

# Centration sur l'enfant au cycle II : expérimentation sur le terrain d'un modèle pour l'acquisition de la lecture-écriture

Angeline Liva

---

*Le modèle proposé de recherche-action en lecture-écriture concerne les enfants de fin d'école maternelle et des deux premières années de primaire. Cette recherche-action conduite depuis 7 ans en France repose sur une démarche de « centration sur l'enfant » qui s'applique à l'enfant dans sa globalité. Elle prend en compte la dimension cognitive, sociale et affective de l'enfant scolarisé. L'utilisation d'une épreuve de sociométrie adaptée et informatisée permet de répondre aux besoins de la dimension psycho-socio-affective et des épreuves d'évaluation de nature psycho-génétique (écriture provisoire et reproduction d'écrit) permettent d'accompagner l'enfant dans la construction de la langue écrite.*

**Mots-clés :** recherche-action en lecture-écriture ; centration sur l'enfant ; épreuve de sociométrie ; écriture provisoire ; copie d'écrit ou reproduction d'écrit.

---

La recherche-action en lecture/écriture mise en place dans la région toulousaine depuis sept ans environ (Fijalkow, 1992) vise prioritairement les jeunes enfants de fin d'école maternelle et des deux premières années de primaire de milieu socio-culturel défavorisé et se caractérise par une **démarche centrée sur l'enfant**.

Cette démarche concerne l'enfant dans sa globalité, elle s'efforce de prendre en compte à la fois l'activité cognitive où le sujet agit sur sa propre pensée dans la construction des savoirs sur la langue écrite et le contexte social dans lequel s'effectue cette activité. Il s'agit d'une

démarche constructiviste accordant une large place aux interactions sociales entre pairs (Vygotsky, 1985) et au rôle de la médiation (Bruner, 1983).

## LE DOMAINE COGNITIF

« La centration sur l'enfant » consiste à savoir où en est l'enfant dans l'apprentissage de la langue écrite pour l'accompagner plus avant grâce à une intervention pédagogique adaptée.

Il s'agit pour cela de mettre à la disposition du maître des épreuves d'évaluation qui montrent ce que l'enfant a construit, où en sont ses conceptions sur la langue écrite.

La première de ces épreuves d'évaluation, appelée « *épreuve d'écriture provisoire* », concerne les jeunes enfants de dernière année de maternelle et les enfants de première année de primaire. Dès que les enfants savent écrire de manière orthographique nous utilisons un deuxième type d'épreuve appelée « *reproduction de texte* ».

### L'épreuve d'écriture provisoire

Cette épreuve renvoie aux recherches de Ferreiro (1988) sur la psychogénèse du lire/écrire et repose sur les travaux antérieurs de l'équipe EURED-CREFI concernant la construction de la langue écrite par l'enfant (Fijalkow & Fijalkow, 1992).

L'intérêt de l'épreuve d'écriture provisoire est double :

— d'une part, elle donne à l'enseignant les informations qu'il recherche sur les acquisitions de l'enfant ;

— d'autre part, elle est un déclencheur pédagogique au sens où elle facilite l'instauration par le maître de situations d'écriture (productions écrites) avant même que l'enfant ne sache écrire.

**Un des points clés de notre démarche** consiste, en effet, à accompagner les enfants dans l'apprentissage de la langue écrite en accordant une large place à l'**écriture** (productions écrites). Il repose sur le postulat que l'on apporte une aide considérable au jeune apprenant en lui proposant des situations d'écriture alors qu'il ne sait encore ni lire ni écrire. Cette manière de penser n'est pas nouvelle, Montessori (1936) avait déjà observé qu'il était bien plus « naturel » pour l'enfant d'apprendre d'abord à coder la langue parlée, c'est-à-dire d'apprendre à écrire, que de se lancer dans le décodage d'un écrit tout fait et d'essayer de comprendre le fonctionnement des éléments de la langue écrite, à partir d'écrits produits par d'autres. On considère ainsi qu'une aide efficace peut être apportée aux apprenants en accordant une place beaucoup plus large qu'elle ne l'était jusqu'ici à la production écrite, et ceci dès les débuts du cycle des apprentissages fondamentaux, sans que celle-ci se fasse néanmoins au détriment des activités de lecture.

### Quelles sont les raisons qui nous poussent à ce choix ?

#### *Des raisons de nature psycholinguistique*

L'enseignant a tendance à penser que ce qui est essentiel dans l'apprentissage de la langue écrite c'est la construction de correspondances grapho-phonétiques. Si nous observons de jeunes enfants en dernière année d'école maternelle en train d'écrire, on peut avoir l'impression que ces jeunes enfants ne savent rien de la langue écrite parce qu'ils ne font pas, sauf exception, de correspondances grapho-phonétiques.

Or, si nous prenons la peine d'analyser ces productions avec des critères non-normatifs, il s'avère que les enfants n'écrivent pas « n'importe quoi », mais produisent des écrits qui sont le reflet de ce qu'ils ont compris de la langue écrite, c'est-à-dire des conceptions qu'ils se sont forgées.

C'est pour suivre ce travail de construction de la langue écrite par l'enfant que nous avons élaboré une « *épreuve d'écriture provisoire* ». Il s'agit, pour l'instant, d'une dictée en situation individuelle de quatre mots et d'une ou deux phrases (1). En nous appuyant sur quelques exemples nous nous efforcerons d'illustrer le travail du jeune enfant abordant la langue écrite.

En octobre de la dernière année d'école maternelle, Maria (annexe 1) ne fait pas la différence entre l'écriture et le dessin : lorsque l'adulte lui demande d'écrire le mot *cheval*, elle procède à une traduction icono-graphique du mot et le dessine. De même, lorsque l'adulte lui dicte la phrase *le rat mange du fromage* elle dessine le rat puis le fromage tel qu'elle se le représente, c'est-à-dire en forme de camembert. Elle a bien compris le sens du message mais ne sait pas encore passer par une autre forme de représentation du message que la forme figurative.

*Mike* (annexe 2), lors de la deuxième passation en décembre a réalisé que l'écriture se présente sous la forme d'un graphisme horizontal et linéaire et en fait une simulation.

Cette procédure résulte de la **différenciation entre l'écriture et le dessin** qu'opère l'enfant entrant dans l'écrit.

