

POUR UNE CONSTRUCTION PROGRESSIVE DES COMPÉTENCES EN LANGAGE ÉCRIT

Mireille BRIGAUDIOT
IUFM de Versailles - INRP PROG

Résumé : La recherche INRP « *Construction progressive de compétences en langage écrit, du cycle 1 au cycle 2* », dite PROG, qui s'est déroulée durant trois ans, visait la réussite de TOUS les élèves dans leurs premiers apprentissages de l'écrit (compréhension, production, connaissance du système de l'écrit). Achevée en 1998, elle va donner lieu à publication de deux ouvrages destinés aux maîtres. Elle est ici décrite sur le plan méthodologique (recherche-action à caractère longitudinal) et quelques uns de ses résultats sont présentés : « outils » permettant au maître de respecter et inciter chaque enfant dans sa propre démarche d'apprentissage, principes de dispositifs didactiques permettant une réelle progressivité dans la première maîtrise de compétences à la fois si naturelles (langage) et si abstraites (écrit alphabétique). La conclusion ouvre une discussion sur l'enseignement / apprentissage de l'écrit.

Dans son projet initial (1), rédigé en 1995, la recherche « *Construction progressive de compétences en langage écrit, du cycle 1 au cycle 2* », dite en abrégé PROG, se justifiait sur deux plans :

- sur le plan didactique, parce qu'elle avait l'ambition de donner aux enseignants des moyens pour tendre vers la réussite de tous les élèves dans leurs premiers apprentissages de l'écrit. L'enjeu était une réelle mise en place des cycles (Loi d'orientation sur l'éducation, 1989) ;

- sur le plan psycholinguistique, parce que, s'agissant d'une recherche longitudinale (suivi des mêmes élèves sur trois ans), nous pensions découvrir des cheminements individuels d'élèves dans le domaine des apprentissages de l'écrit.

Les hypothèses de la recherche étaient les suivantes :

- 1) Hypothèse relative aux contenus d'enseignement / apprentissage : la réussite de tous les élèves suppose que l'on parte de ce qu'ils savent faire, c'est-à-dire maîtriser le langage (2), et qu'on leur permette d'utiliser ce savoir-faire en langage écrit, avec, parfois, des moments d'objectivation des activités qu'ils viennent de faire (métacognition) ;

- 2) Hypothèse relative aux situations didactiques à mettre en place : les compétences en langage écrit et les représentations qui les accompagnent seront favorisées par des activités en résolution de problème, mais aussi par la participation des élèves en tant que « spectateurs » à des utilisations signifiantes de l'écrit ;

3) Hypothèse relative aux conditions pédagogiques et didactiques : des médiations seront nécessaires entre les sujets enfants et les utilisations de l'écrit, notamment en Maternelle, parce qu'il s'agit d'activités complètement nouvelles pour eux. Les composantes de ces médiations sont provisoirement définies comme étant : la sélection de certains écrits plus utilisés que d'autres en classe, les enjeux de ces utilisations d'écrit qui se doivent d'être signifiantes et intéressantes pour des jeunes enfants, le langage de l'adulte et des enfants à propos de ces utilisations et de l'écrit lui-même, les accompagnements non-langagiers d'utilisation de l'écrit (regard, suivi du doigt, feuilletage de pages, retour à la ligne...).

La recherche s'est terminée au bout de trois ans en juin 1998 et l'équipe est dans l'étape d'évaluation des résultats et de rédaction de deux ouvrages pour les maîtres. Ceux-ci s'adresseront respectivement aux maîtres de cycle 1 et de cycle 2 et se présenteront comme des aides à la formation.

Nous nous proposons ici de dire où nous en sommes de cette dernière étape, en présentant la recherche PROG dans sa méthodologie, puis en décrivant quelques uns des outils qui seront proposés aux maîtres, enfin en faisant le point sur ce que nous pensons être une avancée dans les domaines didactique et pédagogique. Ce panorama sera une introduction aux trois articles qui suivent et qui illustrent certains des résultats de la recherche.

1. MÉTHODOLOGIE

1.1. Le suivi des cohortes et les objectifs de la recherche

Le projet consistait à suivre des cohortes d'élèves (3) pendant trois ans : soit de la Petite section à la Grande section, soit de la Moyenne section au CP, soit de la Grande section au CE1. En fait, les différents événements survenus sur cette période n'ont permis de suivre que 115 enfants pendant 3 ans (répartis dans 10 classes), 66 pendant 2 ans (dans 7 classes) et 129 pendant 1 an (dans 9 classes). L'équipe nationale était composée de 9 groupes locaux (4) parmi lesquels un membre, non-chargé de classe, assistait à la classe, de manière hebdomadaire, avec la même cohorte d'enfants. Durant sa demi-journée de présence, soit il prenait le plus de notes possible sur ce qui se disait et se faisait dans la classe, soit il filmait afin de travailler sur la transcription la semaine suivante.

Les discussions avec le maître titulaire portaient alors sur :

- l'observation des enfants au travail ;
- l'analyse de leur intérêt et de leur investissement dans les différentes tâches proposées ;
- l'analyse des « bons moments », lorsque les enfants étaient très participants et que des progrès étaient visibles chez certains d'entre eux, ainsi que des dysfonctionnements, aussi minimes soient-ils (enfants en retrait, tâche apparemment trop difficile pour les plus fragiles, séquences trop longues...) ;
- la construction de pistes de travail pour réajuster ou aménager un dispositif, en construire un autre, penser une suite, aider certains enfants ;

- la construction d'outils d'évaluation et l'analyse des résultats qu'ils nous apportaient.

Toutes les notes, transcriptions d'enregistrements, rédaction de projets, résultats de protocoles d'évaluation, bilans réguliers ont été consignés dans des classeurs (dits « JBR » : journaux de bord de la recherche) qui constituent de magnifiques corpus. On peut en effet y suivre l'évolution des progrès des enfants – ou, parfois, de l'inquiétude des maitres - parallèlement aux ajustements des pratiques enseignantes. Ces documents constituent l'une des sources d'évaluation de la recherche.

Nos deux objectifs étaient :

1°) Optimiser les apprentissages de TOUS les élèves. C'est dans cette optique que nous avons appelé le parcours d'apprentissage de chaque élève une « *construction progressive de compétences* », pour insister sur une progressivité du point de vue de l'apprenant, par opposition à une « progression » qui renverrait à une démarche d'enseignement construite a priori et suivie par un maître.

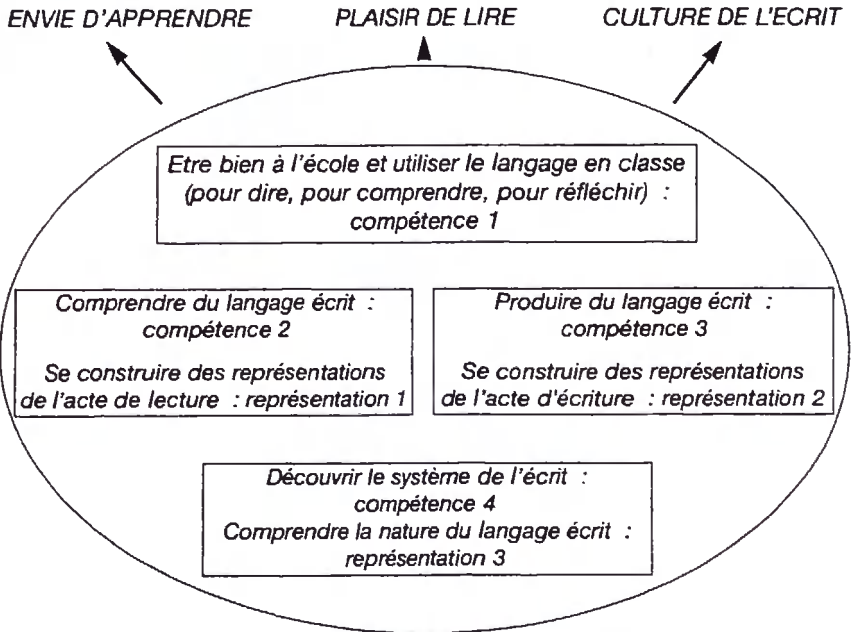
2°) Théoriser l'ajustement permanent de l'action du maître aux pistes données par les enfants eux-mêmes. C'est en quelque sorte une nouvelle manière d'enseigner puisque celui qui sait n'est plus toujours celui qu'on croit, comme on le verra.

