

ESSAYER D'ECRIRE DÈS L'ECOLE MATERNELLE : UN RISQUE RAISONNÉ PORTEUR D'APPRENTISSAGES

Brigitte CALLEJA, Chantal CLOIX, Jacques RILLIARD
I.U.F.M. de Bourgogne - Mâcon ; INRP - Prog

Résumé : La situation de production en langage écrit au début du cycle II suscite des craintes chez les maîtres du fait des échecs auxquels les élèves sont exposés. Cet article illustre une appréciation de risques par deux maîtresses, en montrant comment elles s'appuient sur les performances de deux enfants en difficulté pour les faire progresser. Les récits de ces deux itinéraires singuliers font apparaître à des périodes différentes des événements comparables dans la progressivité des apprentissages. Pour les élèves, ils marquent certaines prises de conscience et dédramatisent les risques d'erreur ; pour le maître, ce sont des moments clés de l'apprentissage dont il tient compte pour son enseignement.

La recherche INRP « Construction progressive des compétences en langage écrit » peut être présentée, sous un de ses aspects majeurs, comme une tentative pour décentrer notre regard d'enseignants, tentative de le déplacer du légitime souci des savoirs à acquérir vers l'activité de langage des élèves, parce qu'elle est à la source de tout apprentissage de l'écrit.

A cet égard, l'activité de production écrite occupe au cycle II une place particulièrement significative : elle articule l'expérience de l'énonciation et celle d'une lecture qui sert à la réguler. Elle confronte les jeunes élèves au matériau graphique qu'ils sont en train de découvrir et leur demande une compréhension du lien entre les traces sur le papier et le vouloir-dire qui est à leur origine ; elle suscite, d'autre part, à un âge où ils ne savent pas lire et écrire, la découverte des liens entre ce qu'ils entendent quand l'adulte lit à haute voix et le message qui est dans l'écrit.

Pour conduire ces apprentissages, les savoirs du maître sur la langue et sur l'écrit sont insuffisants car ils ne sauraient avoir de sens pour les élèves, isolés de l'activité langagière. On le voit bien dans le cas particulier des savoirs en orthographe : comment la connaissance d'une norme pourrait-elle aider les maîtres à comprendre les difficultés des élèves, leurs premières représentations de la nature de l'écrit ? Les enseignants sont souvent témoins de difficultés qui font apparaître ce décalage et les conséquences qui en découlent.

1. RISQUES ?

En effet, les maîtres qui enseignent au cycle II ont maintes fois constaté, au cours de l'apprentissage de la lecture, un type de difficultés qui se manifeste par l'éclatement de l'activité langagière. Entre les questions relatives, d'une part, à l'émetteur absent, à la visée du message, à son sens et, d'autre part, à la reconnaissance de lettres, de mots isolés ou à l'oralisation de parties de mots, certains enfants semblent incapables d'établir une relation. Pour nous qui voulons interroger le rôle de la production dans la découverte de l'écrit, une difficulté apparemment analogue se présente. Larissa trace **SILAR**, elle commente : *fromage* ; Roseline, elle, écrit **soRLAUooR** pour *ce matin*. Dans les deux cas, un décalage entre la trace écrite et la verbalisation développe chez plusieurs maîtres des craintes qui les conduisent à dire : « L'enfant fait n'importe quoi », « Il fait ça au hasard ». Cela évoque pour eux l'image d'une aventure risquée : les pratiques de production exposeraient les élèves à de tels risques d'échec, du fait de la difficulté de la tâche, qu'on pourrait se demander s'il faut faire encourir ces « risques » aux élèves.

Or, cette notion de « risque » est relative. Elle dépend des représentations que se fait l'adulte de l'activité de l'élève et du but à atteindre. Supposons que le maître ne prenne en considération que le savoir terminal. Par exemple, il ne regarde que la norme orthographique, néglige le processus, dont l'énonciation, ignore comment les enfants ont choisi les lettres : les productions de Roseline et Larissa étant illisibles ne prennent aucune valeur à ses yeux. Au contraire, si le maître essaie de comprendre l'activité langagière des enfants, il peut chercher à savoir s'ils peuvent dire ce qu'ils voulaient écrire, quelle représentation ils se font de l'écrit. Dans ces conditions, Roseline et Larissa, qui parlent leur message et qui utilisent des lettres de leur prénom pour écrire, seraient évaluées de manière plus nuancée. Le risque d'échec ne serait plus estimé de la même manière car une première réussite pourrait être définie, à partir de laquelle on peut faire progresser l'élève.

