

CARACTÈRES 51

TRIMESTRIEL JUIN 2015

ISSN 1377 3755

EXPÉDITEUR : ABLF ASBL, RUE DU VILLAGE GRIS, 6 - 5300 SEILLES - BELGIQUE

• ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

**L'écriture dès l'entrée formelle
dans l'écrit**

Pauline Sirois, Andrée Boisclair

**Du texte coécrit à la boîte à mots,
un dispositif pour s'appropriier
l'écrit**

Nathalie Schmitz

L'Abf est affiliée à l'IRA

ABLF ASBL

Fondée en 1974 par Jean Burion †

ADMINISTRATEURS 2013 - 2015

Nathalie Baïdak
Ariane Baye
Isabelle Collard
Graziella Deleuze
Marc Demeuse
Régine Denooz
Karine Dorcéan
Anne Godenir
Geneviève Hauzeur
Jean Husson
André Joachim
Jean Kattus
France Neuberg
Patricia Schillings
Marianne Vanesse

BUREAU EXÉCUTIF**Présidente**

Anne Godenir

Vice-présidente

Patricia Schillings

Président Honoraire

Jean Husson

Trésorière

Marianne Vanesse

Secrétaire

Isabelle Collard

Conception graphique - mise en page

Ti Malis (Karine Dorcéan)

Impression

IATA Namur

SIÈGE SOCIAL :

Rue du Village Gris, 6, 5300 Seilles ablf@ablf.be

La revue *Caractères* publie des articles pratiques (didactique de la lecture – écriture) destinés aux enseignants et formateurs d'enseignants, du fondamental au supérieur, ainsi qu'aux animateurs et formateurs spécialisés dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation permanente des adultes. La revue publie également des articles de type scientifique : résultats de recherches récentes dans le domaine concerné ; articles exploratoires et théoriques ; débats et perspectives pour la recherche. Elle se veut ouverte aux débats et à l'expression d'idées et de propositions pour le développement d'une pédagogie de la langue écrite qui s'adresse au plus grand nombre, en milieu scolaire et extrascolaire. Les articles publiés dans *Caractères* ne reflètent pas nécessairement les opinions ou les options théoriques des responsables de l'Association ni de ses lecteurs. Les différentes contributions sont le fait de chercheurs, formateurs, enseignants, animateurs qui développent effectivement des outils, des activités, ou participent à des recherches sur la langue écrite, son enseignement et son apprentissage. Dans ce sens, les seuls textes d'opinions, s'ils ne sont pas étayés par une implication effective dans le domaine, ne peuvent être pris en considération par le comité de rédaction de la revue.

MANUSCRITS

Les contributions proposées seront d'une longueur de 15 pages maximum (notes, tableaux, et bibliographie inclus). Elles peuvent avoir fait l'objet d'une publication antérieure. Elles sont acceptées à l'adresse courriel ablf@ablf.be sous forme d'un fichier électronique word, accompagnées d'un résumé d'une longueur de 10 à 20 lignes, ainsi que d'une proposition de « chapeau » d'une ou deux phrases. Tous les articles soumis reçoivent dans les trois mois une réponse pour leur publication. La rédaction se réserve le droit de suggérer des modifications, d'ajouter ou de modifier le chapeau et des intertitres à l'article proposé.

DROITS DE RÉIMPRESSION ET DE PHOTOCOPIES

Toute réimpression d'article paru initialement dans *Caractères* devra recevoir l'autorisation préalable de l'Abf et sera faite aux conditions qu'elle fixera. Les traductions d'articles repris des publications de l'International Reading Association restent sous copyright de l'IRA, et leur réimpression doit donc recevoir la double autorisation de l'IRA et de l'Abf. Les membres de l'Abf peuvent photocopier les articles de la revue en nombre limité à des fins d'enseignement, avec mention bibliographique précise.

ÉDITO	5
ENTRÉE DANS L'ÉCRIT	7
L'écriture dès l'entrée formelle dans l'écrit Pauline Sirois, Andrée Boisclair	
Du texte coécrit à la boîte à mots, un dispositif pour s'appropriier l'écrit Nathalie Schmitz	21

Pour clôturer l'année scolaire, c'est à l'entrée dans l'écrit que nous vous convions de réfléchir avec ce numéro 51 de notre revue. L'interaction lecture-écriture est en effet une priorité dans notre enseignement fondamental, tout comme en classe maternelle et en 1^e année de la scolarité formelle au Québec.

Et comme annoncé dans les précédentes livraisons, nous poursuivons notre dialogue entre les enseignants chercheurs universitaires et les enseignants de terrain, avec d'une part un article de Pauline Sirois et Andrée Boisclair¹, professeures à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Laval, et d'autre part la contribution de Nathalie Schmitz, institutrice maternelle et maître de formation pratique à la Haute École Robert Schuman (Arlon), sur la base de sa présentation orale lors de la journée d'échange de pratiques qui s'est tenue à Virton en octobre 2014.

Les chercheuses rappellent combien l'entrée dans l'écrit est une étape cruciale qui conditionnera le rapport à l'écrit durant toute la poursuite des apprentissages. Elles expliquent comment les élèves peuvent apprendre à écrire sans écrire; dès lors, pour permettre à de jeunes enfants un apprentissage en écriture fructueux, l'enseignant peut soutenir et guider les tâtonnements de l'enfant en valorisant les connaissances importantes qu'il a déjà construites sur l'écrit, notamment grâce à ses expériences de lecture. Elles montrent combien l'interaction lecture-écriture s'avère déterminante pour soutenir l'entrée dans l'écrit, en tenant compte du réel niveau de développement de l'enfant.

Nathalie Schmitz, en référence à Célestin Freinet et la méthode naturelle de lecture-écriture, fait état du dispositif par lequel elle confronte les enfants de 3^e maternelle, durant une année scolaire, à l'entrée dans l'écrit, via la boîte à mots. Celle-ci permet aux enfants, à partir d'une histoire personnelle racontée librement, de s'appropriier l'écrit pour, tout aussi librement, s'essayer à l'écriture d'un récit personnel.

Ces deux contributions se rejoignent sur bien des points, dont le plus saillant est de donner une importance accrue à la relation entre la lecture et l'écriture, cette relation favorisant notamment le traitement du mot écrit. Les auteures développent, à des niveaux différents, une didactique de l'écriture basée sur le principe que les jeunes enfants disposent toujours de connaissances préalables en matière d'écriture. Centrée sur les besoins des élèves, cette pédagogie de l'écrit leur permet de développer des compétences scripturales, phonologiques, grapho-phonétiques mais également le plaisir d'écrire, chacun à son rythme.

Nous espérons que cette lecture de vacances vous ouvrira de nouveaux horizons de pratiques ... à tester dès la rentrée prochaine!

Bonnes vacances! Bonnes lectures!

■ L'ABLF

L'écriture dès l'entrée formelle dans l'écrit

■ Pauline Sirois, Andrée Boisclair
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval (Québec)

Comment l'adulte peut-il faciliter le passage du jeune enfant entre le monde enchanté des livres d'histoire de la petite enfance et celui non moins merveilleux que peut offrir l'apprentissage de l'écrit? Nous savons tous que notre responsabilité en tant qu'adulte, guide et soutien, est immense face à ce passage. Il est donc important de questionner nos pratiques pédagogiques, dans un souci de partage au regard de l'intervention en écriture.

Les enfants envisagent généralement l'entrée en première année comme un passage mystérieux et excitant, comme un moment important de leur vie. Certes, cet engouement vient de l'attitude des adultes qui les entourent, qui leur présentent, avec raison il faut en convenir, un monde merveilleux où s'ouvrent les portes du savoir. Pour plusieurs, l'engouement fait rapidement place à la désillusion, et ce, dès les premiers mois de fréquentation scolaire. L'entrée formelle dans l'écrit, notamment, s'avère pour certains non plus un défi passionnant mais un écueil qui les place face à l'échec et aux difficultés. Le travail en lecture, à la maison et à l'école, leur est souvent pénible et le climat autour des textes à lire contraste avec celui dans lequel ils baignent autour des histoires merveilleuses qui leur sont lues par leurs proches. La disparité entre ces deux «situations de lecture» est malheureuse, les débuts difficiles de l'enfant en lecture éteignant bien souvent la magie créée depuis des années autour des livres et devenant ainsi une entrave au développement du plaisir de lire.

Par ailleurs, si les difficultés en lecture s'avèrent préoccupantes, celles rencontrées en écriture ne le sont pas moins. Nombre d'élèves, si fiers au départ d'apprendre à écrire, éprouvent, dès la première année du primaire, un sentiment grandissant d'incompétence et démontrent un important manque d'intérêt et d'engagement devant toute situation de rédaction. Au-delà de l'apprentissage de la calligraphie et du nom des lettres, ces enfants se sentent dépourvus. En fait, ils prennent rapidement conscience de tout ce qu'ils ne savent pas et, dès lors, la prise de risques

en écriture devient pour eux très difficile, voire, non envisageable. Devant tout ce qu'il y a à construire, l'insécurité prend place et éloigne ces élèves de la finalité même de l'acte d'écrire, soit communiquer.