D'autres enfants, en début de grande section, sont déjà plus avancés et ont compris que pour écrire on utilise des signes tout à fait particuliers

comme ceux dont ils se servent pour écrire leur prénom. Ainsi, pour écrire, ils vont utiliser les lettres de leur prénom, parfois inversées, parfois en miroir, ou bien ils créeront des pseudo-lettres telles que des « E rateau », mais ils manifestent déjà la nécessité de varier l'ordre du petit nombre de lettres dont ils disposent pour signifier des mots différents (Thierry, annexe 3).

La fréquentation des textes écrits, l'expérience quotidienne dans la classe, font qu'à un moment donné certains enfants (Audrey, annexe 4) utilisent pour écrire tout ce qu'ils ont découvert en classe : lettres en « écriture bâton », lettres en « écriture cursive », chiffres. Cependant les enfants réalisent assez vite que la présence des chiffres dans l'écrit est assez particulière et ils ne produisent pas très longtemps des mélanges de lettres et de chiffres.

Jusqu'ici nous pouvons dire que la représentation de la langue écrite s'appuie essentiellement sur des informations de nature visuelle. Lorsque l'enfant utilise les lettres il les considère comme des objets, sans leur accorder une valeur phonique. Puis, vient le moment où l'enfant fait un **bond en avant** : en effet, il fait varier la **longueur de son écriture avec la longueur de la chaîne sonore**. Il manifeste cette prise en compte par l'expression « là il y en a beaucoup » en entendant la dictée de la phrase. Ainsi, Aurélie (annexe 5) ne marque pas la différence de longueur entre les différents mots mais traduit très nettement la longueur plus importante de la phrase. Ce comportement manifeste sa première prise en compte de la relation entre la langue parlée et la langue écrite. Celle-ci ne cessera de se préciser par la suite : l'enfant traduit alors par la même graphie, sans respect des normes conventionnelles, un mot répété deux fois au cours de l'épreuve (*rat* pour Nicolas, annexe 6 et Sandra, annexe 7).

Ainsi l'enfant ne cesse de découvrir des caractéristiques de la langue écrite, comme l'utilisation des mêmes signes arbitraires pour écrire un même mot à plusieurs reprises, alors qu'on pourrait croire qu'il ne fait rien et qu'il ne sait encore rien. On peut observer également et alors même qu'il n'est pas encore entré dans le **code** de la langue écrite, la prise en compte d'une certaine structure syntaxique : il écrit la phrase en plusieurs parties (Sandra, annexe 7 ; Thierry, annexe 8)

C'est pour préciser davantage la relation entre « ce qui s'entend » et « ce qui s'écrit » que l'enfant va mettre en place, très progressivement, les cor-

respondances grapho-phonétiques et entrer, enfin, dans le code si attendu par l'adulte (Mohamed, annexe 9). L'enfant va acquérir les correspondances grapho-phonétiques à son rythme, progressivement, si le maître est assez patient pour respecter ses erreurs et, d'une manière générale, ses tâtonnements (Mohamed, annexe 9).

Cet aperçu rapide du travail qu'effectue l'enfant en train de **re-découvrir** la langue écrite nous conduit, dans la recherche-action, à accorder une grande importance à l'« écriture provisoire » de l'enfant. Nous appelons « écriture provisoire » l'écriture que peut produire l'enfant à un moment donné de son apprentissage. Cette écriture est ce que l'enfant sait faire à un moment donné. Loin de la corriger, nous incitons l'enfant à produire, nous lui proposons des situations variées et fréquentes d'écriture.

Ces nombreuses situations d'écriture vont lui permettre de s'exercer, de faire les acquisitions successives qui vont le conduire jusqu'à l'écriture orthographique. Peu à peu l'enfant va acquérir une représentation plus claire de ce qu'est la langue écrite et construire ce que Downing et Fijalkow (1984) appellent « la clarté cognitive » :

— *Clarté cognitive quant à la nature de l'objet :*

L'enfant va découvrir la différence entre le dessin et l'écriture mais aussi la construction de l'écrit avec ses signes particuliers (lettres), son orientation, sa disposition en lignes...

— *Clarté cognitive quant aux termes techniques utilisés :*

L'enfant va apprendre ce qu'est une lettre, un mot, une phrase, une histoire... une majuscule, un point... On observe, par exemple, des confusions terminologiques entre lettre et mot, mot et phrase...

— *Clarté cognitive quant à l'auteur de l'écrit :*

Le fait d'être lui-même scripteur permet à l'enfant de mieux prendre conscience de ce qu'est l'écrit, d'où il provient. Le scripteur écrit ce qu'il a dans la tête et qu'il pourrait aussi bien dire. Ceci n'est pas évident pour des enfants qui ne voient pas écrire les adultes et à qui on présente toujours des livres tout faits et des textes finis.

— *Clarté cognitive quant à la fonction de l'écrit :*

A quoi cela sert-il d'écrire ?

Le fait d'être producteur d'écrits dans des situations où l'intention d'écriture est évidente permet à l'enfant de comprendre les fonctions de l'écrit :

— écrire pour expliquer son dessin : écrire une légende ;

— écrire pour inviter des copains : faire une carte d'invitation ;

— écrire pour le journal de l'école : écrire un article, la règle d'un jeu, une devinette...

— écrire pour faire un livre à exposer dans la classe et à lire aux autres...

— écrire pour offrir : écrire un poème, une histoire amusante...

— écrire pour informer...

A travers ces activités diverses de production d'écrit l'enfant peut mieux comprendre les **fonctions de l'écriture mais aussi à quoi sert de savoir lire**. L'enfant se trouve tour à tour confronté à la nécessité de s'approprier un code connu de tous pour pouvoir être compris lorsqu'il écrit et pouvoir lire ce que les autres écrivent. Nous touchons ici à l'importance du **couplage écriture/lecture**.

#### *Un excellent moyen d'évaluation*

La deuxième raison qui nous conduit à accorder une large place à l'écriture dans l'apprentissage de la langue écrite c'est qu'elle est **un excellent moyen d'évaluation** de la progression de l'enfant.