Les données de la recherche ont mis en évidence la nécessité de mieux cibler les champs d'action didactique que ne le font les textes officiels. Il nous fallait, en effet, prendre en compte l'aspect qualitatif des apprentissages progressifs des enfants. Aussi avons-nous choisi, tout en conservant l'esprit du texte ministériel sur les « compétences à acquérir au cours de chaque cycle » (édition de 1995), de définir de grands domaines d'intervention didactique propres à la maîtrise du langage à l'école. Nous allons évoquer successivement la nature de ces domaines et les premiers résultats que donne l'évaluation de la recherche pour chacun d'eux.

1.2. Domaines didactiques

Ce sont des domaines qui aident les maitres à clarifier leur action. « Dans le domaine de la langue », ils sont au nombre de cinq dans le texte ministériel (5). Pour notre part, nous en définissons quatre (6) Ils sont présentés ici dans les encadrés du schéma (7) en termes de compétences et représentations sur lesquels nous reviendrons (voir 2.2.). Précisons que l'article de Gilbert Ducancel et Denyse Vérecque est une illustration de la démarche visant le domaine de la compréhension (compétence 2) et que celui de Brigitte Calleja, Chantal Cloix et Jacques Rilliard donne de beaux exemples de dynamique d'apprentissage dans le domaine « découvrir le système de l'écrit » (compétence 4). Ce schéma fait également apparaître ce que nous considérons comme des conséquences des apprentissages progressifs de l'écrit. Traditionnellement traités par des situations pédagogiques spécifiques, notamment à l'École maternelle, plaisir de lire, culture de l'écrit et envie d'apprendre sont, selon nous, des résultantes d'apprentissages qui ont profondément concerné les enfants. L'article de Marie-Alix

De France, dans ce numéro, montre ainsi, dans le champ de la culture de l'écrit, comment des enfants de Maternelle s'approprient progressivement certains repères, « choisis » dans leurs expériences de l'écrit, et réinvestis de manière très personnelle.



On remarque que la compétence 1 a un statut particulier puisqu'elle ne renvoie pas aux apprentissages relatifs à l'écrit mais que nous avons dû la poser comme une condition de ceux-ci. Cela signifie que les maîtres doivent avoir à l'esprit la nécessité pour les enfants de ne pas être débordés par leurs soucis familiaux (naissance d'un petit frère, annonce d'un déménagement, maman opérée, divorce récent des parents) et par leurs inquiétudes dues au milieu scolaire (malaise du repas de cantine, craintes pendant la récréation, peur de l'évaluation sanction...) pour pouvoir s'intéresser à quelque chose qui, en apparence, présente aussi peu d'intérêt que l'écrit (8). Une fois qu'ils sont en sécurité, tous les enfants peuvent devenir « parleurs, chercheurs, décideurs, trouveurs » à condition bien sûr d'être dans une classe où une telle attitude est non seulement permise mais encouragée en permanence.

1.3. Évaluation de la recherche

Malgré la difficulté à évaluer une recherche-action en didactique (voir Romian 1989), nous essaierons de le faire en décrivant le degré de réussite de chaque élève, au terme du suivi en classe PROG. Cette évaluation comportera deux volets dont nous n'allons donner que quelques aperçus parce que le travail est en cours.

Des données subjectives sont constituées de l'avis des maîtres que les enfants avaient respectivement en début et en fin de recherche. Nous avons demandé à ces maîtres de « classer » leurs élèves en quatre groupes, selon ce qu'ils pensaient de leurs capacités langagières orales et de leurs apprentissages relatifs à l'écrit. Les quatre groupes sont dits : élèves en difficulté, « tout venant », performants, autres. Ces avis sont confrontés aux données précises des JBR. Les résultats semblent montrer que la démarche PROG bénéficierait à 1 enfant sur 2 parmi les élèves en difficulté (sur les 79 enfants de ce groupe en début de recherche, 43 sont considérés « tout venant » en fin de suivi et 36 restent « en difficulté ») et également à 1 enfant sur 2 dans le groupe « tout venant » (141 en début de recherche contre 66 en fin de recherche, les autres étant « passés » dans le groupe des performants). Les élèves performants en début de recherche le restent ou bénéficient de passages anticipés de classe en cours de suivi. On note quelques « reculs » lorsque la fin de suivi PROG correspond à la fin de la Grande section ou du CE1 (11 élèves sur le total de 310).

Des données objectives sont recueillies par des protocoles d'évaluation. Ceux-ci sont soit construits par l'équipe soit empruntés à d'anciennes évaluations nationales CE2 (pour les élèves en fin de CE1). Les résultats des suivis durant les trois années de Maternelle semblent montrer que les élèves de fin de Grande section soient globalement assez performants en production (écriture d'un message dicté) et très performants en compréhension (rappel de récit) et en « connaissance » du code. A titre d'exemple, dans une des Grandes sections, 22 élèves sur 26 encodent du sonore (9) dans une dictée de mots onomatopéiques. Pour les enfants suivis trois ans sur le cycle 2, nous pensons avoir baissé le taux d'échec jusqu'à un minimum. Les limites sont celles d'actions d'ordre uniquement cognitif. Lorsqu'elles se sont avérées insuffisantes, une orientation en établissement spécialisé a été prononcée (3 enfants parmi les 165 des classes de CP). Les résultats aux items des évaluations nationales CE2 sont particulièrement encourageants : souvent supérieurs aux moyennes nationales pour les milieux moyens ou favorisés, très proches de celles-ci dans les milieux très défavorisés, ce qui est pour nous le meilleur des résultats. A titre d'exemple, voici les résultats de deux CE1 en fin de troisième année PROG, l'un en milieu socio-culturel moyen (M) et l'autre en milieu défavorisé (ZEP) :

épreuve compréhension « Le héron » (MEN 1993)	score national 1993 : 59,2	score classe PROG M : 74,78 score classe PROG ZEP : 71,4
épreuve production « Lapinou » (MEN 1992)	score national 1992 : 58,6	score classe PROG M : 69,9 score classe PROG ZEP : 55,7
épreuve code (entourer le mot qui « n'a pas le même son » que les autres (MEN 1995)	score national 1995 : 86,44	score classe PROG M : 83,56 score classe PROG ZEP : 83,06

Une autre manière d'évaluer la recherche serait la capacité que nous allons avoir à fournir de l'aide aux maîtres. Nous allons évoquer cette question dans les deux chapitres suivants.

2. LES OUTILS PROG

Le terme « outils » renvoie à trois catégories instrumentales pour les maîtres : ce sont **des concepts, des documents professionnels, ou des scénarios de classe**, choisis ou façonnés, de manière à ce que les maîtres puissent y avoir recours pour mieux aider chaque enfant dans ses apprentissages progressifs. Nous allons présenter un outil dans chaque catégorie.

2.1. Un outil-concept : le choix d'une définition du langage

Parmi les concepts, nous avons choisi celui du langage qui est la base du travail dans PROG.

