

Elisabeth Sulzby
 William H. Teale
 George Kamberelis

Écrire en maternelle : de la famille à l'école

Sulzby, E., Teale, W. H., Kamberelis, G. (1989), *Emergent Writing in the Classroom - Home and School Connections*. D.S. Strickland, L. Mandel Morrow (Eds.), *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*. 63-79. Newark : IRA. Copyright IRA. Tous droits réservés.

Dans cet article, nous nous intéressons à la manière dont les institutrices maternelles peuvent favoriser dans leurs classes les modes de lecture et d'écriture que les enfants pratiquent dans les «familles culturellement privilégiées». Notre intérêt se porte principalement sur les actes d'écriture, mais également sur les actes de lecture qui y sont liés.

Une des grandes questions actuelles, en ce qui concerne l'entrée des jeunes enfants dans l'écrit, c'est de voir dans quelle mesure les recherches récentes sur l'acquisition du lire-écrire dans le milieu familial nous offrent des indications pertinentes sur ce qu'on devrait faire à l'école. Les chercheurs et éducateurs qui se préoccupent de la manière dont se comportent les enfants dans les «familles culturellement favorisées» ont remarqué que certains enfants s'engagent tout à fait librement dans des actes de lecture et d'écriture dès lors que leur famille favorise leur pratique de manière occasionnelle et ludique. Ces recherches semblent offrir des indications importantes, quoique indirectes, sur la manière dont l'école pourrait encourager tous les enfants à recourir à l'écrit de manière aussi libre.

Dans cet article, nous essayons de décrire les tentatives de certains enseignants pour favoriser l'entrée dans l'écrit de leurs jeunes élèves, et nous essayons également de voir dans quelle mesure de telles classes sont semblables ou différentes des «familles culturellement favorisées». Cet article comprend deux parties : les constantes qui ont été observées dans les familles, et les activités que les enseignants peuvent mettre en place dans leurs classes. Nous nous intéressons ici, surtout, à l'écriture, mais également à la lecture comme composante naturelle de l'écriture.

Nous ne pensons pas que la classe devrait tout simplement ressembler à une famille favorisée, mais nous pensons que l'on peut tirer des leçons d'une comparaison des comportements d'écriture dans les deux contextes. Il est certain que toutes les familles et toutes les classes sont différentes. Nous

n'avons aucune preuve qu'un certain type ou degré d'interactions familiales sur l'écrit garantit un quelconque type ou degré d'interactions du même genre à l'école. Nos observations nous montrent cependant que les enfants qui ont eu de multiples occasions d'écrire et de lire chez eux dans un climat de liberté ont davantage de chances d'entrer dans l'enseignement conventionnel de l'écrit avec confiance et sans craindre les prises de risque. Nous nous intéressons aux enfants qui n'ont pas eu la chance de vivre de telles occasions et aux moyens de leur offrir un programme scolaire qui vienne remplacer ce type d'expériences.

L'étude de l'émergence du langage écrit dans les familles soulève la question de savoir comment, d'un environnement familial où il n'existe aucun programme pour indiquer aux parents comment consacrer du temps au lire-écrire avec leurs enfants, on peut passer à une situation scolaire dans laquelle l'enseignant, de manière intentionnelle, prend la responsabilité d'apprendre à l'enfant à lire et à écrire. Pour l'heure, il semble qu'il y ait pas mal de controverses sur le rôle que joue l'enseignement dans l'émergence du langage écrit. Laisse-t-on l'enfant se développer tout seul? Lui fournit-on des renforcements individuels? Propose-t-on aux enfants des leçons directes sur la manière dont fonctionne l'écrit, sous forme d'informations générales? Ou essaye-t-on d'accélérer au maximum le développement des enfants?