Le présent article a pour souci d'examiner, en mettant l'accent sur le volet écriture, comment l'adulte peut faciliter le passage du jeune enfant entre le monde enchanté des livres d'histoire de la petite enfance et celui non moins merveilleux que peut offrir l'apprentissage de l'écrit. Nous savons tous que notre responsabilité en tant qu'adulte, guide et soutien, est immense face à ce passage. Il est donc important de questionner nos pratiques pédagogiques, dans un souci de partage au regard de l'intervention en écriture.

ÉCRIRE À L'ÉCOLE: QUAND, OÙ, COMMENT?

Traditionnellement, l'apprentissage de l'écrit est amorcé par la lecture, l'écriture venant par la suite, quand les enfants sont considérés *prêts*, c'est-à-dire vers le mois de janvier de la première année ou un peu plus tard dans l'année. Questionnons-nous : prêts à quoi, en fait? Prêts à raconter? Prêts à expliquer, à élaborer des idées? Il y a certes des inquiétudes face à la capacité des enfants à raconter des histoires et à donner des explications à l'écrit. Mais très souvent, ce ne sont pas ces inquiétudes qui guident le choix de mettre la lecture au premier plan lors de l'entrée dans l'écrit et d'introduire plus tardivement l'écriture de textes. En fait, notre organisation scolaire, voire nos traditions, font en sorte qu'on attend plutôt que les enfants, à travers l'apprentissage de la lecture, aient développé des connaissances formelles au regard du système d'écriture. Or, cette «mise en attente» pourrait priver l'élève de l'apport de l'interrelation entre la lecture et l'écriture qui, lors de l'entrée dans l'écrit, favorise tout particulièrement le traitement du mot écrit. En effet, l'écriture exige une analyse qui sert le développement de la lecture et pourrait donc avoir avantage à être mise à l'avant-plan dès l'entrée dans l'écrit.

Par ailleurs, le délai habituel entre l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture est généralement suivi d'une grande «prudence» s'exprimant par des cadres d'écriture très structurés et par des attentes peu élevées envers les enfants que l'on place ainsi dans des situations de copie de mots ou de phrases plutôt que devant l'écriture réelle de textes. Ce contexte pédagogique naît du souci, empreint de sollicitude et de bienveillance, de ne demander à l'enfant que ce qu'il peut donner, de respecter son rythme d'apprentissage. Cependant, cette situation contribue bien souvent à la mise en place d'une peur de l'erreur, et ce, dès l'entrée formelle dans l'écrit. Or, il y a réel danger que cette peur de «faire des fautes» en écriture entrave la spontanéité narrative, explicative ou autres et soit renforcée pendant des années par les copies de textes corrigées au crayon rouge. En fait, dès leurs premiers pas en écriture et tout au long du primaire et du secondaire, les enfants sont «encadrés» par des structures de textes imposées et leurs écrits sont corrigés de façon consciencieuse mais peu

de soutien leur est donné et ils sont très peu guidés. Ils ont rarement l'occasion de se lancer, comme peuvent le faire les écrivains, dans la rédaction libre et spontanée d'un texte sans le spectre d'une évaluation qui leur rappelle et souligne leur manque d'habiletés, voire «leur incompetence». L'écriture de textes, loin d'être une activité quotidienne, apparaît comme une occasion ponctuelle d'évaluation permettant de quantifier et/ou de qualifier les acquis plutôt que comme une réelle situation d'apprentissage.

Or, comment les élèves peuvent-ils apprendre à écrire sans écrire? Peuvent-ils apprendre à écrire avec le sentiment de ne pas être à la hauteur? Combinons ces questions à celle soulevée au départ: «Comment pouvons-nous, dès l'entrée formelle des élèves à l'école, favoriser le passage de l'oral à l'écrit et le développement en écriture»? Ces trois questions sont centrales dans le développement d'une pédagogie de l'écriture centrée sur les besoins des élèves et permettant à la fois le développement des compétences scripturales et du plaisir d'écrire. Des éléments de réponses peuvent aisément être dégagés: les attentes doivent être réalistes et les interventions appuyées sur ce que les enfants ont déjà construit. Or, la principale difficulté se situe précisément ici, c'est-à-dire dans l'ajustement des attentes en fonction des réelles capacités de l'élève qui entre à l'école. Portons donc ici un regard sur ces capacités.

QUE SAVENT LES ENFANTS QUI ENTRENT À L'ÉCOLE?

Chacun sait que les connaissances des enfants de six ans par rapport à l'écrit ne sont pas à zéro. Les enfants «ne savent pas comme les adultes», ils en sont d'ailleurs généralement bien conscients, mais ils savent beaucoup de choses. Les connaissances construites sont variées, mais surtout, elles sont de diverses natures.

LES CONNAISSANCES À PROPOS DE L'ÉCRIT («JE CONNAIS PLEIN DE CHOSSES...»)

À leur entrée à l'école, les enfants savent généralement que l'écrit est porteur de sens, que les histoires font rêver, voyager, rire, parfois pleurer... Ils connaissent beaucoup de choses à propos de l'écrit. Écoutons Marie, quatre ans et demi, qui fait la lecture du «Roi Lion» (The Walt Disney Company, adaptation de Hover, 1994) à sa panthère Baggera et aux autres figurines d'animaux qui se trouvent devant elle:

M.: Baggera pi toutes les animaux y vont dire: «Qu'est-ce qui est écrit?»

Adulte (prenant le rôle de la panthère Baggera): Qu'est-ce qui est écrit ici Marie?

M.: Le Roi Lion! Comme au début ici. Le Roi Lion!

Adulte: C'est écrit deux fois?

M.: Oui.

Adulte: OK.

M.: Attends... (et elle s'en va hors caméra).

Adulte: Où tu vas Marie?

M.: Attends, ce sera pas long (Elle revient au bout de quelques instants avec deux autres livres).

M.: Regarde. Regardez (en s'adressant à ses animaux spectateurs).

M.: (Elle montre le titre sur la page couverture d'un livre): Ici c'est écrit «Le bruit»... (Elle tourne la page): Ici c'est encore écrit «Le bruit».

Adulte: Ils l'écrivent toujours à l'intérieur?

M.: Oui, ils l'écrivent toujours à l'intérieur. (Elle prend un autre livre et montre le titre): «La coccinelle»... (Elle tourne la page): Et puis encore «La-coc-ci-nelle» (en suivant avec son doigt les mots de gauche à droite).

Adulte: Tu as bien raison. Ils l'écrivent toujours deux fois: sur la couverture et sur la page de garde.

M.: Bien oui! Vous voyez tous?: «Le Roi Lion» (en parlant à ses animaux et en «lisant» le titre dans la page de garde).

Comme on peut le voir dans cet extrait tiré d'un enregistrement vidéo réalisé alors qu'elle était âgée de 4 ans et demi, Marie connaît déjà certaines conventions de l'écrit. Elle sait, par exemple, que le titre d'un livre est «toujours» écrit à deux endroits et que la lecture se fait de gauche à droite et de haut en bas. Comme nombre d'enfants de son âge, Marie est en train de développer, sans enseignement formel, des connaissances diverses sur la lecture et l'écriture, que l'on regroupe aujourd'hui sous la notion d'*émergence de l'écrit*. Au cours des années précédant l'entrée en première année du primaire, les enfants font en effet un ensemble de découvertes qui les préparent à l'apprentissage formel de l'écrit. Plusieurs de celles-ci sont de l'ordre des conventions culturelles telles l'orientation de l'écrit et l'organisation graphique. D'autres demandent davantage sur le plan de la conceptualisation. Ainsi, les enfants découvrent peu à peu que l'écrit est en lien avec la chaîne parlée, que tous les mots sont écrits, que la transcription des mots est en lien avec l'aspect sonore de ceux-ci et donc, avec leur structure phonologique, etc.

LES REPRÉSENTATIONS AU REGARD DU SYSTÈME D'ÉCRITURE («J'ÉCRIS COMME JE PENSE...»)

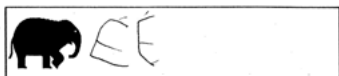
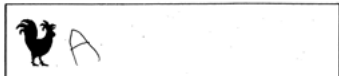
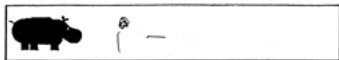
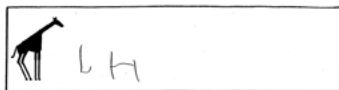
De l'émergence de ces représentations jusqu'à l'écriture et la lecture orthographique autonome, les enfants doivent conceptualiser un système d'écriture qui repose sur l'oral et qui est génératif, c'est-à-dire qui permet de transcrire la parole à partir d'un nombre limité de symboles. Ils conceptualisent ce système à des rythmes différents, à travers une série de niveaux, que plusieurs auteurs, dont Ferreiro, ont pu identifier par l'analyse d'écritures spontanées ou émergentes.