Dans la démarche PROG, on considère l'écrit comme une forme langagière particulière, autre par rapport aux formes que sont le langage intérieur (pensée, lecture silencieuse) et le langage extériorisé (oral en situation d'interlocution). Le langage écrit ne se définit que par le fait que son destinataire n'est « pas là » ou « pas maintenant ». Le « pas là » correspond à l'absence physique de l'interlocuteur et le « pas maintenant » renvoie au cas du pense-bête. Cette définition est très proche de celle que donnait Vygotsky (op. cit., p. 260) : « Le langage écrit implique une situation dans laquelle celui à qui est adressé le discours soit est totalement absent, soit ne se trouve pas en contact avec celui qui écrit ».

La conquête de cette forme langagière écrite est travaillée dans des traitements de vrais énoncés écrits (attestés) et grâce aux deux autres formes du langage. C'est toujours l'activité langagière des enfants qui est visée au bout du compte. Cet objectif ambitieux numéro 1 de l'école s'appelle Langage, avec une majuscule, puisque nous parlons alors de cette faculté du bébé d'Homme qui consiste, dès sa naissance, à écouter, comprendre, penser, interagir avec autrui par le moyen d'une langue.

Le choix de cette définition du langage a des incidences considérables sur les pratiques enseignantes. On le sait, faire un amalgame entre langage et norme linguistique est une chose, donner sa place au langage en tant que support de la pensée est tout autre chose. Cette option benvenistienne (1966) passionne les maîtres dès qu'on leur montre à quel point l'intelligence des enfants s'étale sous leurs yeux, parfois même sans qu'ils l'aient provoqué, à chaque minute de classe, dès que l'un d'entre eux s'interroge ou fait un commentaire.

Nous nous sommes inspirés d'une proposition de Danon-Boileau (1995) pour considérer trois dimensions rendues possibles par le langage. Outil pour les maîtres, ce filtre permet de comprendre en quelque sorte le type d'activité langagière que mobilisent les enfants. Or, dans PROG, comprendre les enfants c'est déjà être dans une différenciation pédagogique. Voici comment nous définissons ces trois dimensions.

- **La dimension symbolique** est une notion psychanalytique selon laquelle un enfant « dit » symboliquement à autrui si ce que celui-ci lui attribue est « bon » ou « pas bon » pour lui. Plus les enfants sont jeunes, plus cette dimension occupe le premier plan de l'activité langagière. Il faut alors que l'enseignant

comprenne ce qui se joue, qui est d'une importance considérable pour l'enfant alors qu'en apparence, ce peut être à cent lieues d'une réponse scolaire attendue.

Voilà par exemple comment Sonia, en janvier de Moyenne section, résume l'histoire « Toc toc toc » (10) en montrant que « c'est bon pour elle » :

c'est l'histoire de trois marmottes qui vont dans une maison et pi mon papa i fait toc toc toc et des fois i me porte et c'est moi qui fais toc toc toc.

Toute la délicatesse de la situation consiste, d'une part à comprendre que Sonia met en rapport un évènement de fiction (différents personnages frappant successivement à une porte) avec un bonheur d'enfant qu'elle a réellement expérimenté, d'autre part à lui montrer que le récit du livre est également intéressant en soi. C'est ce que nous visons dans la compétence 2 (compréhension de l'écrit) sans laquelle de nombreux enfants risquent de « rester dans leur monde », sans pouvoir investir l'acte de lecture (cf. article Ducancel & Vérecque).

• **La dimension cognitive** est légitimement toujours mobilisée à l'école puisqu'elle est la trace des activités de reconnaissance, classement, comparaison, dénomination des objets du monde. Tous ces traitements intelligents peuvent être considérés comme une même procédure qui consiste à ramener le perçu à du connu selon un processus intensionnel (Le Ny 1989). Attestée autour de 1 an par l'association de représentations cognitives de situations à celles de représentations verbales (Bramaud du Boucheron 1981), cette procédure continue d'être activée tant que l'enfant ne maîtrise pas complètement l'écrit. Et PROG nous a appris combien les enseignants avaient du mal à comprendre ce processus cognitif qui, contrairement (?) aux nôtres, en tant qu'adultes lettrés, prend plus en compte la dimension sonore du langage que son orthographe écrite et mentalisable.

Voici un exemple pris en Petite section, le 4 avril. Depuis quelques semaines, l'enseignante utilise publiquement son cahier d'appel en expliquant comment elle s'y prend. Les enfants l'ont longuement regardé et commenté lors des premières séances de cette nouveauté. Ce jour-là, alors que la maîtresse dit *je prends mon cahier d'appel*, Claudio s'écrie *Mars !*. L'interprétation est que cet enfant associe un document écrit d'adulte (ici le cahier d'appel) à une chaîne sonore souvent entendue durant cette situation de regroupement (*mars* est le nom du mois qui a été souvent mentionné durant les derniers jours). Ce type d'activité nous apparaît comme fondamental dans la conquête de l'écrit parce qu'il permet une mise en relation de sens (nommer le mois) avec un support qui ne contient que de l'écrit (liste de mots et signes sans illustration).

• **La dimension « méta »**, que nous appelons ainsi pour laisser volontairement plusieurs interprétations possibles, qu'elle soit métalangagière (renvoyant à l'activité de langage elle-même, comme lorsque Hannah, en Petite section, tenant un livre, dit *on fait semblant de lire*), ou métalinguistique (renvoyant à un phénomène de langue comme lorsque Arjuna dit *c'est sûr qu'i faut O parce que*

j'entends CO), ou métadiscursive (renvoyant à l'activité de discours comme lorsque Arthur s'écrie en voyant le cochon d'Inde *Grignotte elle veut téléphoner ! Elle veut parler à ses parents tout de suite !*), ou métacognitive (renvoyant à des phénomènes de cognition comme dans l'explication *parce qu'on sait pas lire*, ajoutée par Hannah). Nous attirons l'attention des maitres sur cette question en insistant sur le fait que c'est l'existence de cette dimension dans un énoncé d'enfant qui est importante, plus que le contenu du dire. Parce qu'on sait alors que l'enfant « objective » le langage ou son usage. Et c'est un passage obligatoire pour maîtriser l'écrit à terme (Vygotsky op. cit.). Il s'agit donc d'un indice fort d'évaluation pour le maitre. Prenons un exemple en CP.

On est le sixième jour de classe et la maitresse a prévenu les élèves qu'ils pouvaient réussir à lire presque tout seuls ce qu'elle avait écrit au tableau. La phrase écrite est *Bakary a une dent qui bouge en bas*, alors qu'ils avaient lu la veille *Ursula a perdu une dent*. Immédiatement, un enfant montre le mot « dent » et le prononce. Mélody annonce alors : *j'ai trouvé un mot avec [dā], « dans mon travail »*. Le traitement qu'elle applique à l'unité sonore est plus complexe qu'il n'y paraît puisqu'il a nécessité la segmentation d'un « morceau de langage » et qu'elle appelle intuitivement ce morceau un « mot ». Tout est pratiquement en place pour comprendre le système de l'écrit.

Pour permettre aux maitres de considérer positivement ce genre de remarque, tout en gardant en tête qu'il y a encore du chemin à parcourir pour Mélody, nous avons établi des référentiels particuliers d'objectifs.