Quand le maître s'enquiert ainsi du point de vue des enfants, des enjeux de la production pour eux, un autre « risque » apparaît. Risque inhérent à l'activité de langage elle-même et à la conscience qu'en ont les enfants. L'écriture en effet expose celui qui la produit. Non point que le lecteur soit un danger, mais plus le destinataire est concrétisé, plus l'énonciation est porteuse d'affects, positifs ou négatifs. De plus, la classe étant un lieu où l'on apprend, l'écrit est parfois exposé au jugement du groupe. Même si son accueil est bienveillant, la prise de conscience progressive des conditions de la lisibilité d'un écrit développe en même temps celle des erreurs que l'on commet en écrivant. Savoir qu'on ne sait pas constitue certes un progrès ; il faut aussi savoir prendre le risque de se tromper pour apprendre. Le danger ici, pour les apprentissages, est l'attentisme : ne pas choisir, ne pas décider tant que ceux qui savent n'auront pas transmis - comme par magie - leur compétence d'adulte (1).

2. DEUX ÉLÈVES, DEUX CLASSES, DEUX MAITRESSES

La recherche vise à fournir aux maitres des moyens d'aider les élèves en difficulté à mieux progresser dans le domaine essentiel des activités langagières relatives à l'écrit. Dans les situations de production, les maitres prennent en compte l'ensemble des contraintes de la production écrite en prévoyant des aides qui permettent de faire travailler les élèves dans leur zone proximale d'apprentissage, librement interprétée à partir de Vygotski (2). Il s'agit de situations-problèmes où peut se préparer la convergence de l'activité d'énonciation écrite (3) avec le travail de « production graphique ». Pour ce second aspect, la notion d'« écriture productive », définie par J.-M. Besse (4) permet de caractériser les conditions dans lesquelles la situation de production peut induire un travail cognitif relatif au système d'écriture. Nous avons choisi de distinguer « écriture fictive » et « orthographe inventée » pour caractériser de manière utile aux maitres deux formes de l'écriture productive. Écriture fictive : toute imitation d'écriture non reliée à un message stable ou dans un rapport simplement iconique avec lui. Orthographe inventée : message en voie de stabilisation avec lequel l'activité graphique établit une relation (longueur, nombre de syllabes, sons). Le travail cognitif de l'orthographe inventée renvoie à des représentations de l'écrit que les ouvrages de J.-P. Jaffré (5) permettent de comprendre sans recourir à une simplification en stades. Elles mettent en jeu le lexique, le matériau graphique, le rapport avec le sonore, le souvenir de séquences de lettres, dans des combinaisons différentes suivant les enfants et leur appropriation du système d'écriture. Nous distinguons (6), du point de vue des compétences, les « procédures » mises en œuvre et les « stratégies » que l'élève a utilisées ; les secondes, seules, étant pilotées par la tâche elle-même, témoignent d'une appropriation des processus de production.

La notion ambivalente de risque, crainte du maître qui ne sait pas comment aider l'élève, crainte de l'élève devant l'inconnu et la réaction d'autrui, peut servir à déplacer l'attention des enseignants vers l'activité des élèves et leurs progrès. Pour mesurer ce risque à l'aune de la progressivité des apprentissages, il nous fallait étudier les transformations que cela supposait dans les pratiques enseignantes. La méthode adoptée a été d'accompagner les élèves sur des périodes longues, de décrire les circonstances dans lesquelles les choix des enseignants ont été faits et la manière dont ils se sont inspirés de l'évolution des élèves. Ensuite, pour présenter le point où ils en sont de l'adaptation de leurs pratiques enseignantes à cette réalité, il nous a semblé que le plus pertinent était un récit fait par chaque maître lui-même. On présentera donc sous forme narrative les trajets de Roseline et Larissa, que leurs enseignantes respectives regardent comme des élèves représentatives des difficultés qui peuvent conduire à des échecs scolaires.

Le but commun aux deux classes, pour le cycle II, est d'amener les élèves à résoudre les problèmes provenant de la complexité de l'activité de production en évitant ou corrigeant les ruptures avec l'activité langagière d'énonciation écrite. L'hypothèse est qu'on y parvient en remplissant pour l'essentiel les conditions suivantes dans les dispositifs de production écrite. Chaque élève collabore à la production d'écrits longs : définit leur destination, les étapes de pro-

duction, énonce ce qu'il faut écrire, pratique des reformulations. Le maître écrit le texte sous la dictée, dit ce qu'il fait, donne ponctuellement le crayon à un enfant. La réaction du destinataire est perçue ou connue de l'auteur. A des moments distincts et complémentaires, chacun essaie de produire seul des écrits courts. Sollicite à fixer et mémoriser un message qu'il a énoncé, il met en œuvre, clarifie, améliore des stratégies d'écriture productive, découvre progressivement celles qui permettent d'affronter l'exigence de lisibilité d'un lecteur non prévenu mais capable de l'aider à formuler les problèmes. Il participe dans la classe à des échanges sur les moyens utilisés pour écrire et aux résolutions de problèmes qu'appelle leur mise en œuvre.