Examinons ici, à partir de productions réalisées sans soutien, à différents âges et à l'aide de la séquence développementale dégagée par Ferreiro (Ferreiro, 2000; Ferreiro & Gomez-Palacio, 1988; Ferreiro & Teberosky, 1982), l'évolution des représentations que Marie a construites peu à peu autour de ce système d'écriture, au premier abord si mystérieux pour le jeune enfant. Notons que la première production a été réalisée dans le cadre de jeux spontanés alors que les trois suivantes (Giasson, 2003) l'ont été dans le cadre d'entrevues structurées vidéofilmées.

La production réalisée par Marie à l'âge de 4 ans illustre bien ce qui caractérise les premiers écrits du jeune enfant, soit l'absence de recherche de correspondance entre graphies et sons. Marie utilise à la fois des pseudo-lettres (écriture sous forme de vagues) et des graphies conventionnelles, les unes et les autres n'étant pas en lien avec l'aspect sonore des mots. Elle remplit les lignes sans en contrôler la quantité de graphies. Elle s'arrête au bout de la feuille et recommence à remplir une autre ligne. Elle est, d'après la séquence évolutive dégagée par Ferreiro, au niveau de conceptualisation appelé «pré-syllabique».

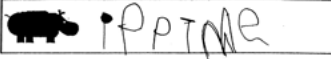
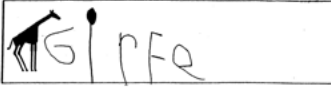


Dans la seconde production, on peut voir que Marie, qui a réalisé celle-ci à l'âge de 5 ans et 2 mois, a avancé dans sa conceptualisation du système d'écriture. Elle a fait un pas important, elle conçoit maintenant que l'écrit est en lien avec l'aspect sonore des mots. Elle fait cependant une analyse de type syllabique, c'est-à-dire qu'elle découpe le mot en syllabes et cherche à représenter chacune d'elles avec une lettre. Elle se donne cependant un second critère: les lettres choisies doivent «rimer avec les mots», comme elle l'explique en cours



de production. Elle cherche en fait des lettres dont le nom lui-même correspond à la prononciation des syllabes qu'elle cherche à représenter. Ainsi, elle met la lettre «j» pour représenter la première syllabe du mot «girafe», écrit la lettre «h» pour la seconde syllabe et explique que «h» ça sonne comme «af». Elle poursuit avec le mot suivant. Elle écrit la lettre «i» pour représenter la première syllabe du mot «hippopotame», s'arrête et dit qu'elle ne peut écrire «po-po» parce qu'il n'y a pas de lettre qui s'appelle «po». Elle donne la même explication en ce qui concerne la dernière syllabe du mot («tam»). Le second critère relié au nom des lettres lui pose ainsi rapidement problème: elle ne trouve pas de lettre lui permettant de le respecter. Cette situation la met un peu mal à l'aise, et ce, malgré l'attitude de l'expérimentatrice qui tente de la rassurer en lui rappelant qu'il s'agit d'un jeu d'écriture. Elle met un trait d'union à côté du «i», poursuit et écrit sans hésiter la lettre «A» pour représenter le mot monosyllabique «coq». Enfin, elle demande à l'expérimentatrice comment on écrit la lettre «É», en écrit deux pour représenter les deux premières syllabes du mot «éléphant» et puis s'arrête, ne trouvant pas de lettre qui s'appelle «fan».

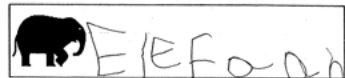
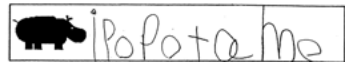
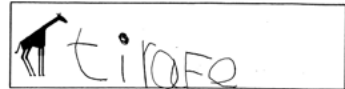
Marie fait ensuite un commentaire étonnant qui fait comprendre qu'elle s'est donné un troisième critère: elle précise que pour chaque mot «ça en prend deux» (en parlant des lettres) mais que pour le mot «coq», elle a mis seulement la lettre «A» parce qu'elle n'en trouve qu'une (en faisant ici référence à la syllabe). Ferreiro a décrit ce critère, qui provoque des conflits cognitifs, comme étant très présent au niveau syllabique, dans cette période où l'enfant fait correspondre graphies et syllabes. Les explications données par Marie permettent, en fait, de comprendre pourquoi elle a ajouté un trait d'union au mot «hippopotame», il comporte maintenant deux «graphies», tout en laissant entrevoir qu'elle va bientôt délaisser ce critère de quantité minimale, puisqu'elle accepte que le mot «coq» puisse s'écrire avec une seule graphie.

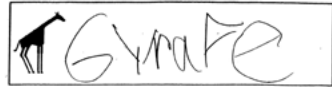


Réalisée six mois plus tard, la troisième production, qui peut laisser croire à une écriture avec omission de lettres, montre, en fait, une formidable avancée chez Marie (5 ans et 8 mois), qui conçoit maintenant que l'écriture est constituée d'unités plus petites que la syllabe et qui a laissé tomber le critère contraignant de quantité minimale et surtout, celui relié au nom des lettres qui lui posait de réels problèmes. Elle réalise cette troisième production de façon très détendue, s'amusant de sa calligraphie irrégulière, notamment de la grosseur inégale des

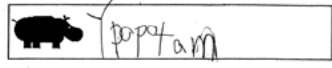
lettres qu'elle écrit. Marie est entrée dans le stade d'écriture que Ferreiro appelle «syllabico-alphabétique» en raison de la coexistence de deux types d'hypothèses: l'hypothèse syllabique du niveau précédent et l'hypothèse alphabétique qui permet maintenant une analyse fine des unités phonémiques. Ainsi, Marie, dans cette troisième production, donne parfois à une graphie une valeur syllabique et parfois, une valeur phonémique. Il faut cependant préciser que la lettre «e» a été ajoutée «systématiquement» à la fin des mots, hormis pour le mot «coq», Marie justifiant cet ajout non pas par une analyse sonore mais par «nécessité»: «ça prend un «e» à la fin du mot», précise-t-elle à l'expérimentatrice. Pour le mot «coq», la situation est particulière. Marie n'a tout simplement pas terminé de l'écrire, précisant qu'elle entend «autre chose» mais qu'elle ne sait pas comment l'écrire. Marie semble ici percevoir que le mot comprend d'autres phonèmes mais elle n'arrive pas à les isoler ou à les représenter.

Dans la quatrième production, on peut voir que Marie, qui a maintenant 6 ans et 4 mois et qui est à quelques jours de son entrée en première année du primaire, a pris de l'expérience et qu'elle représente maintenant chacun des phonèmes. Son niveau de conceptualisation lui permet une utilisation aisée du principe alphabétique de notre système d'écriture. Elle se trouve au niveau alphabétique, le dernier niveau de la séquence développementale dégagée par Ferreiro.





Enfin, la cinquième production, réalisée à la fin de la première année de la scolarisation formelle, montre chez Marie une utilisation plus variée de graphies et l'élaboration de représentations orthographiques qui vont contribuer, avec le soutien de l'adulte, au développement de l'orthographe standard.



Ce cheminement dans la conceptualisation du système d'écriture vers l'orthographe standard est essentiel au développement de la lecture et de l'écriture.



Plusieurs études, certaines menées notamment auprès d'élèves vivant avec une grande surdité (Sirois & Boisclair, 2005, 2006), ont montré que les enfants ayant atteint le niveau de conceptualisation le plus avancé au regard de la compréhension du principe alphabétique ont cheminé à travers la même séquence développementale, tout en ne parvenant cependant pas aux différents niveaux de conceptualisation au même moment. L'analyse de cette séquence a, en fait, permis de voir que les enfants, à l'un ou l'autre des niveaux de développement, construisent leurs propres représentations du système d'écriture, qu'ils «écrivent» en faisant des hypothèses. Bref, ils ne savent pas écrire à la manière des adultes, c'est-à-dire avec des représentations orthographiques standard, mais ils abordent leur scolarité formelle avec des connaissances, avec leurs propres connaissances du système d'écriture.

LES HABILETÉS LANGAGIÈRES ET NARRATIVES («JE PEUX AUSSI RACONTER ET EXPLIQUER...»)

Ces avancées essentielles dans la conceptualisation du système d'écriture réalisées par Marie et par ses pairs de même que celles de l'ordre des conventions culturelles ne doivent cependant pas occulter ou mettre au second plan d'autres connaissances et habiletés que les enfants d'âge préscolaire, en interrelation avec leur environnement familial et social et à travers de nombreuses interactions langagières, ont mis des années à développer et qui sont porteuses de la compréhension en lecture et des habiletés rédactionnelles. Écoutons le début de la «lecture» du «Roi Lion» (Hover, 1994) réalisée par Marie, qui a suivi son explication, rapportée plus haut, autour de l'écriture du titre du livre:

«Dans la savane africaine, une foule d'animaux se mit en place. La fête commence! La savane africaine est remplie d'animaux. Sur le garde de la forêt, dans la savane africaine, des gnous, des éléphants, des rhinocéros, des centaines d'animaux, même des girafes et des zèbres se mit en place. Pour... la savane africaine...La fête commence pour le fils du lion Muphasa. La savane africaine remplie d'animaux se mit à faire des bruits incroyables.»

