilisés par le jeune enfant pour se représenter le système de la LFE. Ces «conceptualisations» ne sont pas «en decalque», en reproduction de ce que le milieu propose, même si les ressources de l'environnement physique et humain servent de matériaux: il y a bien une activité propre de l'enfant dans l'acquisition du lire-écrire.

3. APPROPRIATION, PSYCHOGENESE ET PEDAGOGIE

L'instituteur, et en particulier celui chargé de la première année d'école primaire, peut-il retenir, de ces recherches, des informations utiles pour sa pratique professionnelle?

Il ne nous semble pas que cette question relève directement de notre compétence¹³: aussi évoquerons-nous seulement quelques pistes pour une reprise possible de ces travaux scientifiques, en nous référant ce que nous connaissons des pratiques d'enseignement, notamment celles des équipes d'instituteurs avec qui nous collaborons depuis plusieurs années.

Comment l'école peut-elle s'y prendre pour ajuster son intervention à la complexité du processus d'appropriation, aux exigences du travail cognitif de l'enfant, à sa recherche de compréhension du caractère alphabétique de la langue écrite?

¹³ cf. J.M. Besse (1990). Une psychologie de l'éducation? In *Le Binet-Simon*, 623, II: 126-149.

3.1. Quelques constats

Ces travaux attirent l'attention du pédagogue sur les points suivants: (1) le processus d'appropriation de la langue écrite relève de facteurs nombreux, intriqués de manière complexe et en interaction constante; (2) l'enfant a déjà acquis des attitudes liées à la communication par l'écrit, construit des savoirs et des représentations sur la LFE avant l'entrée à l'école primaire; (3) les savoirs sur la LFE sont construits progressivement: l'enfant parvient à la conceptualisation alphabétique par des étapes structurées, qui définissent une psychogenèse; (4) ces attitudes, représentations et savoirs ne sont pas équivalents chez tous les enfants lors de l'entrée à l'école primaire: des disparités notables interviennent entre eux.

3.2. Quelles «applications» pédagogiques?

1. L'information sur la LFE peut-elle être dispensée par l'école de manière systématique et collective sans que l'instituteur ait vérifié que chaque enfant a construit des pratiques culturelles et sociales autour de la LFE, développé suffisamment de compétences sur le sous-système des conditions individuelles générales d'apprentissage, monté une représentation adéquate du caractère alphabétique de la LFE?

L'instituteur devrait donc pouvoir faire travailler l'enfant sur chacun des sous-systèmes décrits ci-dessus, dans des situations collectives où des écrits circulent de manière relativement authentique. Puis il lui faudrait trouver les modalités propres à maintenir l'intérêt de l'enfant pour la pratique de la communication par l'écrit ainsi que pour l'analyse de cette langue écrite, le travail sur ses lois de composition.

2. L'enfant joue un rôle majeur dans le processus d'appropriation: c'est lui qui reconstruit progressivement les savoirs liés au système écrit. Une école qui prendrait en considération une telle centration sur l'enfant apprenant ne serait-elle pas conduite à modifier ses pratiques éducatives? Pourrait-elle se limiter à la transmission des connaissances sur un mode essentiellement verbal et collectif, par explications centrées sur la parole du maître?

3. Que peut-on déduire de ces observations

ILLUSTRATION 5

Benoît. Juin. Grande Section de Maternelle. 6; 2 Mois

OBSERVATION 2:

DEMANDE: "J'attends qu'on vienne me chercher"

Production écrite

JATNAWPILESTONI.

Geste du doigt

Oralisation 1

—————→
J'attends qu'on vienne me chercher

DEMANDE: "Moi, je sais pas nager dans la mer"

Production écrite

MTONAVTIJ.

Geste du doigt

Oralisation

—————→
Je sais pas nager dans la mer

Les demandes de signalement et de verbalisation lui posent problème; il hésite longuement avant de répondre.

DEMANDE: "Dis-moi. Benoît, tu trouves pas que les autos font trop de bruit?"

Ti Moi bendt tuTRUVPO que Les ^{so to}
 → → → → → → →
 WONCOT.
 →

Production écrite
[subvocalise en écrivant]

Geste du doigt

Oralisation

[Restitution de la demande]

DEMANDE: "Automobile"

Production écrite

OTO MOBli.

Geste du doigt

Oralisation

→ →
auto - mobile

sur la psychogenèse de la LFE? Certains en ont rapidement conclu que l'enseignement de la lecture-écriture devrait suivre étroitement chacune des étapes identifiées par les chercheurs: ne retrouverait-on pas ainsi une justification à des méthodes centrées sur l'analyse syllabique, ou sur l'analyse phonétique? D'autres encore auraient cherché à constituer, dans la classe, des «groupes de niveaux» correspondant à chacune des étapes identifiées de cette psychogenèse.

Entre les informations fournies par les recherches fondamentales sur les démarches de l'enfant apprenant et l'intervention didactique proprement dite, n'y-a-t-il qu'une relation de copie, de décalque? «centration sur l'enfant» n'est-elle à entendre que comme une obligation à n'enseigner que ce que l'enfant sait déjà et au niveau de ce qu'il sait? La notion de «zone proximale de développement» n'est-elle pas susceptible d'indiquer d'autres voies?

La meilleure traduction possible de l'inspiration de nos recherches ne nous paraît donc guère compatible avec des pratiques qui risquent d'enfermer l'enfant dans ses questions actuelles: nous avons constaté, tant dans la dynamique de l'entretien avec le chercheur que dans des situations de travail à deux enfants sur une tâche d'anticipation de lecture et de production d'écrit, des possibilités de progression pour l'enfant que la pédagogie devrait pouvoir retrouver à son niveau propre d'intervention.

4. Certains enfants ont déjà terminé leur questionnement sur la nature alphabétique de la LFE, lorsqu'ils entrent à l'école primaire, d'autres en sont encore fort éloignés. L'enseignant peut-il donc s'en tenir à la seule modalité de travail collectif, comme si cette approche pouvait concerner valablement, au même moment, tous les enfants de la classe et les concerner au même chef?

Une partie significative du travail sur la langue écrite peut s'accomplir au sein de groupes à effectif restreint, dans lesquels sont facilitées de nombreuses interactions sociales entre enfants.

La prise en compte de la complexité du processus d'appropriation de la LFE n'est donc pas sans soulever maintes interrogations: qu'est-ce qui permet de passer d'une lecture informée des travaux des chercheurs en psychologie à des pratiques pédagogiques autorisées?

Si les logiques d'intervention du chercheur et de l'instituteur diffèrent, des points de convergence se manifestent, qui bénéficient des travaux de chacun d'entre eux: mais le respect de la spécificité de chaque pratique et de ses finalités oblige à un effort constant de rigueur face aux risques de généralisation abusive, d'extrapolation inadéquate, somme toute de réduction à la problématique, plus ou moins bien comprise, de l'autre!