Désormais, place aux récits. Brigitte Calleja a accueilli Larissa dans sa grande section. Nous avons revu la fillette au CP. Chantal Cloix a suivi quatre ans les progrès de Roseline dans sa classe multiniveaux. La comparaison des deux itinéraires permettra ensuite de répondre à deux questions. Comment est-il possible de percevoir et de prendre en compte les progrès des enfants dans un projet d'enseignement organisé ? On verra que la mise en œuvre des conditions énoncées est très variable d'une classe à l'autre. Quels sont les savoirs dont la construction par l'élève est la plus significative pour le but assigné ?

3. LARISSA : RISQUES DE LA DISPERSION DE L'ATTENTION

Larissa a 4 ans 9 mois quand elle entre en grande section de maternelle. C'est une classe située en ZEP, avec une grande hétérogénéité. Larissa est une petite fille très gaie, très vive mais, si elle comprend parfaitement les consignes, elle les oublie vite au cours de son travail pour s'intéresser aux petits événements de la classe.

Depuis le début de l'année scolaire, j'ai eu l'occasion d'observer comment les élèves abordaient les situations où ils essaient d'écrire : une fiche diagnostique « j'écris, je dessine », très ouverte ; des rencontres avec la classe des petits, où l'on doit inscrire sur une feuille volante son prénom, la date et noter le temps qu'il fait puis rapporter cela à la classe des grands ; des travaux libres dans les temps où l'enfant peut me demander de l'aide ; des moments de dictée à l'adulte où je montre comment j'écris - et parfois je confie le feutre à un élève qui sait écrire un mot... Les élèves comprennent de mieux en mieux qu'au cours de cette année, on va apprendre à faire tout seuls de petits écrits.

Fin octobre, Larissa participe à la première activité de production d'un écrit court, menée en ateliers tournants, en ma présence ; elle le fait avec quatre autres enfants de la classe : le groupe est hétérogène du point de vue des représentations du code écrit. Dans le cadre d'une fiction liée aux activités impliquant une marionnette et après avoir observé des listes diverses, il s'agit d'énoncer puis d'écrire la liste des courses de « Charli ». L'activité est réussie quand on a trouvé ce qu'on allait écrire, quand on se souvient de ce qu'on voulait écrire, quand on parle des moyens qu'on a utilisés pour cela.

Larissa ne participe pas du tout à la recherche de l'énonciation, elle rit, elle suce ses doigts. Puis elle est encouragée à choisir un élément de la liste consti-

tuée par les autres, qu'elle va essayer d'écrire : « du fromage ». J'accepte cette formulation : l'énumération avait posé problème dans le groupe. Certains enfants racontaient au lieu d'énumérer des aliments. De ce point de vue, au contraire, la formulation de Larissa est pertinente. Pendant que les autres enfants cherchent en subvocalisant ou en regardant dans la classe des écrits affichés, Larissa joue avec son crayon puis écrit très vite : **SILAR**

J'interviens alors :

Qu'est-ce que tu as écrit ?

- Fromage.

- *Comment as-tu fait pour savoir comment écrire « fromage » ?*

- *J'ai cherché dans ma tête.*

- *Qu'est-ce que tu as cherché dans ta tête ?*

- ?

Je peux alors clarifier avec elle ce que je crois comprendre de sa stratégie : *Tu sais qu'il faut des lettres pour écrire, alors tu écris des lettres de ton prénom ?* Puis la question rebondit dans l'atelier : c'est bien, mais il faut aussi d'autres lettres pour écrire les mots ; Larissa écoute attentivement les autres parler de leurs propres stratégies d'écriture et je valide les plus pertinentes à ce moment-là ; à d'autres moments, je montrerai comment je fais pour écrire.

Pour Larissa, le bilan de l'atelier est nuancé. Elle garde en mémoire une partie de son écrit, « fromage » au lieu de « du fromage » ; c'est dans un ordre différent qu'elle aligne des lettres de son prénom ; son explicitation d'une stratégie reste évasive : *J'ai cherché dans ma tête* : manque-t-elle de « mots » pour la dire ? Larissa est encore loin de s'engager dans une production écrite, suivant les critères de réussite convenus. Comment l'aider ? A-t-elle compris qu'écrire supposait de trouver et de maintenir son énonciation ? Pourra-t-elle, comme ses camarades, profiter de la situation pour élaborer de nouvelles stratégies d'écriture ?