Cette histoire qu'elle s'est fait raconter nombre de fois et dont elle a vu la version cinématographique (The Walt Disney Company) à plusieurs reprises, Marie la raconte, sans autre soutien que les images du livre, avec un style propre à l'univers littéraire. Poursuivons :

Un jour, Scar était pas venu dans la savane africaine. Il jouait intervenu à une petite souris parlant de lumière. Mais, dès qu'il fut prêt à la manger, Zazou l'interrompt. Zazou vient l'interrompre. Scar lui dit: «Va-t-en espèce de mandibule de oiseau!». Et Zazou vient de dire: «Scar, ne me regarde pas comme ça!», lorsqu'une voix apparaît très forte dans les oreilles de Scar. La voix disait: «Laisse-le Scar!». Et, c'est ce que Scar faisait. Avant de disparaître, il parla à Muphasa. Dès qu'il eut fini, il s'interrompt, et il disparaît. Et dès qu'il fut disparu, Zazou était prêt à discuter avec le roi Muphasa. Dès qu'il eut fini, il s'interrompt...il s'interrompt, et même, au rocher du roi Muphasa, et son fils regardaient les frontières de la... de de... que Simba n'avait (z') aucun droit d'aller.

On peut voir, dans cet extrait, qu'à travers des formulations complexes et littéraires, dans lesquelles on retrouve plusieurs connecteurs et compléments de phrases de même que l'insertion de dialogues, se glissent quelques maladresses sur le plan de la terminaison des verbes et de la concordance des temps. On constate également une sur-utilisation de la locution conjonctive «dès que» et deux formulations fautives. L'une de celles-ci («Dès qu'il eut fini, il s'interrompt...il s'interrompt, et même, au rocher du roi Muphasa, et son fils regardaient les frontières de la... de de... que Simba n'avait (z') aucun droit d'aller») est probablement due à la difficulté, pour Marie, de maintenir un style littéraire tout en s'engageant dans une explication. La seconde («Il jouait intervenu à une petite souris parlant de lumière»), qui peut être perçue comme étant asémantique, montre, en fait, comme par ailleurs l'ensemble de l'extrait, la capacité de Marie à prendre des risques sur le plan langagier, notamment quant à la formulation d'expressions figurées. Il faut convenir que les «erreurs» relevées dans l'extrait présenté sont tout à fait louables chez une enfant si jeune qui se permet de raconter en utilisant le passé simple, dans un style très littéraire, tout comme dans les livres qu'on lui raconte. Marie prend des risques, elle n'a pas peur de se tromper. Notons par ailleurs que la suite de sa «lecture», que nous ne rapporterons pas ici, a montré sa compréhension de l'ensemble du récit. Ainsi, non seulement Marie utilise-t-elle un style très littéraire dans son rappel de récit mais celui-ci montre qu'elle a construit et structuré les liens entre les différentes parties de l'histoire du «Roi Lion», entre les buts des protagonistes et les actions qui s'ensuivent. Il s'agit là, certes, d'un apprentissage des plus importants.

Le développement de la capacité, chez l'enfant du préscolaire, à inférer des relations causales et à élaborer les liens entre les différents éléments de la macrostructure d'un texte, à partir de ses connaissances sur le monde et de ses habiletés langagières, a été identifié comme un des principaux fondements de la compréhension en lecture (Boisclair, Makdissi, Sanchez Madrid, Fortier & Sirois, 2005; Graesser & Wiemer-Hastings, 1999; Kintsch, 1998; Linderholm, Everson, van den Broek, Mischinski, Crittenden & Samuels, 2000; Makdissi & Boisclair, 2005, 2006, 2008). Au cours des années précédant leur entrée à l'école, les enfants qui bénéficient notamment de lectures interactives autour de livres d'histoire construisent progressivement, en passant par différents niveaux, cette capacité qui leur permettra de comprendre ultérieurement, sans soutien, la structuration causale des récits lus seuls (Makdissi & Boisclair, 2008). Les interactions avec les adultes qui questionnent autour des nœuds causaux s'avèrent essentielles.

Marie, comme ses pairs ayant bénéficié de ce type d'interactions, entre dans l'écrit avec des habiletés relativement avancées concernant la structuration du récit. Cependant, comme c'est le cas pour la conceptualisation du système d'écriture alphabétique, chacun ne parvient pas au même niveau de conceptualisation du récit au même moment et tous n'entrent pas dans l'écrit avec les mêmes habiletés. Ces habiletés, qui serviront certes la compréhension en lecture mais également la cohérence textuelle en écriture, devront, peu importe le niveau atteint au début de l'apprentissage formel de l'écrit, continuer de se développer au contact de l'écrit.

ACCUEILLIR ET SOUTENIR L'ÉCRITURE, EN TENANT COMPTE DU RÉEL NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

En fait, quand les enfants entrent à l'école, ils ne savent pas «comme les adultes» mais ils savent. Ils ont développé des connaissances sur l'écrit et à propos de l'écrit et ils ont construit des représentations au regard du système d'écriture. Ils savent raconter, expliquer (Marie, quatre ans et demi: «*c'est parce que i' se tenait sur une roche... i' se tenait sur une roche pour monter mais là les gnous l'ont attrapé avec leurs sabots, fait que là i'a pas pu monter sur le rocher à Simba*»), et même, argumenter... à des niveaux différents, à leur manière, comme les tout-petits peuvent le faire, mais ils savent.

Par contre, il y a des écarts. Des écarts entre les élèves sur le plan des différents développements soutenant l'apprentissage de l'écrit mais également, chez un même enfant, entre chacun de ces développements. Mettons ici en relation, par exemple, le niveau de Marie à l'âge de quatre ans et demi concernant son habileté à raconter et celui qu'elle avait atteint au même âge dans sa conceptualisation du système d'écriture. L'écart entre la capacité de Marie, à cet âge, à utiliser le code et celle de raconter est important. La seconde est manifestement plus avancée que la première. Lors de son entrée en première année, l'écart entre ces deux capacités

s'était amoindri. Marie, qui voulait «apprendre à écrire», avait eu de fréquentes occasions d'écriture guidée par un adulte et avait ainsi atteint le niveau alphabétique, c'est-à-dire qu'elle représentait chacun des phonèmes à l'écrit. Cependant, nombre d'enfants, en raison d'intérêts ou de besoins différents, conservent encore, au début de l'apprentissage formel de l'écrit, des écarts importants entre les différents développements soutenant cet apprentissage.

Ces écarts, que l'on parle ici de ceux présents chez un même enfant ou de ceux, plus évidents, existant entre les enfants d'un même niveau scolaire, peuvent expliquer la difficulté, notamment dans le contexte d'un groupe-classe, de cerner les capacités réelles des enfants qui entrent dans l'écrit et d'ajuster les attentes et les interventions au juste niveau de développement de chacun. Cependant, ils ne peuvent expliquer notre hésitation à mettre les élèves en situation d'écriture de textes dès l'entrée dans l'écrit. Ils ne peuvent pas davantage expliquer le peu d'occasions que nous offrons aux élèves d'écrire, ni l'habitude que nous avons d'exiger des écritures parfaites et sans faute à chaque production réalisée. En fait, ce contexte pédagogique est plutôt engendré par notre crainte de permettre aux enfants de réaliser leurs premiers pas en écriture en titubant, voire en faisant des faux pas. Pourtant, il ne nous viendrait pas à l'idée de faire passer à un enfant, ni même à un adulte, un examen de natation ou de piano sans aucun entraînement, exercice ou pratique ni, par souci de ne pas entraver le travail, la spontanéité et la confiance en soi de l'enfant, de corriger chaque maladresse ou fausse note faite au cours de l'entraînement ou de la pratique quotidienne. Nous nous attendrissions plutôt des maladresses de l'enfant qui prend des risques, qui essaie, qui trébuche, se trompe et recommence.

Pourquoi ne permettrions-nous pas aux élèves, qui ont bénéficié de cette attitude d'accueil depuis qu'ils sont tout petits et qui est toujours présente à la maison et dans les activités parascolaires, de retrouver ce confort dans toute activité d'apprentissage scolaire, notamment dans celles touchant le développement de l'écriture? Pourquoi ne permettrions-nous pas à tous les élèves, dès l'entrée à l'école, de mettre à l'écrit ce qu'ils savent déjà faire, à des niveaux différents, à l'oral? Cet accueil devrait entraîner un climat de détente et encourager les tentatives des enfants autant aux niveaux de la structuration du texte, des formulations syntaxiques et du vocabulaire que des hypothèses orthographiques. Cet accueil devrait permettre, en fait, de préserver à la fois la capacité des enfants à prendre des risques aux plans cognitif et langagier, laquelle a permis des développements phénoménaux au cours des six années précédant les apprentissages formels et le plaisir d'apprendre, sans crainte de se tromper, comme avec papa et maman, grand-maman et grand-papa, avec les éducatrices et les pairs.