C'est pour cette raison que nous apprenons aux enseignants à lire cette « écriture provisoire » et à l'accepter telle quelle puisqu'elle est une écriture transitoire, un passage dont la durée varie pour chaque enfant suivant ses expériences linguistiques.

La lecture de la production écrite de l'enfant donne à l'enseignant une information précise sur ce que l'enfant a mis en place, sur ce qu'il a construit, alors que dans une tâche de lecture les résultats peuvent faire illusion, l'enfant s'aidant d'indices de natures diverses (place du mot dans le texte, initiale, longueur du mot...).

L'épreuve d'écriture provisoire, passée tous les deux mois avec les enfants de dernière année de maternelle et de première année de primaire, donne une information tout à fait objective sur la progression de l'enfant et permet au maître de

pratiquer une pédagogie différenciée. Ayant appris à lire la production de l'enfant à partir de l'épreuve d'écriture provisoire, l'enseignant peut aussi s'aider de l'information que lui apporte toute production écrite de l'enfant, sans passer uniquement ou forcément par cette épreuve. L'intérêt de l'épreuve tient au fait de présenter des repères stables pour évaluer la progression d'une passation à l'autre (2).

#### *Le plaisir d'écrire*

**Dans la production écrite l'enfant est actif, créatif** et il manifeste un grand **plaisir à écrire** si le maître le pousse dans ce sens plutôt qu'à s'évertuer à « corriger » ses productions.

Nos expériences de recherche-action en zone d'éducation prioritaire, avec des enfants de milieu socio-culturel défavorisé, nous permettent de dire que ces situations d'écriture conviennent mieux aux enfants en difficulté que l'abord de la lecture de manière traditionnelle.

#### **L'épreuve de reproduction de texte**

Lorsque l'enfant a atteint l'écriture orthographique, il n'a pas pour autant fini de s'approprier la langue écrite et l'épreuve de reproduction de texte, ou épreuve de copie de texte, nous permet de le suivre un peu plus loin au cours de cette appropriation.

L'épreuve consiste, pour l'observateur, à noter sur un texte identique à celui dont l'enfant dispose, les arrêts d'écriture qu'effectue l'enfant pour aller chercher la suite de l'information sur le modèle. Le traitement informatisé des données permet d'obtenir des informations quantitatives (nombre de découpages) pour chacune des informations de type qualitatif retenues (découpage à la lettre, au mot...).

Cette épreuve initiée par Fijalkow & Liva (1988) s'appuie sur l'hypothèse que les découpages ne sont pas seulement l'expression de facteurs d'ordre psychomoteur mais de facteurs de nature psycholinguistique, qu'ils expriment le degré actuel de maîtrise cognitive de la langue écrite atteint par l'enfant.

On peut le voir en prenant la copie de texte de quatre enfants de deuxième année de primaire (CE1), réalisée en janvier (annexes 10 à 13). L'ordre de présentation des enfants dans le

TYPES DE DÉCOUPAGES	KACEM	KEN	MAJIDA	LOUBNA
= à la lettre	23	8	2	0
< la lettre	0	0	0	0
En groupe de lettres	21	4	2	2
= à la syllabe	10	7	5	4
> la syllabe	0	3	6	3
Mot non découpé	11	17	17	20
Groupe de mots syntaxique	1	4	4	7
Groupe de mots autre ( <i>nom est...</i> )	0	1	3	3
Lettre oubliée et point	0	4	0	1
<b>NOMBRE TOTAL DE DÉCOUPAGES</b>	<b>66</b>	<b>48</b>	<b>39</b>	<b>40</b>

tableau des résultats ci-dessous respecte le classement en français effectué par le maître.

L'analyse quantitative fait apparaître un nombre important de retours au texte pour Kacem (66), un nombre moins important pour Ken (48) et un nombre sensiblement égal pour Majida et Loubna (39, 40). Le nombre important de prises d'information de Kacem révèle à lui seul la difficulté de l'enfant dans l'utilisation de la langue écrite.

La nature des découpages permet aussi de faire des hypothèses sur le fonctionnement de l'enfant au cours de la copie. Kacem pratique une prise d'information très courte portant majoritairement sur la lettre et le groupe de lettres, ce comportement révélant un fonctionnement basé sur une prise d'informations visuelles sans appui suffisant sur le sens du texte et sans aide suffisante de l'oral. Alors que le texte a été lu par l'enfant avant la copie, Kacem donne l'impression de ne pas s'aider par la lecture. Son fonctionnement au cours de la copie pourrait se comparer à du déchiffrage au cours de la lecture (*po/i/l ; g/ri/s ; s/on...*).

Une analyse attentive de la copie de Kacem annonce toutefois que l'enfant est en train de mettre en place un fonctionnement plus efficace : *il est capable d'opérer un découpage syntaxique* (*mon chat*), il modifie sa procédure en cours de route pour la rendre plus performante en s'appuyant sur des découpages plus larges qui montrent le passage par l'oral (découpage de *Mistigri* en 5 parties la première fois *M/is/ti/g/ri/l* et en 4 parties la deuxième fois *M/is/ti/gri/l*, dont deux syllabes). Un entraînement à la pratique de la stratégie orale, que nous appelons l'auto-langage (Fijalkow & Liva, 1985 ; Liva, Fijalkow & Fijalkow, 1994), lui permettrait sans doute de s'appuyer sur le sens du texte et, par suite, d'avancer dans l'appropriation de la langue écrite.

A l'autre extrémité du tableau, Loubna manifeste une appropriation plus avancée de la langue par la pratique de découpages syntaxiques (7 sur 13 présents dans le texte) et en mots (20 sur 26). Sa copie révèle qu'elle effectue un traitement du texte écrit qui se rapproche du traitement oral par le découpage en groupes de mots formant une unité (*son nom ; à l'arbre ; se cache...*) faisant preuve d'un appui important sur le sens du texte. De même, lorsqu'elle est confrontée à un mot difficile elle essaie de le découper en syllabes (*Mi/sti/grî*) la première fois mais le copie en une seule fois lors de la deuxième rencontre (*Mistigri*).