2.2. Un outil-document : les référentiels d'objectifs

Les outils-documents que nous destinons aux maitres sont essentiellement des modes d'emploi de situations de classe qui mobilisent compétences et représentations des enfants. Mais nous avons également été amenés à définir des « référentiels d'objectifs ». Les référentiels que nous avons construits sont différents des programmes nationaux, d'une part parce qu'ils sont limités à un nombre très restreint d'items que nous considérons comme les « noyaux durs » des apprentissages de l'écrit, d'autre part parce qu'ils se présentent comme des espaces non-bornés. Cela veut dire que ce sont des visées plus que des objectifs (mais nous ne trouvons pas de mot satisfaisant) puisqu'il s'agit, pour tous les enfants, d'aller le plus loin possible dans les compétences et les capacités de représentations mentionnées. On ne peut plus parler d'objectif atteint ou pas, parce qu'on peut toujours améliorer ses performances et donc poursuivre la construction de sa compétence. A titre d'exemple, voici comment le référentiel destiné aux maitres d'École maternelle est provisoirement rédigé dans l'ouvrage final qui leur est destiné.

Compétences	Représentations
<p>Compétence ❶ : Durant le cursus à l'École maternelle, tous les enfants doivent montrer qu'ils utilisent le langage, pour dire, pour comprendre, pour réfléchir.</p> <p>Les indicateurs pour le maître sont leurs prises de parole, les contenus de leurs discours, leur participation à la vie de la classe par le langage, leur utilisation du langage dans les démarches intellectuelles.</p> <p>Compétence ❷ : En fin de Grande section, tous les enfants doivent avoir progressé dans la compétence langagière de compréhension de l'écrit.</p> <p>L'indicateur est leur capacité à dire ce qu'ils en ont compris ou à montrer qu'ils cherchent à comprendre ce qu'ils entendent lorsque le maître leur lit un écrit.</p> <p>Compétence ❸ : En fin de Grande section, tous les enfants doivent avoir progressé dans la compétence langagière de production d'écrit.</p> <p>L'indicateur est leur capacité à pouvoir « parler de l'écrit » pour dire quelque chose à quelqu'un en prenant en compte le fait qu'on s'adresse à un absent ou à un « pas maintenant ».</p> <p>Compétence ❹ : En fin de Grande section, tous les enfants doivent avoir progressé dans une compétence « méta » qui consiste à se poser des questions sur le système de l'écrit.</p> <p>L'indicateur est leur capacité à entrer dans une démarche de recherche et d'essais : <i>Tiens, on n'avait pas vu ça ! Pourquoi c'est pas pareil ? Pourquoi ça ne marche pas comme on croyait ?</i></p>	<p>Représentation ❶ : Les très nombreuses expériences de compréhension d'écrit lu par le maître qu'ils auront faites pendant trois ans permettent aux enfants de se construire une représentation de plus en plus précise de l'acte de lire (c'est « faire langage » à partir de ces « pattes de mouche » qui sont sur un papier).</p> <p>Représentation ❷ : Les très nombreuses expériences de production d'écrit qu'ils auront faites pendant trois ans (comme spectateur et comme acteur) permettent aux enfants de se construire une représentation de plus en plus précise de l'acte d'écrire (c'est « faire langage » en pensant à de nombreuses données, changer, améliorer, écrire).</p> <p>Représentation ❸ : Les très nombreuses expériences de compréhension d'écrit, de production d'écrit, de recherches relatives à l'écrit permettent aux enfants de se construire une représentation de plus en plus précise de la nature de l'écrit (c'est du langage, pour ou de quelqu'un qui n'est pas là, et pour le maîtriser il faut utiliser la valeur sonore des lettres).</p>

Les compétences sont des savoir-faire langagiers. Les représentations renvoient aux traces (langage et comportement non-verbal) que nous interprétons comme étant ce que comprennent les enfants de l'écrit et de ce qu'on peut en faire.

- **La compétence 2** semble tout à fait fondamentale pour les apprentissages ultérieurs de l'écrit. On peut se demander pourquoi elle occupe si peu de place dans les textes officiels qui n'encouragent pas vraiment les maîtres à faire autre chose que raconter simplement aux enfants des histoires prises dans les livres. Or cela ne suffit pas. Tout nous montre que c'est ici une grande source de reproduction des inégalités sociales : pour qu'un enfant qui n'a pas l'habitude d'entendre de l'écrit dans sa vie quotidienne puisse entrer dans la compréhension de cette nouvelle forme de langage, il faut l'aider. Nous prévoyons pour les maîtres de nombreuses pistes en ce sens, en croisant notamment les différents systèmes symboliques oral - images - écrit qui se complètent (cf. article Defrance ici même).

- **La représentation 1** mérite beaucoup d'attention puisque c'est elle qui va faire naître l'envie d'apprendre, comme le montrent les réponses des enfants à la question *tu as envie d'apprendre à lire ?*, posée par Chauveau & Rogovas-Chauveau (1994). Aussi la notion de « clarté cognitive » est-elle très précieuse dans notre travail, qu'il s'agisse ici pour l'enfant de « comprendre ce qu'il doit faire pour acquérir le savoir-lire » (Downing & Fijalkow 1984, p. 60) ou plus largement de savoir où il en est de ce qu'il est en train d'apprendre par rapport à un but clair pour lui (dans la remarque précédente d'Hannah par exemple). Le grand obstacle qui est apparu durant la recherche est le fait que les enfants peuvent s'installer dans la croyance qu'il suffit de parler sur les images pour lire, et cela jusqu'au CE1.

- **La compétence 3** de production en langage écrit est souvent considérée comme connue par les enseignants de Maternelle qui renvoient à la technique de la dictée à l'adulte. A regarder les pratiques de près, on s'aperçoit que la tâche est souvent si difficile pour les enfants que les maîtres ont souvent recours, de manière non-consciente, à deux biais : soit ils font le travail à la place des enfants en reformulant totalement les énoncés enfantins pour qu'ils soient « écrivables » et normés, soit ils transcrivent de l'oral en pensant construire ainsi un pas vers la maîtrise de l'écrit (11). Nous fournissons donc aux maîtres des « modes d'emplois » pour les aider à mener de véritables productions d'écrit dès la Moyenne section, notamment pour la production d'une grande histoire, expérience qui reste un repère fort durant plusieurs années pour les enfants qui y ont participé. Après de nombreuses réceptions de courriers et de messages au cycle 1, les élèves participent aux réponses avec l'aide de l'adulte et entrent dans cette activité de manière autonome au cycle 2.

- **La représentation 2** se construit au cours de tous ces moments intenses où se croisent intentions de signifier, tenue en mémoire de ce dont a besoin le destinataire pour comprendre, mise en mots et problèmes orthographiques.

- **La compétence 4 et la représentation 3** sont mobilisées notamment dans les situations mentionnées précédemment. C'est lors de lectures et pendant des productions, ou à partir de leurs relectures, que les enfants font des remarques, des comparaisons, des différenciations, des hypothèses sur des lettres, des graphies, des signes de ponctuation. Au cycle 1, le prénom est un écrit privilégié dans ce domaine. On savait que son écriture pouvait jouer un rôle

particulier dans la construction du mot en tant qu'unité graphique (Jaffré 1995). Mais les enfants nous ont montré plus que cela dans la recherche.