«Accueillir» les écritures, mettre en place un tel contexte d'apprentissage facilitent le passage entre l'expression orale et l'expression écrite, la peur de l'erreur laissant la place à la spontanéité, la créativité, les essais et les hypothèses. On peut ainsi

mieux situer le niveau des élèves sur le plan des divers développements, se centrer sur les besoins réels de ceux-ci et offrir le soutien qui convient à chacun. Tous n'ont pas les mêmes besoins et, par conséquent, ne nécessitent pas le même type de soutien, puisque tous ne sont pas au même niveau de développement au même moment. Une telle pédagogie de l'écriture, par sa nature développementale, permet en fait de soutenir à la fois les enfants qui cheminent aisément et ceux qui cheminent moins rapidement. Elle pourrait même, en impliquant une analyse différenciée non seulement des écarts entre les élèves mais également entre les divers développements chez un même élève (par exemple entre la capacité à raconter et la conceptualisation du système d'écriture), permettre d'éviter les «diagnostics» trop hâtifs, qui trop souvent altèrent notre perception des capacités de celui identifié comme étant en difficulté, et assurer un soutien «sur mesure».

Une pédagogie développementale de l'écriture demande, par contre, de la souplesse et des ajustements au niveau de la gestion de la classe et impose non seulement un soutien ponctuel mais également un suivi individuel. Dans le contexte actuel des réformes des programmes scolaires, qui font notamment place à l'usage d'outils pédagogiques individualisés tels le portfolio ou le dossier d'écriture, ces exigences, bien que non aisées, sont réalistes, et ce, même auprès de jeunes élèves qui entrent dans l'écrit. Par ailleurs, cette conception développementale de l'enseignement de l'écriture s'inscrit dans le courant actuel en pédagogie de l'écrit, qui met au premier plan l'interrelation lecture/écriture et qui veut donner une place plus importante à l'écriture. À cet égard, pensons plus particulièrement ici aux efforts faits au Québec à travers le *Plan d'action pour l'amélioration du français* (MELS, 2008), qui fait suite au dépôt du rapport produit par le *Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture* et qui propose notamment que les élèves écrivent un texte au moins une fois par semaine.

CONCLUSION

Dans les conditions d'apprentissage que nous venons d'évoquer, le passage entre les livres d'histoire de la petite enfance et l'apprentissage de l'écrit peut se réaliser plus aisément, mais surtout, sans découragement ni larme. Dans ces conditions d'apprentissage, il apparaît possible de faire écrire les enfants, même s'ils ne «savent pas écrire», surtout s'ils ne savent pas écrire. En effet, les développements réalisés avant l'entrée dans l'écrit et les connaissances importantes déjà construites sur l'écrit et à propos de l'écrit sont pris en compte dans une pédagogie où l'enseignant a un rôle de soutien et de guide... et également de lecteur. L'interaction lecture-écriture prend ici tout son sens, l'enfant devenant lui-même le lecteur de ses propres textes et même de ceux de ses pairs. Dans ce contexte pédagogique, le plaisir de lire et d'écrire avec lequel l'enfant est entré à l'école peut rester présent, facilitant ainsi le développement de l'ensemble des compétences en littératie.

BIBLIOGRAPHIE

Boisclair, A., Makdissi, H., Sanchez Madrid, C.P., Fortier, C. & Sirois, P. (2005). *La structuration causale du récit chez le jeune enfant*. Dans Falardeau, É. et al., Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français de 2004 (CD-ROM). Québec: AIRDF.

Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette.

Ferreiro, E., & Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils?*

Besse, J. M., de Gaulmyn, M. M., & Ginot, D. Lyon (Trans.). Centre régional de documentation pédagogique.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). The evolution of writing. In E. Ferreiro & A. Teberosky, *Literacy before schooling*, Exeter: Heinemann Educational Books.

Giasson, J. (2003). *La lecture - De la théorie à la pratique, 2^e édition*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.

Graesser, A.C. & Wiemer-Hastings, K. (1999). Situation models and concepts in story comprehension. Dans S.R. Goldman, A.C. Graesser & P. van den Broek (Éds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence* (pp. 77-92). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hover, M. (1994). *Le Roi Lion* (The Walt Disney Company), ill. de J. Barnes et R. Cuddy (Traduction: Syntagme). Éditions Les Presses d'or, collection «Album carré».

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

Linderholm, T., Everson, M. G., van den Broek, P., Mischinski, M., Crittenden, A. & Samuels, J. (2000). Effects of causal text revisions on more- and less-skilled readers' comprehension of easy and difficult texts. *Cognition and Instruction, 18* (4), 525-556.

Makdissi, H. et Boisclair, A. (2008). L'organisation discursive du rappel de récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Archives de Psychologie, 73*, (284-285), 51-79.

Makdissi, H. & Boisclair, A. (2006). Interactive Reading : A Context for Expanding the Expression of Causal Relations in Preschoolers, *Written Language and Literacy, 9* (2), 177-211.

Makdissi, H. & Boisclair, A. (2005). *Le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire*. Dans Falardeau, É. et al., Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français de 2004 (CD-ROM). Québec: AIRDF.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, Québec.

<http://www1.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrançais/doc/>

[SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire](#)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Plan d'action pour l'amélioration du Français à l'enseignement primaire et secondaire*, Québec.

<http://www1.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrançais/index.asp?page=mesures>

Sirois P. & Boisclair A. (2005). *Compréhension du principe alphabétique, développement des représentations phonologiques et processus d'identification et de reconnaissance des mots chez l'enfant sourd*. Dans Falardeau, É. et al., Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français de 2004 (CD-ROM). Québec: AIRDF.

Sirois, P. & Boisclair, A. (2006). L'évaluation des représentations du système d'écriture dans une approche pédagogique centrée sur l'entrée dans l'écrit de l'enfant sourd. Dans C. Hage, B. Charlier & J. Leybaert (Éds.), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd: Pistes d'évaluation* (pp. 207-222). Collection Pratiques psychologiques-Évaluation et diagnostic. Bruxelles: Mardaga.

Du texte coécrit à la boîte à mots, un dispositif pour s'appropriier l'écrit

■ Nathalie Schmitz

Institutrice maternelle depuis une vingtaine d'années, principalement en classe transversale, j'interviens en tant que maître de formation pratique dans la section préscolaire de la Haute École Robert Schuman. J'ai également enseigné en classe primaire, ce qui m'a permis de me rendre compte de l'importance de la continuité des apprentissages.

Durant mon parcours professionnel, j'ai pu approcher différentes pédagogies, notamment la pédagogie Freinet dont je me suis inspirée et qui, dans le quotidien de la classe, engendre beaucoup de plaisir. Le dispositif présenté dans cet article est destiné à des enfants du cycle 2 de l'enseignement fondamental (3^e maternelle et 1^{re} année primaire).

1. À L'ORIGINE DE MA RÉFLEXION

Les compétences visées dans ce dispositif traduisent d'une manière simplifiée celles déterminées dans la partie « Français » du référentiel *Socles des compétences* de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans les « Principes généraux » des *Socles*, on peut lire que « Travailler à s'approprier la langue française, c'est travailler à acquérir le langage de référence de tout apprentissage, c'est développer l'aptitude et le plaisir à communiquer, c'est accéder à la culture. Ces priorités se rencontreront si les situations de communication sont chargées de sens pour l'élève et propices à son épanouissement. »

LES COMPÉTENCES

Écouter, c'est mobiliser son attention pour percevoir des signes sonores, verbaux et corporels; c'est produire du sens en tant que récepteur d'un message.

Parler, c'est exprimer sa pensée par la parole et par le corps; c'est produire du sens en tant qu'émetteur d'un message.

Lire, c'est construire du sens en tant que récepteur d'un message écrit ou visuel.

Écrire, c'est produire ou reproduire du sens en tant qu'émetteur d'un message.

Ma préoccupation première était d'articuler les compétences visées de manière cohérente, c'est-à-dire d'arriver à proposer aux élèves un dispositif complet alliant le lire et l'écrire et non pas une suite de petites séquences d'apprentissage accolées les unes ou autres.

D'autres questions étaient également présentes dans la réflexion à l'origine de ce dispositif :

- Comment enrichir à la fois le langage oral, la lecture et l'écriture ?
- Comment donner à l'enfant l'envie d'entrer dans l'univers du langage écrit ? (question en rapport avec la motivation, elle-même dépendant du rapport à l'expérience de vie).
- Comment faire prendre conscience à l'enfant qu'il apprend et qu'il progresse ?

La méthode naturelle de la lecture-écriture, telle que C. Freinet l'intitulait, m'a aidée à concevoir le dispositif pour construire les compétences.

LA MÉTHODE NATURELLE DE LECTURE-ÉCRITURE, EST-CE UNE MÉTHODE ?