En janvier, l'atelier a évolué en suivant les performances de la plus grande partie des enfants. Au moment de définir l'activité d'écriture, j'annonce que, lors de la deuxième étape, on apportera les essais à Annie (la maitresse de petite section) pour voir si elle peut les lire. Le but est de concrétiser le critère de lisibilité. Un écrit est lisible si quelqu'un, qui n'a pas participé à la production, peut essayer de comprendre et lire à haute voix un message écrit, devant l'enfant qui l'a écrit, et qui peut alors contrôler dans quelle mesure c'est le même que celui qu'il a voulu écrire. L'évaluation de chaque production portera sur des critères connus, qu'on rappelle collectivement, en particulier : l'enfant peut-il « redire » ou, pour certains, « relire » ce qu'il a écrit ? Et l'on en ajoute un : Annie peut-elle « lire » ce qui est écrit ? On cherchera ensuite comment améliorer l'essai pour le rendre plus lisible.

L'activité d'écriture est liée cette fois à une situation de jeu connue de la classe : on a regardé un certain nombre d'images représentant des lieux ; on va en choisir une et les autres élèves devront reconnaître le lieu choisi à partir d'un

énoncé qui dit *une chose qui s'y passe*. Cet énoncé sera « dit » ou « lu » à la classe par son auteur, muni de son papier. Que va faire Larissa ?

Dans la préparation collective, Larissa ne formule toujours pas d'autre stratégie d'écriture que de « chercher dans sa tête ». Puis elle commence par choisir un lieu à faire deviner aux autres : la cuisine. Il s'agit alors de trouver ce qui peut s'y passer. Dans un premier temps, elle énonce : *La cuisine*, énonciation rejetée par le groupe, au motif qu'on ne sait pas ce qui se passe. Elle trouve alors une deuxième énonciation : *La maman fait à manger* qu'elle propose à Peggy et, cette fois, elle obtient l'approbation de cette dernière ! Larissa a changé depuis octobre : elle ne se précipite plus pour écrire, elle regarde les autres enfants qui commencent de s'affairer, elle répète ce qu'elle doit écrire, réfléchit. Je viens alors l'aider en posant une question et en lui suggérant de chercher dans la classe :

Comment commence ta devinette ?

- « *La maman* »

- *Est-ce que c'est déjà écrit dans la classe ? (signe affirmatif) Où ?*

Larissa cherche une référence et copie puis, seule, elle commence à sub-vocaliser [f], [a], [mãS], [3], se reporte à des écrits de référence, compare deux mots (*mangouste*, *manteau*) à la recherche de *man*, isole avec l'aide de Pénélope le graphème de [3] dans *jeudi*, sur le calendrier de la semaine, et écrit :

LAMAMANFAMANJER

Ainsi, Larissa montre qu'elle a compris que l'écrit est en rapport avec l'oral. Elle segmente la chaîne sonore, elle isole quelques éléments qu'elle transcrit. Elle redit ce qu'elle a écrit en suivant avec un crayon, le geste en accord avec le regard et va avec grand enthousiasme soumettre sa production à la lecture d'Annie, comme les autres enfants du groupe. Là, les signes de son évolution sont étonnants : au retour, Larissa annonce qu'Annie a pu lire *un peu*, reformule les remarques d'Annie, intervient à propos des écrits d'autres enfants, identifie les problèmes avec pertinence, montre les espaces qu'a faits Carla ! Au témoignage d'Annie, Larissa a été très loquace, mais plus à propos des difficultés des autres que des siennes ! Elle ne propose pas de solutions pour y remédier.

Elle a trouvé un chemin pour faire évoluer sa réflexion sur le code : des stratégies nouvelles apparaissent pour écrire. Mais elle a besoin d'approbation permanente et de soutien de ma part et de celle du groupe tant pour trouver ce qu'elle veut écrire que pour mettre en œuvre certaines procédures, qu'elle verbalise seulement. Le nouveau point d'appui, c'est qu'elle accepte de se lancer avec l'aide des autres.

Au mois de juin, le travail a évolué dans la direction d'une collaboration instituée et plus autonome entre élèves. La collaboration devient progressivement possible et fructueuse au fur et à mesure que des stratégies de travail, explicites tout au long de l'année, sont manifestement mises en œuvre par davantage d'enfants. Le dispositif choisi contraint chacun à être responsable de ce qu'il

produit tout en associant deux enfants : chacun réalise à sa manière le même écrit décidé en commun.