On observe que Ken et Majida tendent vers ce mode de traitement oral avec la recherche d'un *découpage en groupes de mots unitaires* (*le chat ; mon chat ; à l'arbre...*) mais leur niveau d'appropriation de la langue les contraint parfois à des découpages du type « *a le (poil)* » ou « *non est* » qui révèlent le manque de maîtrise de certaines graphies de base. Cependant le découpage à la lettre et au groupe de lettres diminuent progressivement pour laisser place à un découpage au mot lorsqu'il est court (17 sur 26) ou à la syllabe lorsqu'il est plus long (*Mis/ti/grî*), voire au groupe de syllabes pour Majida dans *silén/cieu/sement*.

D'une manière générale, on observe que plus l'enfant avance dans l'appropriation de la langue écrite plus il utilise des unités de traitement oral dans la copie (mots, découpages syntaxiques).

Le découpage à la lettre, se réduisant de plus en plus à la lettre finale du mot, marque le souci orthographique de l'enfant : le *s* final de *gri/s* pour Majida ou le *l* de *poi/l* pour Ken renvoie à la mise en place des graphies de base, à l'orthographe lexicale, mais le comportement de Ken avec les finales de *oiseau/ (x) end/ormi/s* permet de penser qu'il ne s'est pas encore approprié l'accord du nom et de l'adjectif puisqu'il oublie le *x* d'*oiseaux* et s'arrête pour mettre un *s* à *endormis* sans s'interroger, semble-t-il, sur la nécessité du *s* induite par la présence de *les*. Majida semble plus avancée dans la mise en place des accords : elle vérifie la marque du pluriel à utiliser avec « *oiseaux* » et place l'accord sur « *endormis* » sans retour au texte (*en/dormis/*).

La tâche de reproduction de texte permet de suivre le travail d'appropriation qu'accomplit l'enfant, sa **progression**. La passation de l'épreuve répétée plusieurs fois dans l'année offre à l'enseignant la possibilité de mieux comprendre le traite-

ment de l'écrit que l'élève est en train de mettre en place.

Pour mieux illustrer encore la progression de l'enfant au cours de la deuxième année de l'école primaire, nous prendrons les trois passations de Cédric (annexe 14) dont les découpages sont résumés dans le tableau suivant.

TYPES DE DÉCOUPAGES	NOV.	MARS	MAI
= à la lettre	31	1	0
< la lettre	0	0	0
En groupe de lettres	12	10	0
= à la syllabe	8	7	4
> la syllabe	2	8	4
Mot non découpé	12	6	3
> mot et non groupe de mots	0	3	3
Groupe de mots syntaxique	1	1	4
Groupe de mots autre	0	3	2
<b>NOMBRE TOTAL DE DÉCOUPAGES</b>	<b>66</b>	<b>39</b>	<b>20</b>

Lors de la première passation en novembre, Cédric a une copie de texte présentant 66 découpages. Sa copie est encore fortement marquée par le découpage à la lettre, les mots écrits sans découpage étant pour la plupart des mots-outils très fréquents comme *un, le, à, la...* (10 fois sur 12). Cédric recourt à la copie lettre à lettre lorsque :

- le mot est long et peu connu (*h/é/l/i/c/o/p/t/ère*)
- le mot présente une orthographe particulière comme le doublement d'une consonne (*a/t/t/e/n/d*)
- le phonème peut se graphier de plusieurs façons comme *en/lan* (*a/t/t/e/n/d/*)
- la graphie du phonème n'est pas maîtrisée comme le « *g/n/e/* » de *montagne* et de *s'éloigne* ;
- des consonnes se suivent (« *b/l/* » de *blanc*, « *t/r/* » de *maître*).

Si ces découpages à la lettre paraissent en nombre important (31/66 découpages) ils ne révèlent pas cependant le type de fonctionnement principal de l'enfant qui semble s'appuyer plutôt sur le mot,

- mots qu'il copie sans découpage (*chien, c'est*),
- mots dont il cherche la finale (*pass/e*),

— mots qu'il décortique en groupes de lettres et en syllabes (*gr/an/de/*)

— mots qu'il est capable de regrouper en suite syntaxique (*et le chien*).

Déjà dans cette première passation Cédric manifeste par ses procédures de copie qu'il cherche à utiliser autant qu'il le peut la stratégie orale (mots, suite de mots, syllabes, suite de lettres constituant un phonème, comme « *an* », « *on* »), s'aidant dans les passages difficiles de prises d'information courtes réduites à la lettre.

Lors de la passation de mars le nombre de découpages passe à 39, le découpage à la lettre a pratiquement disparu, restent quelques groupes de lettres qui se sont transformés par rapport à la passation de novembre (*gr/an/de* est devenu *gra/nde* ; *b/l/an/c* a donné *bla/nc*) mais qui soulignent toujours la difficulté de l'enfant avec les doubles consonnes (*a/tte/nd, gé/mi/ssa/nt*) et avec les débuts de mot présentant deux consonnes consécutives (*bla/nc, g/ros, gra/nde*).

Cédric a adopté un autre fonctionnement qui consiste à aller au-delà du mot et qui se traduit par des découpages syntaxiques (*passé, et le chien*), non syntaxiques (*c'est une, à la, le ciel*) et par des découpages qui vont au-delà du mot-outil comme un *g/ros* ou un *h/éli/cop/tère*. Ce comportement semble révéler que l'enfant cherche à s'aider de la construction syntaxique, essaie d'opérer des prises d'informations porteuses de sens de plus en plus larges qui sous-entendent un recours à la langue orale.

En mai, Cédric manifeste une utilisation très importante de l'auto-langage et les prises d'information moins fréquentes (20 découpages) se traduisent par des découpages en longs groupes syntaxiques (*un gros chien, attend son maître, passe dans le ciel*) qui révèlent une plus grande aisance avec la structure de la phrase mais aussi avec le traitement sémantique du texte. Les dernières difficultés sont dues aux quatre mots longs du texte (*montagne, hélicoptère, s'éloigne, gémissant*) mais on peut dire que l'enfant a mis au point la stratégie qui convient pour les surmonter puisqu'il s'aide très fortement des syllabes qu'il verbalise en écrivant.