Faut-il employer ce mot ? Nous ne l'utiliserons qu'en référence à C. Freinet qui avait qualifié sa propre pratique ainsi. On peut la définir comme un ensemble de situations de communication, de production d'écrits, de lecture authentiques mises en place par l'enseignant à travers la vie d'une classe coopérative, en réseau avec d'autres classes et en liaison avec d'autres acteurs sociaux du monde qui nous entoure :

- pour mettre l'enfant en contact avec toutes les lectures qu'il est susceptible de rencontrer dans la vie, tous les types d'écrits qu'il est susceptible de produire.

- en installant des situations d'analyse des différents types d'écrits rencontrés, pour mieux en connaître leur fonctionnement ainsi mieux les maîtriser.
- en utilisant des approches techniques différentes adaptées, favorisant cette maîtrise.

...

Les enseignants « Freinet » pratiquant la méthode naturelle de lecture-écriture n'apprennent pas à lire, ils donnent matière à lire, raison de lire.

Ils n'apprennent pas à écrire, favorisent et permettent l'écrit en répondant aux besoins. Écrire est un outil pour communiquer, pour s'exprimer.

Bizieau N., De Keyser D. (1996), Extrait de *La méthode naturelle de lecture*

2. LE DISPOSITIF AUTOUR D'UN TEXTE

2.1 DESCRIPTIF

Ce dispositif comprend 3 phases :

→ La première : coécrire un texte

En début de mois, lors d'un entretien familial « particulier » (voir ci-dessous), l'enfant est amené à raconter tout à fait librement « une histoire personnelle ». On est alors dans le langage d'action, de vécu ou de projet. Chaque enfant a la parole. La classe procède ensuite au choix d'un des récits. Ce choix peut être légèrement orienté par l'adulte en fonction des possibilités d'exploitation futures. Vient ensuite la coécriture d'un texte qui deviendra le texte référentiel. La présentation de l'écrit met en évidence des règles élémentaires de l'écrit. Cette phase se vit en groupe-classe et devient une activité collective.

→ La deuxième phase : s'approprier le texte

Diverses tâches sont proposées à l'enfant pour qu'il s'approprie au maximum le texte. Cette phase est individuelle, à chacun son envie...

→ La troisième phase : écrire « avec » la boîte à mots

Ils s'agit d'utiliser le contenu de la boîte à mots pour communiquer, pour s'exprimer, et entrer dans la différenciation, l'individualisation, la reconnaissance...

Ce dispositif se répète chaque mois, au départ d'un nouveau texte coécrit.

2.2 EN SAVOIR UN PEU PLUS

LE POINT DE DÉPART : UN RÉCIT DE VIE

L'entretien familial est une pratique courante à l'école maternelle. Une fois par mois, cette activité est particulière car les enfants savent qu'un de leurs récits sera choisi, coécrit et deviendra le texte de référence pour la classe. Lorsque le texte est choisi, il est demandé à « l'enfant-auteur » de rappeler, autant que faire se peut, « son récit ».

Lors de la mise en écrit, l'enseignante invite tous les enfants à donner leur avis sur la manière d'écrire et le choix des mots, en veillant à garder le plus fidèlement possible le sens que l'auteur a voulu communiquer. Cette phase de coécriture est essentielle.

Pour éviter tout désintéressé ou frustration, chaque enfant sait que même si son récit n'est pas retenu, chacune de ses histoires sera écrite dans son cahier de vie ou son album personnel, lors d'une activité de dictée à l'adulte.

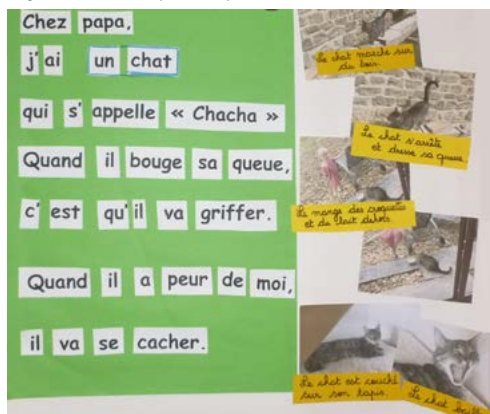
Lors du choix du texte, comme le précise Javersat M.-C. (1998), l'enseignante joue un double rôle : celui de « passeur en encourageant le transfert de responsabilité de l'écriture et quelque temps plus tard, dans un autre type d'action conjointe (relecture), celui de « représentant de la norme de l'écrit ». Il faut amener les enfants à ce qu'ils regardent l'écrit non plus sous l'angle de ce que ça raconte mais du comment ça se dit ».

Au fur et à mesure de l'année, le texte retenu sera choisi en fonction de certaines caractéristiques intéressantes à travailler, par exemple, pour le vocabulaire qu'il apporte, une structure syntaxique spécifique, la répétition d'un son, ou encore la précision des idées pour évoquer le sens. En effet, comme le précise André Ouzoulias (2004), un bon texte de référence doit non seulement avoir un intérêt sémantique (événement marquant, texte qui a fait rire, qui a ému) mais aussi un contenu linguistique intéressant (expressions ou mots transférables).

L'ÉCRITURE DU TEXTE AVEC L'ENSEIGNANT

Voici à titre d'exemple le premier texte référentiel.

Figure 1 : exemple de premier texte de référence



L'enfant dont l'histoire a été choisie répète celle-ci une seconde fois. Pour faciliter l'intégration de certains éléments, l'enseignant organise un jeu de rôle. Cette activité concerne les enfants qui ont encore besoin de visualiser la signification de mots ou le sens d'un texte, quel que soit leur âge. Par exemple, dans le travail du premier texte de référence, il est question du chat qui va se cacher. Pour amener les enfants à intégrer l'idée, on joue au petit chat qui se cache, tout simplement.

Ensuite, l'adulte écrit l'histoire avec les mots de l'enfant. La police utilisée est la minuscule d'imprimerie (script) parce que c'est dans cette police que sont produits la plupart des écrits. Chaque mot du texte est présenté sur une vignette pour visualiser la séparation des mots dans la phrase. Chaque phrase est également disposée par idée : les mots sont rassemblés par groupes de sens (un groupe par ligne). Le texte est illustré par des photos, mais on peut aussi recourir à des dessins comme dans l'exemple suivant.

Figure 2 : exemple de premier texte de référence de l'année (toujours en septembre mais dans une autre classe)

L'enseignant relève certains mots et les entoure. Dans l'exemple de la figure 2, l'enseignant a entouré *j'ai été*, formule très souvent utilisée dans la narration *J'ai été avec maman, j'ai été avec papa*. Ce *j'ai été* est entouré pour être plus visible. Les prénoms sont également indiqués au bas du texte – ici, il s'agit du texte de Lou et de Lena car les deux enfants ont raconté la même histoire – et l'enseignant veille à ce que tous les enfants aient, à un moment ou l'autre de l'année, une histoire qui devient texte de référence, affiché dans la classe.



La figure suivante (figure 3) présente le texte d'octobre. Il s'agit du texte de Juliette et de Mia. Le *j'ai été* est entouré dans la même couleur et les enfants savent que cette mise en évidence signifie qu'il s'agit de *J'ai été*. Les enfants mémorisent facilement cette forme écrite car elle a une signification précise et se réfère à leur expérience. La mémorisation est aussi facilitée par le fait que la forme est très courte.



Figure 3 : exemple de troisième texte de référence

Le texte de référence est affiché dans la classe, dans l'atelier lecture-écriture de manière très visible pour que les enfants puissent s'y référer tout le temps. Rappelons que chaque texte choisi devient le point de départ du dispositif. Nous en écrivons un par mois. Une année scolaire permet donc de travailler environ 10 textes. Faire coexister ces textes amène les enfants, chacun à leur rythme et en fonction de leurs besoins, à établir des comparaisons, des correspondances... Précisons aussi que dans ce dispositif, ce qui prime, c'est de mettre en écrit un récit personnel et non d'apprendre le geste graphique.

PROLONGEMENTS INDIVIDUELS DANS LE CADRE D'UN ATELIER PERMANENT

Le travail du texte de référence fait l'objet ensuite de développements individuels, avec trois types de prolongements.

Chaque enfant illustre son propre texte dans sa farde de présentation ou **son cahier de vie personnel**.

Se retrouvent dans le cahier de l'élève tous les textes qu'il a produits, qui n'ont pas donné lieu à un travail collectif et n'ont donc pas été reproduits sur une affiche. En situation de dictée à l'adulte (enfant-enseignant), l'adulte écrit exactement ce que l'enfant a dessiné ou ce que l'enfant a envie qu'il écrive. On remarque au fur et à mesure de l'année que certains mots ou formulations des textes référentiels sont repris par les enfants. Dans l'exemple suivant, on retrouve le j'ai été.