Les recherches de tous niveaux entreprises sur l'émergence du langage écrit dans la famille (Anderson & Stokes, 1984 ; Bissex, 1980 ; Doake, 1982 ; Sulzby & Teale, 1987 ; Taylor, 1983 ; Taylor & Dorsey-Gaines, 1988 ; Teale, 1984, 1986a, 1986b) ont fourni des descriptions fécondes sur l'usage du lire-écrire dans le milieu familial des enfants. Est-ce que ces descriptions peuvent ou doivent déboucher sur des prescriptions scolaires ? Les philosophes ont longtemps débattu de ce type de question, qui relève du «passage de l'être au devoir être». Beaucoup de gens disent qu'il n'existe aucune transition logique qui permette de passer de la description à la prescription. Les enseignants, cependant, sont avant tout concernés par la nécessité de prescrire, qui est davantage de nature morale que purement logique.

Nous pensons que le développement des enfants, dans son orientation et ses

caractéristiques, nous fournit une base suffisamment raisonnable pour élaborer des recommandations pour l'enseignement dans les classes. Ce mode d'enseignement, afin d'être adapté au développement de l'enfant, devrait comporter des occasions de lire et d'écrire librement et sans instruction formelle. À l'encontre de certains enseignants qui ont pensé que cela voulait dire que l'enfant n'a besoin pour entrer dans l'écrit que d'un environnement stimulant, Teale (1987) a fait remarquer que même dans les situations soi-disant naturelles qu'on observe dans les familles, il existe des moments d'enseignement direct. Il ne faut donc pas exclure de tels moments de la classe.

Nous avons cependant remarqué que de nombreux enseignants influencés par les recherches sur l'émergence du langage écrit enseignaient de manière bien plus directe que ne le font les parents, même dans des classes qui semblaient très centrées sur l'enfant. Le danger d'encourager les enseignants à pratiquer un enseignement direct dans un contexte de libre pratique d'écriture, c'est, étant donné nos connaissances limitées sur ce qu'est un bon enseignement de stratégies, de pousser l'enfant sur des voies développementales inadéquates.

Nous pensons que dans un bon enseignement scolaire, les enfants doivent être encouragés, mais ne doivent pas agir sous pression. Nous employons ce dernier mot dans le sens que lui donnent les enseignants quand l'un d'entre nous propose à un enfant de faire quelque chose qui nous semble constituer une nouvelle étape dans son développement et que celui-ci se met à pleurer et refuse, nous faisons l'hypothèse que nous lui faisons subir une pression inacceptable, et faisons marche arrière. Les larmes et la frustration peuvent constituer des épisodes positifs du développement quand elles sont provoquées par les propres initiatives et explorations de l'enfant, mais nous évitons de les provoquer nous-mêmes. Dans notre travail actuel de recherche, qui comprend des observations longitudinales, nous essayons de voir quand les enseignants peuvent être pratiquement sûrs qu'un coup de pouce sera le bienvenu. (Par «coup de pouce», nous entendons un encouragement sans pression. «Pression» et «coup de pouce» ne sont pas des termes techniques ils servent ici à distinguer des styles d'interaction.)

L'écriture dans les familles culturellement privilégiées

Étant donné ces hypothèses, voyons ce que nous savons sur l'apprentissage du lire-écrire en famille et comment les enseignants s'en sont inspirés dans leurs classes. Diverses recherches de ces dernières années, menées avec l'aide de parents, d'enseignants et d'enfants, ont tenté de déterminer quel type d'enseignement pouvait s'accorder au développement naturel.

Comment les enfants de familles culturellement favorisées viennent-ils à s'engager dans des actes d'écriture ? Parmi toutes les conditions favorables qu'ont relevées les chercheurs, citons les cinq qui nous paraissent les plus importantes.

- Les actes d'écriture de l'enfant sont souvent **instables** ☐ «ça va et ça vient».
- Les actes d'écriture constituent des signes de **pouvoir** pour les enfants et font l'objet de négociations avec les adultes.
- L'enfant utilise des **formes multiples d'écriture**, passant aisément des unes aux autres.
- Les enfants peuvent **s'investir dans la création** de documents multimédia de grande ampleur qui les absorbe des jours durant.
- Les enfants font un **usage esthétique** de l'écriture.