Il se trouve que dans les classes de Maternelle où seule l'écriture cursive avec majuscules d'imprimerie est utilisée, en production, depuis la Petite section, on peut repérer le moment où un enfant a fait la découverte du principe sonore (12) lorsque, pour encoder, il cesse de dessiner ou de faire des guirlandes et se met à utiliser des capitales d'imprimerie qu'il emprunte aux majuscules des prénoms. Nous interprétons cela comme une trace de cheminement cognitif qui l'a conduit à faire seul un travail complexe : isoler un élément graphique pour en faire un élément phonique « transportable ». Cette démarche individuelle de chaque enfant est, selon nous, fondatrice de ce qu'il va comprendre du système de l'écrit. Aussi continuons-nous à penser qu'il est bon de mettre les capitales d'imprimerie à la disposition des enfants, mais qu'en revanche, il ne faut pas leur enseigner son écriture. Dans ce dernier cas, on fait comme si tous les enfants pouvaient s'emparer des petites unités non-signifiantes que sont les lettres, avec des valeurs sonores. Donner des objets dont le statut « méta » est déjà construit (Brigaudiot 1994), comme c'est le cas pour les lettres, c'est ne résoudre les problèmes qu'en apparence. Aligner des lettres pour faire semblant d'écrire n'est pas une conquête profonde de l'écrit pour un enfant à qui on a « donné » des lettres depuis plusieurs années. En revanche, aller chercher des lettres à l'intérieur de formes graphiques qui en contiennent c'est en « inventer » le statut. Nous pensons que les enfants de Maternelle travaillent à partir du langage pour découvrir la langue, pas l'inverse. C'est pourquoi le prénom est longuement travaillé dans les classes PROG, dès la Section des Petits :

tu vois, je vais écrire Sarah, c'est ton nom, alors je vais d'abord écrire un S majuscule et un A, ça fait « sa » et après je vais écrire « ra » et il faut un H à la fin de ton prénom. On ne l'entend pas quand on le dit. Et tu vois, ça veut dire que c'est ton dessin à toi, Monique saura que tu as fait ce dessin quand elle verra que c'est écrit Sarah. Et chaque fois que tu feras un travail, j'écrirai ton prénom, j'écrirai Sarah, comme ça.

Et c'est à partir de ces repères, montrés par l'adulte dans sa propre utilisation de l'écrit, que chaque enfant fera, à son heure, la découverte du principe sonore et du pouvoir qu'il donne. A titre d'exemple, voici quelques traces du cheminement de Maxime.

- Petite section : En octobre, à la demande *tu peux écrire quelque chose ?* il dessine un gros rond entouré de poils et dit *une grosse bête*. A la demande *et tu peux écrire maman ?*, il répond *je sais pas mais je sais écrire une araignée* et il refait un dessin « poilu ». En mars, à la même première demande, il trace un baton et quatre pseudo-lettres en disant *j'ai écrit bonhomme*.

- Moyenne section : En janvier, à la commande d'écriture de « maman », il répond *c'est comme le début de Maxime* (trace MA en capitales) *après qu'est-ce que ça pourrait être* (trace PMP) et relit « maman ». Il a donc déjà acquis le principe sonore. Quand on lui demande d'écrire son prénom, il dit qu'il a besoin de son étiquette et le copie dans son écriture cursive avec sa majuscule en

capitale d'imprimerie (c'est ce qu'il apprend cette année). En juin, il dit qu'il peut le faire sans étiquette, trace avec beaucoup d'effort et commente *j'ai fait un pont de trop*, ce qui est vrai puisque le M de la dernière syllabe a quatre jambages. A la demande *je voudrais que tu essaies d'écrire le prénom d'un enfant que je connais dans une autre classe et qui s'appelle Max*, il répond *ça commence comme ça* et montre le début de son prénom qu'il vient d'écrire. Puis il écrit Max en cursive.

- Grande section : En mars, il écrit son prénom et Max en cursive, sans modèle et sans hésiter, et PAPA en capitales d'imprimerie. En juin, la commande d'écriture est une phrase complète *le papa de Tom a mangé une tarte*. Maxime écrit :

E P A P A A T t a r t e s

Il explique ensuite comment il s'y est pris car il a l'habitude de le faire : « le » *j'ai écouté le son* (montre E), « papa » *je savais l'écrire par cœur*, « Tom » *j'ai écrit T et O* (montre de droite à gauche le T puis le A car son frère s'appelle Aurélien et il utilise la majuscule pour la valeur sonore du graphème « au »), et « tartes » *j'ai trouvé dans le classeur et je savais qu'il fallait pas écrire 5* (le classeur contient les comptines non-illustrées que les enfants savent par cœur et dont ils beaucoup travaillé l'écrit ; dans la comptine de l'ogre, il est écrit qu'il mange « 5 tartes »). On voit ici comment Maxime change d'écriture dès qu'il passe à la copie.

Dans une classe où l'on n'enseigne l'écriture qu'en cursive, on a donc sur le plan longitudinal une suite d'emploi de différentes formes par cet enfant qui correspondent à différentes représentations de l'usage de l'écrit : dessin (signifier par écrit) → pseudo-lettres (imiter l'écriture des adultes) → capitales d'imprimerie et cursive (respectivement pour coder des sons et pour copier) → cursive (quand on sait écrire).

2.3. Un outil-scénario de classe : l'attitude du maître qui prend en compte le « déjà-là »

Les outils « attitudes des maîtres » sont de petits scénarios de classe théorisés. Leur théorisation permet de comprendre comment s'y prennent les professionnels pour gérer une double contrainte en permanence, à savoir prendre en compte systématiquement les originalités des comportements de chacun des enfants par rapport à l'écrit, et mettre en synergie ces individualités pour l'enrichissement des uns grâce aux autres et rendre toujours transparent le fait que tout le monde est en train d'apprendre. L'exemple de scénario que nous décrivons est celui de la prise en compte par le maître de ce qu'Elisabeth Bautier (1995) nomme le « déjà-là » (connaissances et expériences du sujet langagier).

On vient de voir à quel point la compréhension de la logique d'un comportement infantin était importante pour savoir s'il était en progrès ou pas. Nous avons théorisé ce *feed-back* particulier du maître qui consiste à montrer à l'enfant qu'il comprend cette logique lui appartenant, même si elle est autre que ce

qu'il attendait. L'attitude comporte trois temps que nous appelons valider ; interpréter ; construire l'écart. La validation est le fait de dire à l'enfant qu'on l'a entendu, l'interprétation consiste à prendre son point de vue pour essayer de décrire le processus qu'il a mis en œuvre, et la construction de l'écart est le fait de rendre explicite les deux plans discursifs construits respectivement par le maître et par l'enfant. Il s'agit là d'un procédé de clarté cognitive pour l'enfant, puisqu'on lui explique en quoi il y a une différence, et, surtout, une manière de lui montrer que ce qu'il dit est intéressant et que c'est tout à fait normal qu'on ne soit pas en accord total puisqu'il est en train d'apprendre.

Si l'on reprend la remarque de Mélody à propos du « mot » « dans » *mon travail*, la maîtresse lui a renvoyé *oh mais dis donc c'est drôlement intéressant ce que tu dis là, vous avez entendu ce qu'a dit Mélody ?*. Et après la reprise de la part de la fillette, l'enseignante construit une analyse *elle a cherché quand est-ce qu'elle disait [dã] et elle a trouvé « dans mon travail », et tu as raison, on entend [dã], mais c'est un autre mot qui s'écrit comme ça (écrit « dans ») et qu'on dit quand on dit « dans la classe », « dans la rue », alors que là (montre le tableau) on parle d'une dent de Bakary, et ce mot ne s'écrit pas pareil (montre l'écrit) mais il se dit pareil.*

Les progrès (et les non-progrès) de Mélody dépendent largement de ce *feed-back*. Ici, elle entend qu'elle est reconnue dans ses démarches d'enfant apprenant et que le processus qu'elle a choisi est opératoire. L'enseignante lui renvoie ce que nous appelons un « miroir cognitif », c'est-à-dire une mise à distance de son activité intellectuelle. Le « déjà-là », ou capacité attestée, est pris en compte.

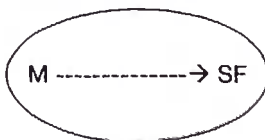
Ce scénario est reconnu par les maîtres comme nécessitant de gros efforts de leur part car il implique l'arrêt de leur logique propre et le détour par le raisonnement d'autrui, sans pour autant « perdre le fil ». Ils y adhèrent cependant avec engagement dès qu'ils perçoivent la différence avec deux autres attitudes particulièrement tenaces : celle d'un énoncé à la forme négative de type *on ne parle pas de ce mot-là pour le moment ou non c'est pas ça*, et celle du renvoi d'une question qui, en fait, construit un statut d'erreur comme *c'est le même mot ?*. Ces phénomènes sont connus mais restent largement sous-estimés dans leurs incidences (13).