Montrer ce que l'enfant sait faire à un moment de l'année, permettre de suivre sa progression, c'est bien là l'intérêt de ce type d'épreuve (épreuve d'écriture provisoire, épreuve d'écriture

reproduite (3) qui, à la différence des évaluations habituelles, ne donne pas une évaluation des savoirs mémorisés mais des procédures de traitement mises en œuvre par l'enfant. Elle apporte à l'enseignant des informations de nature psycholinguistique qui peuvent l'aider à adapter sa pédagogie aux besoins des élèves mais aussi à porter un autre regard sur eux. Il ne voit plus dans les résultats de l'évaluation le retour positif ou négatif de sa pratique mais le **cheminement de l'enfant dans le travail de construction de son savoir**. L'enfant prend alors sa véritable place au centre d'un dispositif pédagogique dont l'objectif est de **l'accompagner** dans la construction du système orthographique.

## LE DOMAINE PSYCHO-SOCIAL

L'enfant n'apprend pas seul mais avec ses camarades de classe (CRESAS, 1987). Il participe avec eux à la construction du savoir dans le lieu d'interactions, d'échanges permanents qu'est la classe.

Le postulat de départ de notre démarche est que si l'enfant ne se sent pas bien à l'école, avec ses pairs, avec son maître, il ne peut pas entrer dans ce système d'interactions et il réduit de ce fait ses chances d'écolier.

Pour entrer dans le jeu, c'est-à-dire pour acquérir son métier d'élève, il faut que l'enfant franchisse la porte de l'école et de sa classe avec plaisir. Il a besoin pour ce faire de pouvoir communiquer avec son maître et avec ses camarades de classe.

### L'intégration de l'enfant dans l'école

Un moyen très simple de se rendre compte du niveau d'intégration d'un enfant dans l'école consiste à lui demander dès la troisième semaine de classe : le nom du maître, le nom d'autres maîtres de l'école, le nom du directeur, où se trouve le bureau du directeur ou sa classe... etc... Certains enfants savent parfaitement répondre à toutes ces questions, d'autres ne vont pas au-delà du nom de leur maître.

A travers ces réponses l'enseignant obtient une première information sur l'adaptation de l'enfant à l'école et peut agir en conséquence.

### L'intégration de l'enfant dans la classe

Pour savoir si l'enfant participe à la vie de la classe, on peut lui demander s'il connaît l'utilisation de tel ou tel cahier (à quoi sert le cahier d'entraînement ou le cahier de lectures, par exemple).

Pour avoir une information objective et systématique sur l'intégration de l'enfant dans la classe, nous utilisons à plusieurs reprises au cours de l'année scolaire une épreuve informatisée de sociométrie qui consiste à demander aux enfants de donner le nom de trois enfants de la classe avec qui ils voudraient être pour travailler et le nom de trois enfants avec qui ils ne voudraient pas être pour travailler.

On fait la même chose pour le jeu, en demandant aux enfants de donner le nom de trois enfants avec qui ils voudraient être pour jouer et le nom de trois enfants avec qui ils ne voudraient pas être pour jouer (c'est-à-dire avec qui ils ne voudraient pas faire équipe).

On dispose de cette façon des informations suivantes : le nombre total de choix et de rejets pour chaque enfant, la liste des choix réciproques, la liste des rejets réciproques, la liste des élèves isolés et rejetés et la liste des groupes de travail possibles.

Les résultats de cette épreuve (Annexe, résultats d'une épreuve de sociométrie) donnent une évaluation de l'intégration des enfants dans le groupe-classe et permettent de connaître, de manière tout à fait objective, les enfants très choisis, les enfants isolés et ceux qui sont rejetés. Le maître prend connaissance, à partir de ces résultats, de l'ampleur de la situation « d'élève isolé » ou « d'élève rejeté » : en effet, tout enseignant évalue approximativement le non-choix ou le rejet d'un enfant mais le fait d'apprendre qu'un enfant est rejeté 14 fois dans une classe de 18 élèves révèle l'acuité du problème de manière indubitable et la nécessité de tout mettre en œuvre pour faire évoluer cette situation (Annexe : résultats d'une épreuve de sociométrie, élève 14). Dans l'exemple choisi, la situation sera d'autant plus difficile à vivre que cet enfant est à la fois isolé (choisi une seule fois) et rejeté (14 rejets).

L'information sur l'ampleur du phénomène de rejet peut être accompagnée d'éléments modérateurs. Ainsi, le maître appréciera que les élèves 13 et 7, rejetés 11 fois, soient choisis par quelques pairs (respectivement 3 et 6 choix) et il

s'appuiera sur ces choix pour faciliter le travail d'intégration dans le groupe.

L'épreuve de sociométrie met aussi en évidence les réseaux relationnels tissés dans la classe : le maître découvre les enfants qui se choisissent ou ceux qui se rejettent réciproquement (Annexe, résultats d'une épreuve de sociométrie : liste des choix et des rejets réciproques). Ces informations présentent un intérêt considérable pour gérer la cohésion du groupe.

Une des solutions pour faciliter l'intégration des enfants dans le groupe-classe semble reposer sur la mise en place de structures facilitant les échanges entre pairs mais aussi entre l'enseignant et l'enfant. Tout enseignant sait que la communication est difficile en groupe-classe entier. C'est une des raisons qui nous a conduits à choisir une organisation de la classe en petits groupes de travail, donnant au maître la possibilité de s'adresser à chaque enfant en particulier et, aux enfants la possibilité d'apprendre en interagissant avec leurs pairs.

### L'organisation des groupes de travail

Le traitement informatisé de l'épreuve de sociométrie nous permet de construire les groupes de travail les plus favorables possibles sur le plan relationnel : chaque enfant en difficulté (rejeté ou isolé) est considéré en premier et placé dans le groupe qui lui convient en tenant compte des choix et rejets exprimés (Annexe, résultats d'une épreuve de sociométrie : liste des groupes possibles pour les élèves rejetés). Le maître veille aussi à ce que ces groupes soient hétérogènes sur le plan des apprentissages afin de favoriser les interactions et l'entraide entre pairs (4).

Ces groupes de travail ne sont pas fixés pour l'année, l'épreuve de sociométrie est passée environ après chaque vacance scolaire, soit cinq fois dans l'année.

Un de nos axes actuels de recherche porte sur l'analyse des relations entre enfants et de leur évolution à partir des données sociométriques recueillies. L'épreuve de sociométrie répond ainsi à un double objectif :

— informer le maître sur le niveau d'intégration de l'enfant et lui donner les groupes de travail les mieux adaptés sur le plan relationnel ;

— fournir à l'équipe de recherche les données nécessaires afin de mieux comprendre et contrôler les résultats de son action.