Larissa trouve plus facilement son énonciation. Elle pense bien à *mettre des espaces*, elle analyse la chaîne sonore, cherche des graphies avec plus d'aisance, sait où elle en est dans l'écriture de son message, sans l'aide de la maîtresse. En outre, elle franchit une nouvelle étape : elle est maintenant en mesure d'aider les autres. Voici un exemple : elle essaye d'écrire avec Jeanne l'histoire suivante, imaginée à l'aide d'une affichette où est écrit **du coca** : *L'enfant boit du coca, ça pique, il revomit le coca.* la fin de leur écrit porte : ... **VOMI LE DU COCA**. Elles ne s'aperçoivent de leur erreur que lors de la séance de lecture avec Annie puis doivent chercher à y remédier en réécriture. Je demande à Larissa et Jeanne d'expliquer l'obstacle qu'elles ont rencontré. Après quoi, Larissa réécrit **le coca**, mais Jeanne : **le du coca** : elle ne peut isoler le mot **coca**, qu'elle n'a pas identifié. C'est Larissa qui s'en aperçoit, reprend l'explication pour sa camarade, montrant ainsi sa nouvelle avancée vers la compréhension de notre système d'écriture. Non seulement, elle identifie des problèmes, mais identifie leurs causes et leur trouve une solution.

Au début de l'année suivante, la maîtresse de CP a des inquiétudes pour Larissa, comme j'en avais eues en GS. Larissa parle à tort et à travers, semble oublier très vite ce qu'elle apprend ; mais, dès la Toussaint, elle manifeste des progrès significatifs en lecture. En mars et à la fin de l'année, cela se confirme : Larissa fait un bon CP.

4. ROSELINE : RISQUES DE BLOCAGE A CAUSE DE L'ACTE GRAPHIQUE.

Novembre 1996, Roseline, 6 ans, élève de CP, travaille avec un groupe d'élèves de grande section. Elle complète deux bulles de la bande dessinée « Boule et Bill se téléphonent » en écrivant **ALO OUGR** (pour : *allô Bill*), **F** (pour : *ouaf*). Quelques jours plus tôt, lors d'un moment rituel de lecture du menu de la cantine regroupant des élèves de MS, GS et CP, Roseline avait réfuté la proposition d'un enfant plus jeune en argumentant : *Pour salade, il faut un A*. Bruyamment approuvée par les autres CP, heureux de ses progrès, Roseline venait pour la première fois de nous faire comprendre qu'elle établissait une correspondance entre les sons et les signes écrits. Je lui avais déjà proposé de travailler avec les élèves de grande section pour les aider. Maintenant investie de ce rôle, Roseline participe activement et explicite ses choix pour les plus jeunes : *J'ai mis F parce que tu l'entends : ouaf*. Mais où est l'extraordinaire, où est l'évènement, puisque Roseline est une élève de CP ? C'est une longue histoire et aussi une épreuve pour les parents, inquiets de la réussite de l'enfant : nous allons en reprendre quelques grandes étapes depuis 1994.

En 1994, l'arrivée de Roseline dans cette classe rurale regroupant des élèves de la moyenne section jusqu'au CE1 s'est effectuée dans un climat très tendu. La maîtresse de la petite section, qui se trouve dans un village voisin, estimait que Roseline devait y être maintenue, ce qui était vécu comme un

drame par la famille. Il est vrai que Roseline était suivie médicalement pour un retard de croissance. Elle présentait un retard moteur important, ne courait pas, ne sautait pas, ne descendait pas seule les escaliers, fixait mal son attention, menait difficilement une activité à son terme ; elle était au stade du gribouillis et ne réussissait pas les puzzles à encastements. Cependant, elle s'exprimait facilement en produisant des énoncés longs, elle avait un bon contact avec le coin-bibliothèque et retenait facilement chants et comptines. Avec la collègue des classes supérieures, nous avons donc décidé d'avancer avec Roseline en tenant compte de ses difficultés, sans pour autant retarder le moment où elle serait confrontée à la production écrite sous prétexte qu'elle ne pouvait parvenir à la lisibilité graphique.

En septembre 1995, un « Cahier de vie » est introduit dans la classe comme outil de communication à double sens avec les familles. Roseline, depuis le début de l'année, propose à la classe des dessins qu'elle a faits à la maison ; ils ont l'aspect de gribouillis auxquels elle n'adjoint pas de message en présentant son travail à la classe. À quatre reprises, elle se voit expliquer par les plus grands qu'elle doit utiliser l'écrit et *raconter quelque chose*. Le 13 novembre, elle arrive avec un texte dicté à ses parents : **Je suis allée chez Mac Donald**. Voilà un événement qu'il faut utiliser immédiatement. Pour la première fois peut-être, elle établit une relation entre ce qu'elle peut dire et les écrits que transporte le cahier. Je garde donc du temps pour parler de ce qui s'est passé et pour l'exploiter : le texte de Roseline sera travaillé collectivement.