3. LES DISPOSITIFS DIDACTIQUES

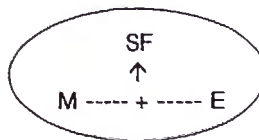
3.1. Trois dispositifs

Quand on regarde les parcours individuels d'apprentissages des élèves (à travers les journaux de bord et les évaluations régulières), on mesure l'importance du fait que ce sont les enfants eux-mêmes qui « décident », à certains moments et pas à d'autres, de changer leur manière de faire, d'essayer quelque chose pour résoudre un problème ou atteindre un but. Le travail de Maxime ou les parcours de Larissa et Roseline (article Calleja & al. ici même) le montrent bien. Si l'on veut réellement faire en sorte que tous les enfants progressent, la question est « comment faire pour qu'ils puissent se saisir, tout seuls, d'une

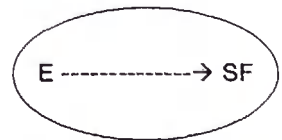
nouvelle procédure, d'un nouveau savoir-faire ? ». Il ne s'agit ni de le leur donner par un enseignement de type « démonstration - application », ni de les mettre devant des problèmes insurmontables (Meirieu 1987 parle de « pédagogie de la réponse » et de « pédagogie du problème »). Si la formule « l'élève au centre du système éducatif » (Loi d'orientation sur l'éducation, 1989) veut dire quelque chose, cela ne peut être que cette démarche de l'élève lui-même dans un élan vers le savoir. C'est dans cette optique que se sont construits peu à peu, durant la recherche, trois types de dispositifs didactiques.



Dispositif 1 : l'élève participe en tant que spectateur à une utilisation de l'écrit par le maître



Dispositif 2 : le maître et l'élève utilisent l'écrit dans une même démarche



Dispositif 3 : l'élève résout un problème en langage écrit construit par le maître

Légende : M = pôle maître, SF = pôle des savoir-faire construisant compétences et représentations sur l'écrit, E = pôle élève.

3.2. Des dispositifs complémentaires

Ces trois dispositifs sont complémentaires.

• **Le dispositif 1** est particulièrement adapté aux premières rencontres que vont faire les enfants de Maternelle avec l'écrit, notamment en Petite section. Il s'agit du « rôle de l'adulte qui oralise et fait découvrir les textes... ou encore qui, à travers sa propre écriture, montre à l'enfant comment ses paroles se transforment en passant à l'écrit » (Programmes de l'école primaire, 1995, p. 24). Cette idée de « donner en spectacle » un adulte expert en utilisation de l'écrit mérite qu'on s'y attarde. On pense souvent, à tort, que les enfants sont passifs lorsqu'ils sont spectateurs. Or, si le silence règne pendant les lectures d'histoire en regroupement, c'est bien signe qu'ils sont tous en langage intérieur intense à ce moment-là. Il en est de même lorsque le maître, après leur avoir demandé, dans une phase orale de face à face, ce qu'ils voulaient dire à Claudio (l'enfant qui a déménagé), se retourne vers le tableau en disant *je vais l'écrire. Alors je vais d'abord écrire Cher Claudio, voilà...*

Les conditions de l'implication des enfants « spectateurs » sont essentiellement :

- le degré de conviction du maître de l'utilité de la situation. Il doit réellement rendre son activité langagière transparente en ayant en tête que les enfants y assistent pour la première fois ;
- l'investissement des enfants dans le contenu langagier écrit. La lecture d'un conte est plus intéressante que celle d'une recette de cuisine et l'écriture d'une lettre à Claudio plus motivante que la demande d'autocar au maire ;

- les possibilités que vont ensuite avoir les enfants de considérer cet écrit comme « le leur », parce qu'ils y ont participé. Ce seront les reprises et discussions sur les textes qu'ils viennent d'entendre, ou encore leur « pseudo-lecture » à leurs parents du message écrit par la maîtresse devant eux. Le « spectacle » ne suffit pas en soi.

Ce dispositif a un autre avantage, celui de permettre à l'enseignant de rendre visibles des traitements différents de l'écrit : il peut ainsi parfois décomposer un mot tout en l'écrivant (comme dans l'écriture du prénom de Sarah), ou au contraire préciser *ce mot-là je sais l'écrire*, ou encore dire *ah il faut que je mette un point*. Il ne montre donc pas un modèle mais des exemples. C'est ce que nous appelons donner des moyens aux enfants pour apprendre.

• **Le dispositif 2** est une activité conjointe où adulte et enfant(s) coopèrent à la même tâche. Au cycle 1, c'est le cas de « pseudo-lecture » de texte connu par cœur, de rappel de récit à plusieurs (récit entendu préalablement plusieurs fois en lecture et qu'on redit « comme dans le livre »), de production d'écrit avec dictée à l'adulte. En cycle 2, on peut retrouver les mêmes situations auxquelles s'ajoutent les lectures de textes et les « écritures accompagnées » (messages écrits par les enfants avec aide de l'adulte). Toute la difficulté réside ici dans le degré d'intervention du maître qui ne doit faire ni trop ni trop peu. Nous avançons lentement sur cette question. La prise en compte du « déjà là » étant ici centrale, le dispositif ne fonctionne qu'en atelier, avec, au maximum, un petit groupe d'enfants.

• **Dans le dispositif 3**, le maître a ciblé un problème qui lui semble particulièrement bien situé dans la zone des apprentissages en cours et il en propose la résolution à un ou des enfants. Il s'agit d'actions ponctuelles qui mettent en jeu des éléments très circonscrits du large champ de l'écrit. C'est le cas lorsqu'on demande à Maxime d'écrire le prénom d'un autre enfant qui s'appelle Max. Le fait de lui proposer une portion de chaîne sonore qu'il connaît parfaitement bien ([maks] portion de [maksim]) peut lui donner l'idée de découper également la suite de lettres qui lui correspond et qu'il connaît très bien aussi. On voit des lumières briller dans les yeux de certains enfants lorsqu'ils pensent avoir trouvé la solution. Nous appelons « jeux-problèmes » ces dispositifs que les enfants aiment beaucoup et qui les font progresser de manière spectaculaire. Comme lorsque nous introduisons une série de jeux phoniques en Grande section et en CP pour attirer leur attention sur la dimension sonore du langage.

Les conditions de réussite sont :

- le choix de la situation dans sa dimension symbolique (l'enfant se sent « concerné ») ;
- la certitude pour l'enfant qu'il ne prend aucun risque dans ses essais de réponse (on ne lui dira jamais qu'il s'est trompé) ;
- la quantité de « perturbation » apportée au savoir-faire en place et qui fait qu'il y a problème. C'est là le point crucial lorsqu'on construit des problèmes. Il faut très bien connaître les compétences des enfants et rapporter la question à laquelle on les soumet à la connaissance qu'on a de leurs différentes procédures de résolution. Des connaissances développementales précises sont nécessaires (Karmiloff-Smith 1995).

Ces trois dispositifs apportent aux élèves expériences et résolutions de problèmes en langage écrit. Ils nous servent à ajuster nos actions lorsque nous constatons que des enfants se mettent en retrait de la dynamique impulsée. S'il est fréquent que le dispositif 3 nous conduise à déceler une difficulté ou un obstacle, ce sont les dispositifs 1 et 2 qui sont essentiellement des recours de différenciations. En effet, nous nous sommes aperçus que nous avons intérêt à « reprendre » les savoir-faire en amont lorsque des enfants étaient en danger d'égarement cognitif. Deux exemples.