Voici quelques explications et exemples à propos de ces différents points. Notez que beaucoup de nos exemples peuvent illustrer plusieurs de ces points à la fois.

Instabilité. Comme l'a relevé Taylor (1983), il faut parfois avoir l'œil vif pour pouvoir surprendre les actes d'écriture des enfants à domicile. Ces actes sont souvent fugaces ☐ une trace par ci, une trace par là. Par ailleurs, les enfants peuvent assigner à quelques lignes de gribouillage un certain sens (c'est une histoire)... et juste quelque temps après, un autre (c'est une lettre pour Mamie). En tant que parents et chercheurs, nous avons relevé également un autre genre d'instabilité ☐ les enfants peuvent s'investir pendant un long moment dans des activités de lecture et/ou d'écriture, puis abandonner cet intérêt pour s'investir dans tout autre chose - blocs de construction, cache-cache, poupées - pour y revenir ensuite, mais en explorant un tout autre aspect (lecture au lieu d'écriture, par exemple).

Autre espèce d'instabilité, le «type» d'écriture employé ☐ les enfants peuvent utiliser soit le dessin, soit le gribouillage, soit des chaînes de lettres ou encore une orthographe phonétique inventée, utiliser plusieurs de ces types en même temps, en abandonner l'un ou l'autre, puis les reprendre à nouveau. Cette instabilité semble enracinée dans les structures et fonctions des tâches d'écriture dans lesquelles les enfants sont engagés. Pour une discussion plus détaillée sur l'instabilité des formes d'écriture, on se reportera au point 3, ci-après.

Pouvoir. Les actes d'écriture de l'enfant sont souvent considérés comme l'indice de sa prise de conscience de soi et de son propre pouvoir. Si vous donnez des crayons à un enfant de 18 mois, il gribouillera sur un papier (ou tout autre support), verra ces marques, en sera intrigué et recommencera. Cet intérêt pour les marques semble lié pour l'essentiel au fait qu'elles permettent à l'enfant de commencer à se rendre compte de ses possibilités d'action, du fait qu'il peut provoquer des événements. Dans le cas des gribouillages, l'enfant laisse une trace derrière lui. Cette notion de trace est un aspect important de l'écriture. Dans notre culture, l'écriture constitue un moyen important de rendre nos pensées et nos mots suffisamment durables pour être vus par nous-mêmes et les autres. La trace, la marque est un symbole de soi et de notre possibilité d'action sur les choses.

Dans les familles où l'enfant peut disposer d'outils graphiques et voir ses parents écrire, il y a de fortes chances pour qu'il continue à griffonner durant toute la période préscolaire. Maman, papa, les parents et amis de la famille sont concernés par cette entrée de l'enfant dans l'écriture. Ces adultes encouragent généralement les jeunes enfants à écrire, en leur montrant comment écrire leur propre nom ou des mots simples. Ces encouragements fournissent presque toujours des modèles de graphie conventionnelle.

Mais en même temps qu'ils prodiguent leurs encouragements, les adultes viennent imposer leurs propres points de vue et contraintes. De manière typique, les parents pensent qu'ils ont à exercer un certain contrôle sur l'activité graphique de leur enfant ☐ pas question que celui-ci se mette à gribouiller partout ! L'enfant rentre dans un mode de négociation où sa volonté d'affirmation de soi se heurte à d'autres «soi». Snow et Nimio (1986) ont étudié la

manière dont les enfants apprennent à manipuler des albums au travers de semblables négociations avec leurs parents. Les discussions qui concernent les actes d'écriture constituent également une partie de la vie familiale. Tout comme les parents et leurs enfants discutent de la valeur des albums et de la manière dont ils devraient être manipulés, Maman et Papa font beaucoup d'efforts pour s'assurer que les gribouillages de leurs chérubins ne détériorent pas les biens de la famille.

Avec les années, les enfants prennent progressivement la mesure de leur pouvoir, avec des réajustements possibles au cours de leur développement. Les discussions ne concernent pas toujours des contraintes, telles que l'interdiction de gribouiller sur la belle nappe du salon, les parents essaient souvent d'aider leurs enfants, mais ceux-ci préfèrent parfois s'en passer.