Cette forme d'organisation de classe offre, enfin, à l'enseignant un moyen de « centration sur l'enfant » non seulement du point de vue psychosocial, comme nous venons de le voir, mais aussi du point de vue cognitif : l'enseignant travaillant successivement avec des groupes de trois ou quatre enfants a les moyens de voir ce que chacun des enfants sait faire à tout moment de l'année et peut intervenir individuellement auprès d'un enfant en difficulté ou l'amener à interagir avec les autres enfants pour que l'aide passe par les pairs. Cette organisation de classe est de ce fait un élément fondamental de notre démarche.

Angéline Liva \*

IUFM Toulouse,

EURED-CREFI

Université Toulouse-Le Mirail

*\* Nous apprenons le décès accidentel d'Angéline Liva. Nous sommes d'autant plus sensibles à la contribution qu'elle a bien voulu apporter ici. (NDLR)*

### BIBLIOGRAPHIE

- BRUNER J.S. (1983). — **Savoir faire savoir dire.** Paris : PUF.
- CRESAS (1987). — **On n'apprend pas tout seul.** Paris : ESF.
- DOWNING J. et FIJALKOW J. (1984). — **Lire et raisonner.** Toulouse : Privat.
- FERREIRO E., GOMEZ PALACIO et al. (1988). — **Lire — écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?** Lyon : CRDP.

- FIJALKOW J. (1992). — Apprendre à lire-écrire en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année d'école primaire dans un milieu social défavorisé : le projet de Toulouse. In FASE W., KREFT W., LESEMAN P. et SLAVENBURG J. (Eds). **Illiteracy in the European Community**, De Lier, Academish Boeken Centrum.

- FIJALKOW J. et FIJALKOW E. (1992). — L'écriture inventée au cycle des apprentissages. Étude génétique. **Les Dossiers de l'Éducation**, n° 18, p. 125-145. Presses Universitaires du Mirail.



FIJALKOW E. et LIVA A. (1985). — Utilisation de l'auto-langage et maîtrise de la langue écrite. **Les Dossiers de l'Éducation**, n° 7, p. 79-82.

FIJALKOW J. et LIVA A. (1988). — La copie de texte comme indicateur de l'Apprentissage de la langue écrite par l'enfant. **European Journal of Psychology of Education**, vol. III, n° 4, p. 431-447.

LIVA A. (1989). — La copie d'écrit comme évaluation informatisée de la langue écrite. **Premier contact**

**avec l'écriture et la lecture.** Rhodes : Editions Helidoni, p. 33-46.

LIVA A., FIJALKOW E. et FIJALKOW J. (1994). — *Learning to use inner speech for improving reading and writing of poor readers.* **European Journal of Psychology of Education**, vol. IX, n° 4, p. 321-330.

SCHNEUWLY B. et BRONCKART J.P. (1985). — **VYGOTSKY aujourd'hui. Textes de base en psychologie.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

## NOTES

(1) Mots retenus à l'heure actuelle : *rat, cheval, papillon, crocodile* ; phrases : *Le rat monte sur le cheval. Le crocodile avale le papillon.*

(2) Grille d'évaluation en écriture provisoire, à disposition. Voir aussi: FIJALKOW J. & LIVA A. (1993). — Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation. Les actes de La Villette Lecture-écriture : acquisition sous la direction de JAFFRE J.P., SPRENGER-CHAROLLES L. & FAYOL M. Nathan.

(3) Cette épreuve se résume à l'heure actuelle à 2 phrases : *Les chats affamés de mon voisin grimpent silencieusement sur les grands arbres du jardin. Ils se cachent et attrapent les oiseaux endormis.*

(4) Pour plus d'informations voir : J.FIJALKOW (1993). — *Entrer dans l'écrit.* Magnard. A.LIVA (1995). — *Apprendre ensemble.* Magnard.

## ANNEXE

### Résultats d'une épreuve de sociométrie

Nombre total de choix et de rejets pour chaque élève

Élèves	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Nbre de choix . . . . .	9	1	7	8	5	12	6	16	5	5	3	4	3	1	7	6	1	2
Nbre de rejets . . . . .	3	1	6	2	8	1	11	1	5	7	5	5	11	14	4	3	5	8

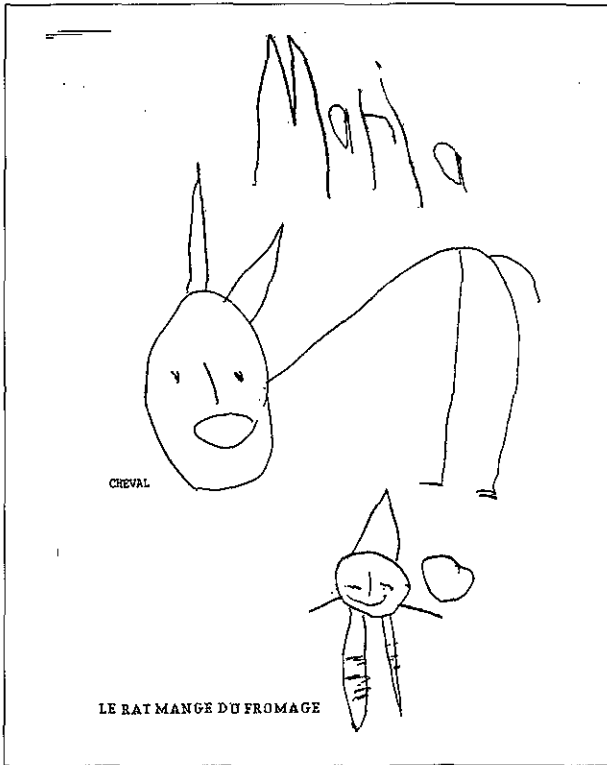
Élèves se choisissant ou se rejetant réciproquement

Choix	1-6	3-8	15-4	6-8	8-16	9-13	10-14
	1-16		15-5	6-16			10-12
			15-9				
Rejet						9-12	