Figure 4 : exemple d'une production dans le cahier de vie ou farde de présentation

N'ayons pas peur de nous répéter: le cahier de vie permet d'éviter certaines frustrations qui auraient pu naître si seul le texte de référence était travaillé, dans la mesure où celui-ci ne reflète l'histoire que d'un ou deux enfants.

- Quelques mots du texte de référence choisis sont sélectionnés, reportés sur des vignettes qui sont plastifiées afin de constituer une **boîte à mots**.
- Des **fiches de lecture** sont également préparées par l'enseignant, en correspondance avec le texte de référence et proposées aux enfants dans un atelier qui est ouvert et permanent.

Dans l'exemple de la figure 5, la fiche correspond au premier texte de référence. Au recto, un chat, et au dos, plusieurs mots sélectionnés par l'enseignant: *un cheval*,

un rat, un chat. La première forme (*un cheval*) commence comme la forme *un ch...*, tandis que la seconde forme (*un rat*) commence par un *r...* et se termine comme la forme *un chat*. Le principe est que l'enfant photographie la forme au recto de la fiche, puis la retourne, identifie cette forme parmi les trois propositions. Avec un marqueur effaçable, il fait une croix à côté de la bonne forme. Ensuite il efface et un autre enfant peut réaliser la tâche.

Il est important d'amener l'enfant à exprimer comment il a procédé pour reconnaître le mot. Cela renseigne l'enseignante sur la manière dont l'enfant procède pour identifier un mot. Soit l'enfant regarde seulement le début ou la fin d'un mot ou bien encore l'entièreté de ce mot ou lettre par lettre.



Figure 5 : exemple de fiche lecture (recto - verso)

Ensuite, l'enfant peut se corriger. Pour cela, il a à sa disposition un outil d'autocorrection, exactement comme Freinet l'avait imaginé pour les fiches relatives à l'apprentissage de la lecture. Le correctif est basé sur un code couleur. À chaque mot correspond une gommette de couleur, mais on peut prendre d'autres éléments comme des formes géométriques – carré, rond, triangle. Et l'enfant sait que pour la fiche 1 (numéro au recto, en haut à droite), la bonne réponse est la gommette rose. Cette possibilité d'autocorrection permet un travail différencié. L'enfant peut se voir avancer et se rendre compte lui-même de ses progrès. Il peut aller rechercher la fiche (les fiches) autant de fois qu'il le faut jusqu'à ce qu'il réussisse...tout en sachant pourquoi.

L'enfant travaille sur les fiches dans l'ordre. Elles sont autocorrigées par l'enfant et validées par l'adulte qui les photocopie. Ces traces sont gardées par l'enfant dans une farde. Il peut également y insérer d'autres traces d'exercices de lecture (personnelles ou issues d'un contexte scolaire).

Les fiches sont évolutives et il y en a généralement deux par texte, soit une vingtaine au total en fin d'année. La gradation de difficulté se fait comme suit : les premières concernent la discrimination d'un seul mot parmi d'autres (intrus choisis) ; ensuite, il peut s'agir de phrases simples à reconnaître parmi plusieurs et en fin d'année seulement, des mots connus peuvent être, par exemple, entourés dans un petit texte court de quelques phrases.

ÉCRIRE EN UTILISANT LA BOÎTE À MOTS

Principe

La boîte à mots est individuelle et est toujours à la disposition de l'enfant. Elle est constituée de mots, notamment des substantifs qui seront tantôt sujets, tantôt compléments, et bien entendu de verbes. Elle doit aussi être évolutive et s'accroît au fil des textes de référence travaillés avec la classe.

Tout au début de l'année, tous les prénoms des enfants s'y trouvent. Ils savent très vite reconnaître leur propre prénom et celui des autres enfants. Chaque situation de classe ou d'apprentissage est prétexte à utiliser le prénom, qu'il s'agisse de signer un dessin, de s'inscrire dans des ateliers ou d'observer les présences et les absences... Au début, l'enfant nomme son travail en collant une étiquette portant son prénom et ensuite, dès qu'il le peut, il l'écrit en partie ou complètement.

Ensuite, il y a les consignes que l'on utilise souvent : dessine, découpe, etc. Ce sont des consignes qui se trouvent sur des référentiels de la classe sous forme de liste illustrée. Et aussi des mots d'objets, d'outils, etc., ainsi que des compléments pour pouvoir constituer une phrase.

Le message est écrit en script et illustré par une image significative.



Figure 6 : une phrase composée avec la boîte à mots

Au fur et à mesure que la boîte se complète, les enfants s'amuse à constituer des petites phrases. Ils sont vraiment en demande. Le défi est d'arriver à composer une phrase que personne jusque-là n'a proposée.



Figure 7 : une autre phrase composée avec la boîte à mots

Vers l'individualisation

Le choix de l'écriture de la fiche

Dans l'exemple de la figure 8, l'enfant a utilisé l'écriture cursive qui figure au dos des vignettes. Pourquoi au dos ? Parce que quand l'enfant va manifester l'envie de recopier, une fois qu'il a composé sa phrase (en minuscules d'imprimerie), il peut retourner les vignettes et trouver au dos de celles-ci les mots écrits en cursive. Le travail de copie est accessible quand l'enfant en manifeste l'envie. J'assume le choix de faire lire des textes en minuscules d'imprimerie et de faire écrire en cursive. Le mot présenté sur la vignette n'est pas doublé par la cursive contrairement à une pratique courante en classe maternelle (cf. avis d'André Ouzoulias sur le choix de l'écriture à utiliser pour faire écrire les enfants).

Figure 8 : exemple de phrase composée initialement en minuscule d'imprimerie puis retournée en cursive pour permettre le travail de copie



Certaines vignettes sont imprimées et plastifiées (par exemple, le mot *maman* que les enfants veulent souvent écrire). D'autres sont imprimées en plusieurs exemplaires (par exemple «j'ai été» qui, ainsi, ne doit pas être recopié, mais peut simplement être collé).



Figure 9 : des mots plastifiés à recopier et des mots sur papier à coller.
L'envie de laisser une trace écrite (geste graphique)



Figure 10 : exemples de deux productions d'écrits (une copie et une production personnelle) de Lena

Voici l'exemple d'un travail de copie (fig. 10), suivi d'une production d'écrit. C'est une petite fille qui a manifesté très vite l'envie de recopier. Elle a fait son travail de copie à partir du texte de référence, c'est pourquoi, elle utilise la minuscule d'imprimerie, en tout cas dans la première partie. Elle savait sans doute écrire le mot *maman* qu'on lui a appris à écrire en majuscule, ce qui explique l'apparition de lettres majuscules dans le mot. Dans un second temps, elle a souhaité écrire une histoire personnelle, écrire quelque chose de neuf. Elle a utilisé la vignette *j'ai été* qui était à sa disposition dans la boîte à mots et qu'elle a collée sur son texte. Et puis, elle a composé la suite : *j'ai été chez Mamy*. Comme le mot *Maman* était déjà écrit dans d'autres textes référentiels, l'enfant s'en est servi pour écrire le début du mot *Mamy* (référence au visuel et à l'écoute). Le *Y* final a été ajouté car le mot *Papy* figurait également dans un autre texte connu. Ainsi, par mise en réseaux de plusieurs textes référentiels, le nouveau mot *Mamy* a pu être écrit. Et pour terminer, elle a signé sa production.

Rappelons que, dans les démarches de Léna, c'est l'**envie d'écrire** un message avec du sens et d'en laisser la trace qui l'ont guidée à établir des correspondances, à retrouver la forme écrite de mots déjà entendus.

3. L'ATELIER LECTURE/ÉCRITURE

L'atelier lecture/écriture est un espace spécialement organisé dans la classe pour permettre à l'enfant de se familiariser avec tout ce qui a trait à la lecture et à l'écriture. Les enfants y découvrent aussi bien des récits de vie quotidienne qu'imaginaires, des livres de recettes, des revues, des dictionnaires d'adulte et d'enfant. Ils y vont pour toutes les activités liées aux textes référentiels coécrits, ainsi que pour s'approprier des mots de la boîte à mots spécifiques qui contribuent à l'organisation et au bon fonctionnement des activités. Ils y réalisent tous les écrits et supports qui seront imprimés dans le journal mensuel de l'école.

Cet atelier est pratiquement ouvert en permanence. Ses caractéristiques : attrayant, riche en outils divers favorisant la lecture et l'écriture, évolutif quant au matériel, aux supports, aux tâches proposées. L'introduction répétée d'un nouvel album, d'un message, d'une surprise pour le rendre dynamique donne aux enfants l'envie de s'y rendre..

Quand un enfant semble avoir plus de difficultés, je l'invite à le fréquenter de manière plus assidue, en respectant sa motivation, et parfois en étant accompagné par un autre élève plus chevronné. C'est vraiment du travail différencié. Certains enfants vont plus vite exploiter le matériel, d'autres auront davantage besoin d'être accompagnés par les pairs.



Figure 11 : le journal scolaire – en bas à gauche, le texte de référence du mois de septembre.