Nous avons commencé à mesurer l'importance de la capacité des enfants à dépasser les moments de frustration au cours de leur apprentissage du langage écrit. Ainsi l'exemple de cette petite fille de 6 ans qui vient de réaliser, alors qu'elle lit un de ses livres préférés, que l'ordre des lettres dans les mots qu'elle reconnaît correspond aux sons qu'elle prononce¹ aussi est-ce avec beaucoup d'excitation et de motivation qu'elle commence à exploiter sa découverte. Mais quand sa mère essaie de l'aider à utiliser ce nouveau savoir pour écrire phonétiquement, la petite fille se sent frustrée, tombe en larmes et déchire sa feuille. Sa mère a compris que son intervention avait été reçue comme une pression. Elle a arrêté ses suggestions et elles sont passées toutes deux à autre chose. Quelques jours plus tard, l'enfant manifeste une certaine frustration en essayant d'écrire sans sa mère. Celle-ci se contente d'observer la manière dont les choses se passent, et bientôt l'enfant dépasse sa frustration et finit par écrire les mots qu'elle souhaitait. Alors elle est allée auprès de sa mère, lui a montré fièrement ce qu'elle avait écrit, tout à fait confiante en elle-même.

Nous considérons que ce genre d'événements fait partie intégrante de la manière dont l'enfant expérimente son pouvoir personnel. Un jour plus tard, sa mère s'est sentie capable de suggérer à sa fille certains types de mots qu'elle trouverait faciles à écrire, étant donné les compétences dont elle venait de faire preuve. À ce moment, l'enfant était prête à reconnaître à l'adulte le pouvoir qu'elle lui avait refusé plus tôt; son aide était alors considérée comme un coup de pouce

développemental plutôt que comme une pression.

Ce scénario se répète avec de multiples variantes dans toutes les familles où les enfants sont encouragés à écrire sans réelle pression. L'enfant expérimente alors l'écriture et rencontre succès et frustrations. Les deux font la paire et participent communément à tous les stades du développement du langage écrit. Bissex (1980) a rapporté comment son fils Paul utilisait les signes et les messages pour manifester ses réactions aux frustrations dans les rapports sociaux (RUDF? et DO NAT KM.IN ANE.MOR. JST.LETL.KES - Are you deaf? Do not come anymore, it's just for little kids¹). Ces exemples suggèrent que nous devons veiller à la fois au type d'aide que nous fournissons et à la manière dont l'enfant y réagit.

Formes multiples d'écriture. En dehors de l'école, les enfants utilisent de nombreuses formes d'écriture différentes. Les plus courantes sont le gribouillage, le dessin, les chaînes de lettres non phonétiques, l'orthographe phonétique ou inventée, l'orthographe conventionnelle. Souvent, les enfants utilisent plusieurs de ces formes dans le même texte.

D'autres formes sont possibles : Sulzby (1988) décrit le cas d'un enfant de 5 ans qui, disait-il, écrivait «en siamois». Il avait écrit une longue histoire, composée de chaînes de lettres, de dessins et de gribouillages. Il avait aussi utilisé trois séries de points reliés par des lignes, et c'est cette forme qu'il appelait "du siamois". Pressé d'en dire plus sur ce siamois, il a décrit l'écriture Braille.

Voyons à quels âges nos 5 formes majeures d'écriture apparaissent de manière typique dans le milieu familial. C'est vers 2 ans que les enfants commencent à utiliser le gribouillage, différenciant peu à peu le gribouillage-écriture et le gribouillage-dessin. Au fur et à mesure que le dessin se fera plus reconnaissable, cette différence deviendra effectivement plus évidente.

Beaucoup d'enfants de 3 ans commencent à intégrer des lettres dans leurs gribouillages, voire à former des chaînes de lettres reconnaissables. Ils peuvent alors écrire des histoires ou des messages personnels en utilisant et mélangeant tous les types «d'écriture» dont ils disposent. Ils peuvent également, dès cet âge, produire des chaînes

¹ *T'es sourd? et Ne reviens plus, c'est que pour les enfants.*

conventionnelles, comme leur nom, «papa» ou «maman».