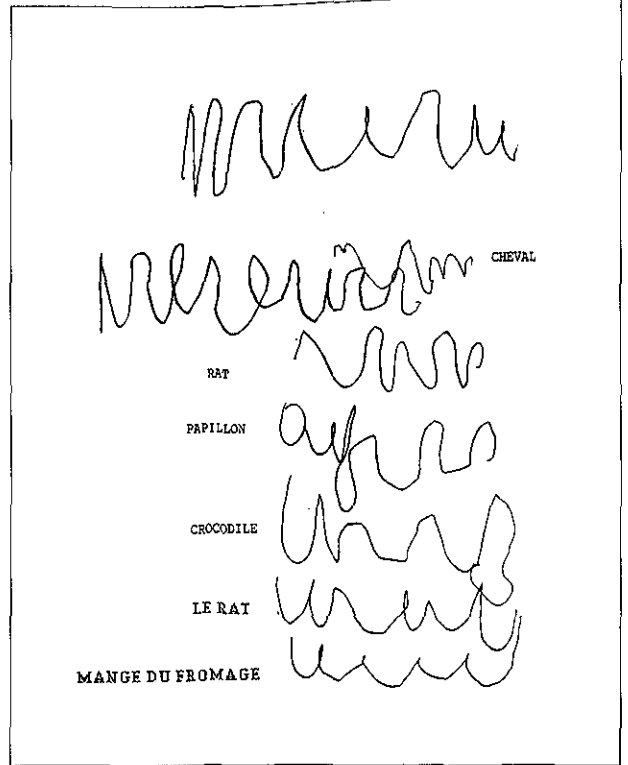
Groupes possibles pour les élèves rejetés

Elèves rejetés	14	13	7
15	9	8	
5	10	4	
		6	

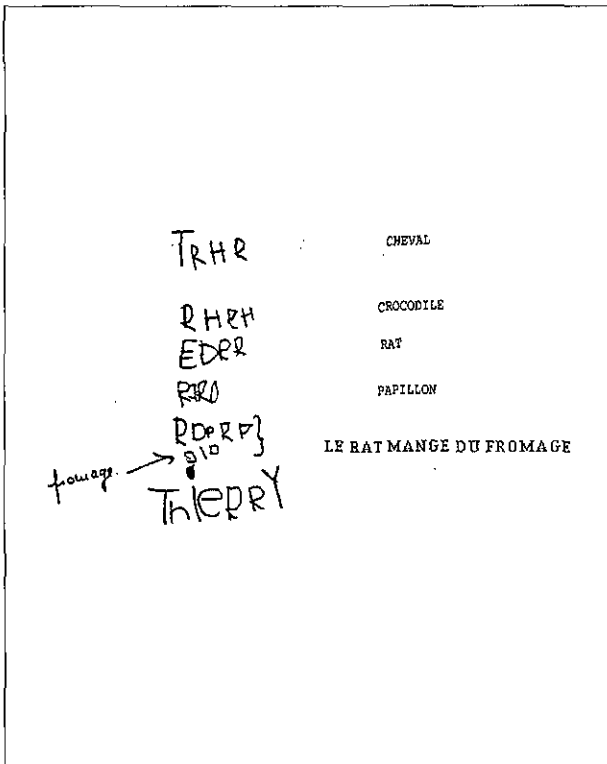
Annexe 1



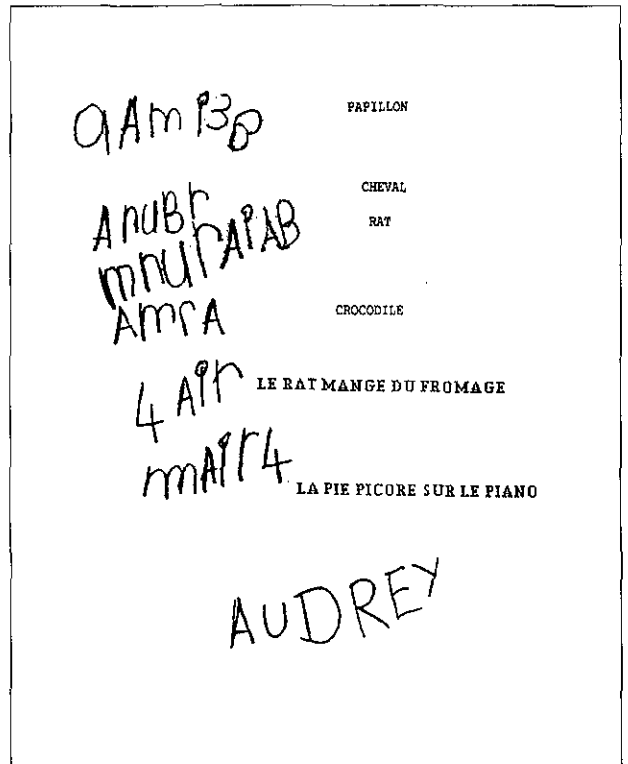
Annexe 2



Annexe 3



Annexe 4



Annexe 5

AK <sup>CHEVAL</sup> Auvellie  
 NRK <sup>RAT</sup>  
 MRK <sup>PAPILLON</sup>  
 ARK <sup>CROCODILE</sup>  
 MRKNA <sup>LE RAT MANGE DU FROMAGE</sup>

Annexe 6

Nasi <sup>CROCODILE</sup>  
 Obiqm <sup>PAPILLON</sup>  
 Boifl <sup>CHEVAL</sup>  
 OEILMLLINE <sup>LE RAT MANGE DU FROMAGE</sup>  
 OEILM <sup>RAT</sup>  
 OpeLinda <sup>LA PIE PICORE SUR LE PIANO</sup>  
 NieldAS

Annexe 7

JANDRA  
 Cloaj <sup>RAT</sup>  
 ilojmc <sup>CHEVAL</sup>  
 wlmoc <sup>PAPILLON</sup>  
 Cloaj oije Ailjm <sup>LE RAT MANGE DU FROMAGE</sup>  
 jlelg <sup>CROCODILE</sup>  
 jlese oshaimvon <sup>LA PIE PICORE SUR LE PIANO</sup>

Annexe 8

MORY <sup>RAT</sup>  
 RLOYO <sup>CHEVAL</sup>  
 MRTO <sup>PAPILLON</sup>  
 SONTO <sup>CROCODILE</sup>  
 MORY <sup>LE RAT</sup>  
 NLTR <sup>MANGE</sup>  
 LORO <sup>DU FROMAGE</sup>  
 TIERR ↓

Annexe 9

Le chat/
   
 Mon chat/ a/ le/ poi/l/ g/ri/s/.
   