4. LES AVANTAGES ET LIMITES DU DISPOSITIF

Ce dispositif n'est pas une panacée : il doit être introduit conjointement à d'autres formes d'activités de lecture. Quand on découvre un dispositif qui fonctionne bien, on peut avoir envie de l'utiliser tout le temps : il faut résister à cette tentation. Ce dispositif doit trouver sa place, être associé à d'autres activités telles que la lecture en réseau, la catégorisation, la lecture fonctionnelle. Pour cela, il faut bien en mesurer les avantages et les limites.

Les avantages sont certainement la continuité des apprentissages. En effet, il n'y a pas de rupture avec l'enseignement primaire, l'enfant de 3e maternelle transporte sa boîte à mots. En primaire, l'enfant pratique les mêmes activités mais à un niveau de compétences correspondant à ce niveau et les écrits sont publiés dans le journal scolaire. Le côté fonctionnel et l'aspect évolutif de la boîte à mots sont d'autres avantages. L'objectif est bien d'apprendre à lire, en jouant avec les mots, en combinant les phrases, en respectant la syntaxe. A une certaine étape, on peut dissocier l'image du mot et ne plus travailler qu'avec le mot parce que les enfants l'ont mémorisé. Par exemple, dans la boîte à mots, le mot piscine est accompagné de l'image d'un petit nageur. Mais au fur et à mesure de son utilisation, l'image n'est plus nécessaire. Les enfants connaissent le mot. Enfin, le dispositif permet un enseignement différencié et est mobilisateur dans la mesure où il s'appuie sur l'expérience de vie des enfants.

Ses limites sont le problème du pluriel et de la conjugaison. Si par exemple, on parle de plusieurs petits chats, ce ne sera pas la même forme verbale. Si on voulait couvrir toutes les possibilités, il faudrait alors prévoir quantités de mots supplémentaires. D'expérience, je ne dépasse jamais une trentaine de vignettes dans la boîte à mots en fin d'année de troisième maternelle. Le risque d'en utiliser davantage est de perdre les enfants ou de multiplier les erreurs de pluriel ou de conjugaison. Il faut par contre expliquer à l'enfant que la boîte ne peut pas encore contenir toutes les possibilités. Le dictionnaire en fait foi.

5. CONCLUSION

Pour conclure, on rappellera les quatre caractéristiques principales de ce dispositif de « la boîte à mots » :

- il repose sur une série d'activités cohérentes entre elles et structure les apprentissages ;
- il mobilise simultanément le langage oral, la lecture et l'écriture ;
- il se fonde sur l'expérience de vie des enfants et touche à des événements de leur vie ;
- il permet aux enfants de se voir progresser, notamment à travers les fiches qui proposent des possibilités d'autocorrection.

Quatre caractéristiques à ne pas perdre de vue !

BIBLIOGRAPHIE

Bizieu N., De Keyser D.(1996). *La méthode naturelle de lecture*, Le nouvel éducateur, N°81, septembre 1996.

Chartier A.M., Hébrard J., Clesse. (1998) : *Lire, Écrire, Produire des textes*, Hatier, Tome 2

Javersat M.-C. (1998), De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche, Repères, N° 17, 1998.

Ouzoulias A (2004), Apprendre à écrire : le problème de l'exécution matérielle (la cursive), article publié dans *Comprendre et aider les élèves en difficulté scolaire : le métier de maître*, Retz-FNAME.

Les Socles de compétences, Fédération Wallonie-Bruxelles, octobre 2013.

Sulzby, E., Teale, W. H., Kamberelis, G., *Écrire en maternelle : de la famille à l'école*, Caractères 6, 4/2001, 24-39.

<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/12866>

LE CHOIX DE L'ÉCRITURE RESTE EN DÉBAT (OUZOULIAS A.)

POURQUOI FAIRE UTILISER LA CURSIVE ?

Selon André Ouzoulias, l'apprentissage de la calligraphie et le choix de l'écriture devraient faire l'objet d'une réflexion sérieuse. La France et la Belgique font partie des rares pays dans lesquels les enfants écrivent en cursive dès le début de l'école élémentaire, contrairement à d'autres pays (USA, Grande-Bretagne, Allemagne, Luxembourg, Canada, y compris le Québec, pays scandinaves, etc.), dans lesquels la cursive n'est enseignée qu'en 3^e ou en 4^e année. «Les pédagogues de ces pays pensent que la cursive est difficile à exécuter, qu'elle «mange» beaucoup de temps en apprentissages gestuels, qu'elle fait obstacle à une écriture abondante et qu'elle ajoute un troisième alphabet qui complique la compréhension du système de l'écrit pour les débutants. Ces pédagogues privilégient l'écriture en lettres détachées, qu'on appelle «script». Ils y voient aussi un moyen de renforcer l'apprentissage de la lecture, car les lettres scriptes ont des formes plus voisines des lettres imprimées que les lettres cursives.»

Pourquoi dès lors privilégier l'écriture cursive chez nous ?

En fait, même si l'apprentissage de la cursive est plus difficile, elle a cinq avantages importants :

1. Comme il s'agit d'une écriture liée, elle est plus facile d'exécution ;
2. La cursive met davantage en valeur les unités lexicales car elle ne connaît que l'espace inter-mots ;

3. La cursive incite à se libérer de la copie lettre à lettre car très vite, l'enfant devra apprendre à dépasser la lettre pour écrire en «paquet» de lettres ;

4. La cursive favorise la mémoire kinesthésique de l'orthographe ;

5. La cursive favorise la personnalisation de l'écriture. Plus que la scripte qui est assez normée, la «cursive se prête mieux à une stylisation de l'image graphique de soi».

Cependant, pour enseigner la cursive, il faut que l'enfant soit capable de se l'approprier et selon lui, cela ne peut se faire avant 5-6 ans. Pour cela, trois conditions doivent être réunies :

1. **une condition neurologique :** pour pouvoir utiliser l'écriture cursive, l'enfant doit pouvoir bouger, indépendamment de l'avant-bras, le pouce et l'index, d'une part, et le poignet, d'autre part et cela demande une certaine maturité motrice ;
2. **une condition cognitive :** l'enfant doit être capable d'épeler les différentes lettres qui composent le mot et ne pas simplement voir le mot comme une image ;
3. **une condition pédagogique :** l'apprentissage doit être systématique et guidé dès le départ. On ne peut se contenter de faire tâtonner l'enfant en lui demandant d'imiter un modèle ; c'est une technique gestuelle qu'il faut lui enseigner.

RENOUVELLEMENT ABONNEMENT 2015

Ce numéro présente, dans la lignée des précédents numéros, des articles qui traitent de questions pédagogiques en se référant à des recherches ou des expériences récentes en matière de lecture et d'écriture. Vous avez à présent reçu la compilation papier des trois numéros de 2014.

En résumé, nos livraisons de l'année 2015 sont :

Mars : Caractères 50 en format électronique.

Juin : Caractères 51 en format électronique.

Septembre : Bulletin de rentrée en format électronique.

Décembre : Caractères 52 en format électronique.

Février 2016 : La compilation des publications de l'année 2015 en format papier.

Vous avez aussi accès gratuitement, sur le site Internet de l'ABLF, à divers articles de *Caractères* ainsi qu'à *Lettrure*, la revue scientifique en ligne, dont le troisième numéro sortira dans le courant de l'année 2015.

Cette année, la cotisation de base passe à 25,00 euros par an. Il va de soi que si vous souhaitez rester membre de notre association, le règlement rapide de votre cotisation nous sera bien agréable et nous évitera des frais de rappel supplémentaires.

Pour tout changement d'adresse ou nouvelle adhésion, veuillez prévenir notre siège social (ABLF asbl, Rue du Village Gris, 6, 5300 Seilles) ou envoyez-nous un courriel (ablf@ablf.be).

Recommandez *Caractères* et *Lettrure* autour de vous !

Des articles spécimens sont téléchargeables sur notre site www.ablf.be

COÛT DE LA COTISATION	2015
FORMULE DE BASE	25,00 €
POUR ENVOI HORS BELGIQUE	32,00 €
SOUTIEN À L'ABLF	+2,00 €

Adressez-nous votre règlement par virement européen ou par paypal (hors Europe).

Une facture ou une quittance peut vous être transmise sur demande de votre part.

N'hésitez pas à nous envoyer un courriel si vous souhaitez l'un ou l'autre éclaircissement.

DE BELGIQUE ET D'EUROPE	D'UN AUTRE CONTINENT
<p>PAR VIREMENT EUROPÉEN ABLF asbl, Rue du Village Gris,6 5300 Seilles (Andenne) - Belgique IBAN (FORMAT ÉLECTRONIQUE) : BE81360100678124 IBAN (FORMAT PAPIER) : IBAN BE81 3601 0067 8124 CODE BIC (SWIFT) : BBRUBEBB Banque ING – Siège : 5300 Andenne</p>	<p>Contactez-nous à ablf@ablf.be et nous vous enverrons une requête électronique qui vous permettra, via Paypal, de nous payer de façon sécurisée par carte de crédit.</p>