- Pour Samir, qui nous montre en milieu de Moyenne section comment il mène des correspondances terme à terme rigides entre certaines formes graphiques et certains « blocs de sens » (tous les écrits commençant par S « disent » Samir, tous les titres d'albums parlent de loup ou de sorcière), nous reprenons quotidiennement le spectacle de lecture (dispositif 1), notamment avec des écrits sans illustration, afin de pouvoir évoquer ensuite avec lui les objets référencés par l'écrit entendu.

- En CP, le 25 novembre, Zackariya est le seul élève à ne pas segmenter les mots lors d'un jeu-problème avec dictée d'un court texte dont tous les mots sont connus. Il participera durant plusieurs semaines à un atelier de dictée à l'adulte (dispositif 2) afin de comprendre ces relations complexes entre chaîne sonore et chaîne écrite.

4. CONCLUSION ET DISCUSSION

La recherche PROG s'inscrit dans le courant didactique dit « constructiviste » puisqu'elle vise à faire de chaque élève un agent de ses apprentissages. Dans cette optique, et en vue des apprentissages relatifs à l'écrit, elle pose comme point de départ le « déjà-là » commun à tous les enfants qui arivent en Maternelle, à savoir leur savoir-faire langagier. Or, dans l'activité langagière ordinaire de l'enfant, comme dans celle de l'adulte, la tension du sujet porte sur le sens qu'il met dans les mots perçus ou produits. C'est ce qui explique le caractère non-conscient de l'activité elle-même, car la conscience est portée ailleurs que sur le processus psychique engagé. La conquête de l'écrit impose alors à l'enfant de mener une activité similaire mais à partir de matériaux linguistiques autres qu'il lui faut apprivoiser. Vygotsky (op. cit., p. 263) évoque « cet écart si marqué entre le langage oral de l'écolier et son langage écrit ; cet écart et sa mesure sont déterminés par l'écart entre le niveau de développement de l'activité spontanée, involontaire et non-consciente, d'une part, et celui de l'activité abstraite, volontaire et consciente, d'autre part ».

Tout nous laisse penser que seuls vont réussir leur conquête de l'écrit les enfants qui accèdent à la prise de conscience d'un certain type de relation entre ces deux activités :

Dans les deux cas, un sujet langagier s'exprime ET produit des sons (même si c'est en langage intérieur),
 MAIS
 les supports écrits ne présentent que des signes qui valent des sons.

Pour atteindre une telle prise de conscience, la recherche PROG fait le pari qu'en mettant les enfants aux prises avec du langage écrit qui les concerne profondément (expression d'un sujet langagier), en voyant des adultes le lire et l'écrire et en les accompagnant dans ces activités (compréhension et production langagière avec traitement de l'écrit rendu explicite), ils vont découvrir la clé de l'énigme (codes de l'écrit). Le « chemin du langage à langue » est la métaphore que nous choisissons pour évoquer cet apprentissage progressif, dont voici l'hypothèse sur les cycles 1 et 2 :

Hypothèse des voies d'apprentissage progressif de l'écrit, de la Petite section au CE1

de la PS à la GS	de la MS au CP	du CP au CE1
Comprendre du langage écrit qui « parle » (compréhension « accompagnée » de langage écrit entendu) Comprendre que le langage oral « se transforme » en texte écrit (production « accompagnée » de langage écrit)	Pouvoir faire quelque chose avec un écrit qu'on connaît bien (premières lectures « accompagnées » d'écrit) Essayer de dire en écrivant (premières productions d'écrit « accompagnées »)	Pouvoir dire tout seul par écrit (productions d'écrit autonomes) Pouvoir comprendre tout seul un écrit (lectures autonomes)
Chemin du langage (dans toutes ses dimensions) à la forme qu'il prend à l'écrit	Chemin du langage à la langue qu'il contient (avec traitement des codes de l'écrit)	Chemin du langage à la langue (quand on écrit) Chemin de la langue au langage (quand on lit)

La ligne supérieure correspond aux découvertes que font les élèves. Celles-ci supposent un déplacement dans leurs connaissances que nous interprétons par les formules de la ligne inférieure du tableau. Cette progressivité est celle que nous constatons dans la recherche. Elle correspond à des sauts qualitatifs permanents qui nécessitent des activités cognitives intenses. Nous défendons cette vue des apprentissages de l'écrit qui, obligatoirement, doit naître de la complexité de l'acte de langage.

En disant cela, nous sommes conscients du fait que nous ouvrons une discussion importante puisque l'Observatoire national de la lecture (ONL, op. cit.) pose le principe strictement inverse :

« Le principe d'une progression du plus simple vers le plus complexe devrait être pris en compte dans la démarche pédagogique :

- Il est important, tout d'abord, de rejeter l'idée que le sens ne vit que de la complexité. De la même manière que, comme nous l'avons écrit ci-dessus, des

phrases très simples, voire des associations de deux mots, sont déjà porteuses de sens, les lettres et les syllabes peuvent, elles aussi, être porteuses de sens si elles ont été adéquatement choisies et intégrées dans des activités.

- Au départ, il faut s'appuyer sur le caractère plus ou moins biunivoque et régulier des correspondances. Ainsi...

- Il peut être préférable d'utiliser des phonèmes...

- Il faut commencer par des monosyllabes à structure V et CV avant de...

- Il y a avantage à faciliter le décodage et son automatiser en... »

(pages 80-82).

Au secours, Saussure ! Mais qu'est-ce qu'une syllabe porteuse de sens ? ?

« L'entité linguistique n'existe que par l'association du signifiant et de signifié ; dès qu'on ne retient qu'un de ces éléments, elle s'évanouit... c'est ce qui arriverait par exemple, si l'on divisait la chaîne parlée en syllabes... » (Cours de linguistique générale, édition 1968, p. 144). Travailler sur une lettre ou sur une syllabe est donc traiter une sorte de signifiant sans signifié (ce qui n'existe pas) en demandant à l'enfant de faire du sens avec ces unités. C'est ce que nous appelons « aller de la langue au langage », c'est-à-dire mener une activité qui n'est possible qu'aux sujets alphabétisés et capables d'une grande objectivation par rapport à leur propre langage. Ces sujets sont, à notre connaissance, les linguistes d'une part, et les très « bons élèves » d'autre part, c'est-à-dire ceux qui savent déjà lire et qui savent même comment ils font pour y arriver. Proposer des objets métalinguistiques aux élèves pour leur demander d'en faire du langage, c'est oublier que les savoirs se construisent. C'est donc oublier que ces enfants ont 5 ou 6 ans et que les syllabes n'appartiennent pas à leur monde. C'est regarder l'aval d'un apprentissage (principe alphabétique) pour en déduire l'amont (donner des syllabes à manipuler), en faisant table rase du fait qu'ils sont dans le langage depuis leur naissance.

Comme pour contre-balancer cette position qu'on pourrait qualifier d'applicationnisme linguistique, l'Observatoire propose que, par ailleurs, dans d'autres situations de classe, on donne aux élèves autre chose que ces unités syllabes et mots qui leur servent à construire le principe alphabétique. On les met alors en contact avec des écrits « riches, authentiques et socialement significatifs », afin de leur « faire découvrir les finalités et les enjeux de la lecture » (p. 26). Questions : comment les élèves font-ils le lien ? quel est le statut des syllabes et des mots qu'on leur met sous les yeux par rapport à ces textes ?