 Son/ nom/ est/ M/i/sti/g/ri/.
   
 M/i/sti/g/ri/ g/ri/l/a/po/ à l'arbre/ si/len/oi/eu/se/m/en/t./
   
 Il/ se/ cache/ et/ attrapp/e/ les/ oiseau(x) end/ormi/s./

CHEVAL
   
 RAT
   
 LE RAT MANGE DU FROMAGE
   
 CROCODILE
   
 PAPIILLON

LE CROCODILE AVALE UN MOUCHERON

mohamed

Annexe 10

COPIE DE L'ELEVE : KACEM
   
 =====

Le/ chat/
   
 Mon chat/ a/ le/ poi/l/ g/ri/s/.
   
 S/on/ nom/ est/ M/i/sti/g/ri/.
   
 M/i/sti/g/ri/ g/ri/m/po/ à l'arb/re/ si/len/oi/eu/se/m/en/t./
   
 I/l/ se/ ca/ch/e/ et/ a/t/t/ra/p/e/ les/ oi/s/ea/ux/ s/nd/or/mis./

RECAPITULATIF DES RESULTATS
   
 =====

NOM : KACEM	TOTAL
Découpages = à la lettre	23
Découpages < à la lettre	0
Découpages en groupes de lettres	21
Découpages = à la syllabe	10
Découpages > à la syllabe	0
Mots copiés sans découpage	11
Mots copiés tardivement	0
Découpages selon les groupes de mots syntaxiques	1
Découpages selon d'autres groupes de mots	0
Lettres oubliées	0
Mots oubliés	0
Mots mal segmentés	0

Annexe 11

COPIE DE L'ELEVE : KEN
   
 =====

Le chat/
   
 Mon chat/ a/ le/ poi/l/ g/ri/s/.
   
 Son/ nom/ est/ M/i/sti/g/ri/.
   
 M/i/sti/g/ri/ g/ri/l/a/po/ à l'arbre/ si/len/oi/eu/se/m/en/t./
   
 Il/ se/ cache/ et/ attrapp/e/ les/ oiseau(x) end/ormi/s./

RECAPITULATIF DES RESULTATS
   
 =====

NOM : KEN	TOTAL
Découpages = à la lettre	8
Découpages < à la lettre	0
Découpages en groupes de lettres	4
Découpages = à la syllabe	7
Découpages > à la syllabe	3
Mots copiés sans découpage	17
Mots copiés tardivement	0
Découpages selon les groupes de mots syntaxiques	4
Découpages selon d'autres groupes de mots	1
Lettres oubliées	4
Mots oubliés	0
Mots mal segmentés	0

Annexe 12

COPIE DE L'ELEVE : MAJIDA
   
 =====

Le chat/
   
 Mon/ chat/ a/ le/ poil/ g/ri/s/.
   
 Son/ nom est/ M/i/sti/g/ri/.
   
 Mistig/ri/ grimpe à l'arb/re/ silen/oi/eu/sement./
   
 Il/ se cache/ et/ at/trape/ les/ oiseau/x/ en/dormi/s./

RECAPITULATIF DES RESULTATS
   
 =====

NOM : MAJIDA	TOTAL
Découpages = à la lettre	2
Découpages < à la lettre	0
Découpages en groupes de lettres	2
Découpages = à la syllabe	5
Découpages > à la syllabe	8
Mots copiés sans découpage	17
Mots copiés tardivement	0
Découpages selon les groupes de mots syntaxiques	4
Découpages selon d'autres groupes de mots	3
Lettres oubliées	0
Mots oubliés	0
Mots mal segmentés	0

## COPIE DE L'ELEVE : LAUBNA

Le chat/  
 Non /ohat/ a /le/ poil/ gri/s./  
 Son nom/ est /Mi/sti/gri./.  
 Mixtigri/ grimpe/ à l'arbre/ si/lon/oleusement./.  
 Il/ se cache/ et/ attrapa/ les oiseaux /endormi(s)./

## RECAPITULATIF DES RESULTATS

NOM : LAUBNA

TOTAL

Découpages = à la lettre	0
Découpages < à la lettre	0
Découpages en groupes de lettres	2
Découpages = à la syllabe	4
Découpages > à la syllabe	3
Mots copiés sans découpage	20
Mots copiés tardivement	0
Découpages selon les groupes de mots syntaxiques	7
Découpages selon d'autres groupes de mots	3
Lettrés oubliées	1
Mots oubliés	0
Mots mal segmentés	0

## CEDRIC Novembre

C'est/ une/ gr/an/de/ ma/s/cu/ à/ la/ m/on/tà/gn/s./.  
 Un/ gr/os/ chien/ b/lanc/ a/ttend/ de/ vant/ la/ porte/./  
 d/e/ r/ant/ le/ port/à/./  
 Un/ h/élicop/tère/ passé/ dans/ le/ ciel/ et le chien/  
 a'él/ol/gne/ en / q'é/m/ssa/nt./.

## CEDRIC Mars

C'est une/ gr/ande/ ma/s/cu/ à la/ mont/agne./  
 Un q/ros/ chien/ bla/nc/ a/tte/nd son/ ma/tre/ dev/ant/ la/  
 port/e/./  
 Un h/élicop/tère/ passe/ dans/ le ciel/ et le chien/  
 a'él/ol/gne/ en / q'é/m/ssa/nt./

## CEDRIC Mai

C'est une grande/ maison/ à la mont/agne./.  
 Un gros chien/ blanc/ attend son maître/ de/vant/ la porte/./  
 Un hélicop/tère/ passé dans/ le ciel/ et le chien/ a'élol/gne/  
 en/ q'ém/issant/./

## Légende:

dans: la flèche au-dessus de la lettre... du mot... signifie que  
 l'enfant dit la lettre, ... le mot... avant de l'écrire.  
attend: le trait au-dessous de la lettre... du mot... signifie  
 que l'enfant dit la lettre,... le mot... en l'écrivant.