Je demande comment on pourrait raconter l'évènement Mac Donald pour que chacun le conserve dans son propre cahier. Pour les enfants, Mac Donald, c'est intéressant, mais l'évènement est scolaire : c'est la promotion de ce qu'elle a dit à tous. Le texte de Roseline est alors reformulé, très librement. Bien entendu, on passera de *Je à Elle (est allée chez Mac Donald)* ; en outre Roseline est sollicitée à répondre à des questions (*quand ? avec qui ?*), ce qu'elle réussit. Le texte de départ devient une véritable annonce de nouvelle ou un petit récit. Après plusieurs étapes de travail, on aboutira au texte suivant, que je prends sous la dictée des enfants : **La semaine dernière, Roseline est allée chez Mac Donald avec son papa et sa maman**. Cet écrit pourra servir de référence à toute la classe.

Il reste beaucoup à faire pour que Roseline progresse. À la fin de l'année, elle reconnaît les 2/3 des prénoms de la classe, elle copie des lettres dans des mots connus. Elle commence à utiliser une stratégie qui sera dominante jusqu'à la mi-C. P : le recours aux références de la classe pour prendre des mots. *Moi, j'ai besoin de regarder (les affiches)* dit-elle : quand les autres essaieront d'écrire seuls, je lui servirai de secrétaire et Roseline m'épellera des mots. J'hésite à lui faire suivre le CP, malgré quelques progrès en compréhension de l'écrit lu dans le cadre d'énoncés très familiers. Je préviens les parents.

Le début de l'année 1996, au CP, est difficile. Roseline ne veut pas aller avec ce groupe, qu'elle connaît pourtant : elle n'accepte pas les contraintes de travail, elle voudrait jouer comme les petits de la classe. Bientôt, elle dépasse ce cap, mais si sa volonté d'apprendre est forte, elle se fatigue très vite. Elle devient particulièrement performante dans la reconnaissance des mots et s'ac-

croche à ce point de réussite. Elle aurait pu faire illusion dans une classe où le début de la lecture n'aurait comporté que de simples reconnaissances de mots, comme dans plusieurs manuels. Des épreuves d'évaluation et le suivi régulier de son entrée dans l'écrit en production et compréhension ont permis de savoir toutefois que le lien entre l'écrit et un message permanent n'était pas attesté : elle trace des lettres, essaie de copier des mots, participe peu à l'énonciation, dicte sans adapter son débit, invente au lieu de lire dès lors qu'on sort des menus de la cantine. Toutes ces procédures de travail, qu'elle met en œuvre avec bonne volonté, restent sans liens entre elles.

Telles sont les circonstances dans lesquelles la classe a accueilli, avec un cri de victoire, des indices probants du lien que Roseline établissait entre les signes écrits et les sons pour lire ou écrire. De nouveau, il fallait donc valider cette direction que prenait Roseline, l'encourager. C'est en constatant que Roseline est plutôt résistante aux propositions des autres et qu'elle aime jouer un rôle de meneur que quelque temps auparavant, l'idée m'était venue de l'aider en la faisant travailler avec des enfants plus jeunes qu'elle. Je continue donc à lui procurer ce type de situation. D'autre part, Roseline participe à l'encodage dans des moments brefs de la dictée à l'adulte, ce qui lui permet de remobiliser ce type de raisonnement. En février elle utilise l'écriture productive de manière autonome à la fin d'un message dont elle connaît les premiers mots : **Je suis allé aursto** (au resto).

Décembre 1997 : Roseline lit couramment et aime lire. Sa maman confirme qu'elle lit beaucoup, seule à la maison. Elle n'écrit toujours pas lisiblement. Elle suit un CP-CE1 : certains cours avec les CE1, mais pas tous, car la pression est trop forte pour elle qui n'a pas le niveau, notamment en mathématiques ; elle reste en CP pour la production écrite, mais, maintenant, elle établit le lien entre l'énonciation et l'écrit qui la porte. Le dernier texte de Roseline disait en substance : *Mon squelette est celui d'un enfant de 4 ans, mais le médecin a dit que je vais grandir comme les autres.*

5. CE QUE NOUS ONT APPRIS ROSELINE ET LARISSA

5.1.1. Moments clés de l'apprentissage

Voici donc deux récits où des événements survenus respectivement à 5 ans, 1 mois pour Larissa en GS et, en CP, à 6 ; 1 pour Roseline, événements répondant à des difficultés spécifiées différemment pour chacune, balisent des cheminements différents dans la conquête de l'activité langagière écrite. En effet, la rencontre de Larissa avec Annie marque une capacité nouvelle d'intervenir de manière pertinente sur les stratégies d'encodage et ouvre une période où l'enfant va adopter de manière de plus en plus autonome une véritable position d'énonciatrice de l'écrit. La surprise d'entendre Roseline justifier l'écriture qu'elle a choisie, à l'intention de plus jeunes, met fin à la tendance qu'elle manifeste depuis 6 mois environ à surgénéraliser la stratégie de reconnaissance des mots ; désormais, elle associera différentes stratégies et elle deviendra à terme

énonciatrice de messages écrits sans pouvoir les encoder de manière autonome avant 6 ; 4 ni le graphier lisiblement avant l'année suivante.