Pour notre part, nous pensons que le « chemin du langage à la langue » est la bonne piste didactique parce qu'elle respecte les savoir-faire déjà en place chez tous les enfants, et qu'elle préserve la vraie vie des actes langagiers quotidiens. Mais, pour attirer l'attention des enfants au cœur du système linguistique, l'ingénierie didactique est nécessaire et toute la difficulté est de ne pas brûler d'étapes. La barre de l'expression « enseignement / apprentissage » est alors la clé de la réussite dans la mesure où elle peut aussi s'intégrer à une expression de type « apprentissage / enseignement ». Le maître apprend aussi de chaque enfant comment il doit faire évoluer son enseignement. De cette manière de prendre en compte ce que l'enfant nous apprend de ce qu'il apprend dépend un réel progrès de démocratisation de l'école.

NOTES

- (1) Projet de recherche INRP, Département Didactique des disciplines, Equipes Français Ecole, n° 30329, responsables : Mireille Brigaudiot, Marie-Alix Defrance, Gilbert Ducancel.
- (2) Même si l'acquisition du langage oral n'est pas achevée en Section de Petits, ce n'est pas une raison, selon nous, pour différer un contact actif avec le langage écrit, notamment en compréhension. L'avenir des enfants est en jeu dans un tel choix. On se reportera à l'argumentaire extrêmement sérieux qu'en fait Gordon Wells (1986).
- (3) Ce sont des cohortes d'élèves, indépendantes des maîtres que ces élèves ont eus. Il pouvait y avoir un seul maître concerné pendant trois ans dans le cas d'une classe unique en milieu rural, ou deux maîtres si l'un suivait une classe pendant deux ans, ou trois maîtres sur trois ans. Les collègues enseignants qui ont accepté d'entrer dans la recherche en 1995 connaissaient cette contrainte.
- (4) Les neuf groupes locaux étaient implantés à Amiens, Bar le Duc, Dreux, Laon, Mâcon-Dijon, Nancy, Poitiers, Toulouse et Versailles. Les milieux socio-culturels étaient moyens dans 14 classes, plutôt favorisés dans 6 classes et très défavorisés ou en ZEP dans 6 classes.
- (5) Au cycle 1, « vivre ensemble, communiquer » (qui devient « pratique orale de la langue » au cycle 2), « s'initier au monde de l'écrit » (qui devient « lecture »), « initiation à la production de textes » (qui devient « production d'écrits »), « apprendre à parler, construire son langage » (qui devient « connaissances nécessaires à la maîtrise de la langue »), « des instruments pour apprendre » (qui devient « écriture »).
- (6) Précisons tout de suite que le domaine « écriture » au sens de calligraphie ne nous concerne pas. Vygotsky l'avait déjà clairement écrit au début du siècle : « Ceux qui continuent de considérer comme l'un des principaux obstacles le développement insuffisant de la musculature fine et d'autres éléments liés à la technique de l'écriture ne voient pas les racines de la difficulté là où elles sont réellement » (traduction de 1985, p. 260).
- (7) Je remercie vivement Roland Goigoux qui a largement contribué à cette réflexion : on pourra trouver l'idée de cette schématisation dans POST LECTUM, conférence tenue à l'Ecole Supérieure des Personnels d'Encadrement du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- (8) Nous voulons dire par là qu'un enfant jeune n'a, *a priori*, aucune raison de s'intéresser à l'écrit : ça ne se mange pas, ça ne fait pas de bruit, ça ne bouge pas, on ne peut pas le transformer, et de plus, ça peut mobiliser les adultes au point de les empêcher de s'occuper de lui (papa qui lit le journal par exemple).
- (9) Ils le font d'une manière ou d'une autre : lettres à valeur syllabique, ou vocalique ou consonnantique, lettres du prénom dans un autre ordre ou une autre quantité.
- (10) « Toc toc toc », Tan et Yasuko Koide, Lutin poche de l'école des loisirs.
- (11) Cet amalgame entre transcription d'un énoncé oral sur une feuille et production d'écrit, telle que nous l'avons définie, est très fréquent. Il arrive aussi que l'activité de dictée soit considérée comme une compétence à atteindre, quelle que soit la forme du langage dicté. C'est la position de Chartier & al. 1998. Pour notre part, nous constatons que le ralentissement du débit en dictée, associé aux reformulations d'énoncés de plus en plus « écrivables » sont des conséquences d'une construction en cours de la compétence 3 et de la représentation 2. La dictée à l'adulte est pour nous un moyen didactique précieux mais non une fin.
- (12) Il ne s'agit pas du principe alphabétique défini par l'Observatoire national de la lecture comme « l'analyse phonémique et les associations lettre-phonème » (1998, p. 74). La connaissance d'un tel principe ne peut être attestée qu'en fin de cycle 2.

La considérer comme une condition de la lecture c'est mettre la charrue avant les bœufs. Tout nous laisse penser qu'un enfant qui, en fin de Grande section, a d'une manière ou d'une autre, compris que l'écrit code du sonore (du phonique), va réussir sa conquête de l'écrit. Ce saut qualitatif est beaucoup plus difficile que la mise en correspondance lettre-phonème. Dans le premier cas, l'enfant est obligé de faire abstraction du sens c'est-à-dire d'arrêter son activité langagière dans toutes ses dimensions pour ne prêter attention qu'à une forme dont la trace est fugace (suite sonore), dans le second cas cette question est déjà réglée et il va utiliser le langage pour résoudre ces correspondances, c'est-à-dire faire ce qu'il a déjà fait dans l'acquisition de l'oral, utiliser le contexte pour comprendre. On retrouve les conclusions de Roland Goïgoux, dans ce même numéro.

- (13) Voir par exemple dans « Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs » (Charlot & al. 1992) les récits des adolescents qui ont eu tant de peur et de crainte à l'école primaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUTIER E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris, L'Harmattan.
- BENVENISTE E. (1966) : *Problèmes de linguistique générale*. Tome 1. Paris, Gallimard.
- BRAMAUD DU BOUCHERON G. (1981) : *La mémoire sémantique de l'enfant*. Paris, PUF.
- BRIGAUDIOT M. (1994) : Quelques éléments pour une problématique du « méta » à l'école. *Repères* n° 9, 3-1. Paris, INRP.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992) : *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Armand Colin.
- CHARTIER A.M., CLESSE C., HEBRARD J. (1998) : *Lire écrire, tome 2 Produire des textes*. Paris, Hatier.
- CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1994) : *Les chemins de la lecture*. Paris, Magnard.
- DANON-BOILEAU L (1995) : *L'enfant qui ne disait rien*. Paris, Calman Lévy.
- DOWNING J. et FIJALKOW J. (1984) : *Lire et raisonner*. Paris, Privat.
- JAFFRE J.-P. (1995) : *L'orthographe en trois dimensions*. Paris, Nathan.
- KARMILOFF-SMITH A. (1995) : *Beyond modularity, A developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, London, MIT Press.
- Ministère de l'éducation nationale Direction des écoles (1995) : *Compétences à acquérir au cours de chaque cycle, in Programmes de l'école primaire*. CNDP - Savoir livre.
- LE NY J.-F. (1989) : *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris, PUF.
- Loi d'orientation sur l'éducation, Bulletin Officiel du ministère de l'éducation nationale, n° spécial 4, 31 août 1989.
- MEIRIEU P. (1987) : *Apprendre... oui, mais comment ?*. Paris, ESF.

Observatoire national de la lecture (1998) : *Apprendre à lire*. Paris, CNDP - Editions Odile Jacob.

ROMIAN H (1989) : Des recherches-action pour l'enseignement du français, in ROMIAN H. et al. : *Didactique du français et recherche-action*. Paris, INRP, 7-37.

SAUSSURE DE F. (édition 1968) : *Cours de linguistique générale*. Paris, Payot.

VYGOTSKY L.S. (trad. 1985) : *Pensée et langage*. Paris, Editions sociales.

WELLS G. (1986) : *The meaning makers, Children learning language and using language to learn*. London, Hodder & Stoughton.