Ces événements présentent des points communs qui expliquent que les enseignantes les considèrent comme des moments clés pour les apprentissages des enfants. Ils se produisent au cours de travaux qu'elles organisent suivant des dispositifs relativement stables, permettant à chacun de progresser à son rythme. Ce sont des situations à risques, sous tous les rapports où on les examine : les maitresses, en effet, ont explicité la part qu'elles prenaient à une activité langagière pour la restreindre, plaçant les élèves dans la nécessité de surmonter une difficulté nouvelle pour eux. Dans ces situations, l'observation de Roseline ou de Larissa constitue un « fil rouge » pour l'enseignante, qui fait évoluer les activités et structure les apprentissages.

Les progrès des élèves sont jalonnés par l'émergence de nouvelles stratégies de production. Les aides que fournit le maître, les solutions que proposent les élèves plus avancés servent principalement quand elles portent sur le processus de production : *Comment as-tu fait... ?*, *Comment pourrait-on raconter ... ?* Encore faut-il que les stratégies des uns ne soient pas reçues comme des procédures isolées : ce qui est verbalisé en classe n'est pas toujours mis en œuvre ni rattaché à l'activité d'énonciation. En revanche, quand émerge une véritable stratégie, le maître n'a pas à craindre que les connaissances soient absentes : quand l'activité de langage est pertinente, l'élève met en œuvre des représentations exploitables de la communication écrite ; l'orthographe inventée, de son côté, suppose également une représentation du système d'écriture. Ce qui est difficile pour les adultes, c'est de se décentrer, de comprendre ces premières idées que l'enfant est capable d'exprimer et en conséquence de trouver comment il peut l'aider à mener à bien son activité de langage. Demandons-nous donc ce qu'ont appris et nous ont appris Roseline et Larissa.

5.2. De « je ne sais pas » à « j'apprends »

Elles nous montrent leurs attitudes à l'égard des apprentissages. Tantôt elles découvrent des stratégies nouvelles pour réaliser une activité complexe, tantôt elles exploitent ces stratégies, les répètent, au point parfois de leur donner trop d'importance. Il vient un moment où, faute d'en rechercher d'autres, elles encourent le danger d'attitudes attentistes par rapport à la lecture ou à la production.

Roseline et Larissa sont actives, entreprenantes, mais l'attentisme ne se manifeste pas toujours par le refus « d'essayer », il suscite aussi des tactiques de détour. Chez Larissa, l'écriture fictive avec les lettres de son prénom est un premier mode d'écriture productive. Quand elle répète qu'il faut écouter des sons sans le faire elle-même, apparaît le danger de verbalisme, dans lequel la maitresse ne la laissera pas s'enfermer. Roseline découvre en grande section qu'on peut écrire avec des lettres et utiliser des mots qu'on reconnaît. Elle resterait au seuil de l'orthographe inventée si elle persistait à juxtaposer un recours aux lettres dans un ordre différent avec la reproduction des seuls mots qu'elle reconnaît. Il est important pour elle de choisir de nouveau l'écriture productive

en maintenant son énonciation. « De nouveau » car il faut que ce soit ainsi dès lors qu'elle a bien compris le lien entre son énonciation et son activité graphique.

5.3. Stratégies de production et idées sur l'écrit

Suivant les représentations qui les sous-tendent, les stratégies ne sont pas équivalentes. Roseline et Larissa nous apprennent qu'au cycle II, l'orthographe inventée est un signe majeur des progrès en production écrite, et qu'elle a des répercussions en lecture. En effet, le recours aux seuls mots connus, s'il satisfait un temps le désir d'être lisible, surtout quand l'enfant copie bien, serait porteur d'illusions, à terme. On ne sait pas ce qu'est un mot par le seul fait d'en avoir vus écrits, avec leurs blancs autour. La fin de l'histoire de Larissa montre bien qu'un écrit de référence ne constitue pas pour l'enfant un recueil de « mots » disponibles pour écrire. La transformation de l'énoncé à écrire est typique : en début d'année, Larissa perd le *du* de l'élément de liste *du fromage*. En fin d'année, elle ne le fait plus mais sa camarade copie *du coca* au lieu d'enchaîner par *coca* après *il revomit le...* Dans les deux cas, on pourrait dire que l'écrit est réifié : il est pris comme un tout intangible qui répondrait en bloc à un énoncé plus ou moins stabilisé. Disons, pour simplifier, qu'un mot ne sera véritablement connu que lorsqu'il sera reconnu et compris sous ses diverses formes graphiques dans de multiples contextes.

Le recours aux seuls mots « photographiés » a encore d'autres inconvénients. Larissa reconnaît des prénoms et également des mots comme on les trouve associés aux images dans certains livres. Elle perd la position énonciative en nommant l'image : *la cuisine*. Roseline réclame de copier des modèles à une période où par ailleurs elle laisse échapper l'énonciation de son écrit. On peut en conclure que l'usage des références, s'il peut traduire des représentations de l'écrit, peut tout aussi bien montrer que l'enfant tend à s'enfermer dans une procédure exclusive qui, pour éviter les risques de se tromper dans l'encodage, les amène à négliger l'énonciation elle-même. La nécessité de recourir à du « tout fait » agit alors comme une contrainte tyrannique : on ne pourrait énoncer qu'avec des mots écrits dans la classe, ce qui inverserait complètement les priorités dans l'activité langagière.

5.4. Emergence d'une convergence nouvelle entre des procédures de production

Là est le point majeur pour nous. Dans les activités de production, Roseline et Larissa doivent s'affronter à de nombreux obstacles : elles nous apprennent comment se manifestent, et en quels lieux, les ruptures qui empêchent la convergence d'aspects de la production aussi dissemblables que l'énonciation et la gestion du matériau graphique. Elles nous apprennent aussi par quels chemins elles réussissent à les relier progressivement. Or, tout se passe comme si, dans les premiers moments où l'élève manifeste le souci d'être réellement lisible pour les adultes, la force de l'énonciation, relayée par le souvenir précis du texte

composé mentalement se développait corrélativement à la capacité de recourir au lexique en tant qu'il commence à faire système dans la représentation que les enfants se font de l'écrit.

En effet, dans ces cas, c'est l'énonciation qui commande et non les matériels : il faut donc réfléchir. D'où l'importance stratégique de l'écriture productive : quand l'énoncé est bien stabilisé, le recours à l'écriture fictive change de sens : ajouter quelques lettres au mot qui a été copié peut signifier : *je sais que je n'ai pas fini d'écrire* ; la nécessité de savoir où l'on en est de son écrit, ou celle de choisir la portion de texte à écrire, oblige à le segmenter. Les manipulations ainsi réalisées affaiblissent progressivement le caractère réifié de l'écrit et le texte fixé mentalement, susceptible d'être dit ou écrit, entraîne des comparaisons ; l'écriture productive se développe alors en orthographe inventée : *j'ai mis F parce que tu l'entends...*

On peut dire désormais que, pour l'élève, assumer le risque de ne pas produire un résultat complètement lisible et normé ne signifie plus qu'il est totalement incapable de produire un écrit : l'enjeu de la lisibilité est perçu mais relativisé. Ainsi se manifeste la naissance d'une capacité de faire converger des procédures perçues jusqu'alors séparément : l'élève prend le risque d'écrire et d'exposer son écrit parce qu'il sait qu'il apprend et ce qu'il apprend. L'enseignant peut alors parler de cela avec lui et avec la classe. Il peut engager un travail pour que cette convergence produise, à terme, une réelle capacité à produire de manière autonome la première version exploitable d'un texte écrit qu'il reste à améliorer et à éditer. Telle est, pour nous, la visée de la fin du cycle II dans ce domaine.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- (1) J. RILLIARD et J.-M. SANDON (1994) : Un projet d'enseignement nouveau, dans A. ANGOUJARD, *Savoir-orthographe*, INRP-Hachette, p. 40
- (2) VYGOTSKI (1985) : *Pensée et langage*. Ed. Sociales, (traduction), p. 270
- (3) M.-A. DEFRANCE (1996) : Ecrire, réécrire des récits en maternelle, dans *Ecrire-réécrire*, Actes du colloque d'Étiolles, IUFM de Versailles
- (4) J.-M. BESSE et M.-M. de GAULMYN (1993) : Du pouvoir lire-écrire son prénom au savoir lire-écrire, *Études de linguistique appliquée*, n° 91, Didier, pp. 8-21
- (5) J.-P. JAFFRÉ (1995) : Compétence orthographique et acquisition, dans D. DUCARD, R. HONVAULT, J.-P. JAFFRÉ : *L'orthographe en trois dimensions*, Nathan, pp.107-108
- (6) J. RILLIARD et J.-M. SANDON (1991) : Quels choix didactiques concernant l'articulation des composantes textuelles et orthographique au CE1 ? , INRP *Repères*, n° 4, p. 67