Bien après qu'ils soient capables de tracer des lettres d'apparence conventionnelle, quelques enfants inventent des pseudolettres pour "l'écriture rapide". C'est vers 4 ans que l'on peut voir apparaître chez les plus précoces l'usage d'une orthographe phonétique, principalement pour la transcription de mots isolés. À 5 et à 6 ans, de plus en plus d'enfants commencent à utiliser ce type d'écriture phonétique ou inventée.

Quand on réfléchit à ces différentes formes d'écriture et à ce qu'elles nous disent sur le développement de l'enfant, nous devons toutefois prendre en compte ce qu'ils en font. Chez eux, les enfants ont souvent l'occasion de communiquer, même si c'est dans le cadre de jeux. De temps en temps, il leur arrive aussi d'écrire pour écrire. Les chercheurs ont fait remarquer que pour comprendre une forme donnée d'écriture, nous devons observer la fonction qu'elle semble avoir pour l'enfant. Sulzby (1985c, Sulzby, Barnhart & Hieshima, 1989) ont consacré une attention toute particulière à la question de savoir dans quelle mesure les enfants rédigent vraiment un texte en utilisant telle ou telle forme écrite et dans quelle mesure leurs relectures sont associées à cette forme.

Notre description d'étapes d'acquisitions formelles pourrait laisser croire que les enfants passent d'une forme à l'autre, en abandonnant progressivement les moins élaborées. Ce n'est pas tout à fait vrai : ils peuvent très bien réutiliser des formes primitives selon la situation. En fait, pour évaluer la progression d'un enfant en matière d'écriture, il faut plutôt s'attacher à examiner leurs comportements de rédaction et de relecture. Souvent, quand un enfant rédige une longue histoire de plusieurs pages, il en revient à une écriture-gribouillage ou au dessin. Dans la même veine, un enfant qui relit son gribouillage en le suivant du doigt, sur un ton de lecteur, et atteint la fin des traces en même temps qu'il termine son histoire, manifeste un comportement très avancé, en dépit de son utilisation d'une forme d'écriture primitive.

Plus intrigant encore comme développement, il arrive que des enfants qui écrivent des passages en écriture conventionnelle donnent des interprétations tout à fait surprenantes sur la façon dont cette écriture fonctionne. Ferreiro (1986) Ferreiro & Teberosky, 1982) a décrit une période durant laquelle les enfants semblent penser que cer-

taines lettres représentent ou appartiennent à la représentation de personnes ou d'objets. Ces lettres sont presque toujours celles qui sont au début du nom de la personne ou de l'objet. Ce type de conception "une lettre = une chose" pourrait rentrer en conflit avec la conception "une lettre = une syllabe" qui apparaît ensuite.

Investissement créatif. Si la plupart des actes d'écriture sont, chez les jeunes enfants, relativement fugaces (marques sur la liste des courses à faire, légende dans un dessin, etc.), il arrive qu'ils se lancent des jours durant dans l'élaboration d'œuvres «multimédia», maisons de papier, boîte de jeux, qui sont décorées, ornées d'écritures en tous genres.

Ainsi, Ruth et Katie ont élaboré une histoire de 8 pages quand elles avaient respectivement 4 et 5 ans. D'abord, elles ont dessiné chacune leur histoire sur deux feuilles séparées, puis elles ont réuni les pages avec du papier collant. Puis, Kate a commencé à composer une histoire au travers des deux pages. Peu après, Ruth a écarté Katie (physiquement et verbalement) pour tracer elle aussi sa propre histoire au travers des deux pages. Alors, elles ont commencé à travailler ensemble, en ajoutant d'autres pages et en planifiant la structure de leur œuvre. Celle-ci a d'abord pris la forme d'un dépliant, avec des personnages toujours changeants, jusqu'à ce que Katie découpe un bol de nourriture pour chat. D'autres découpages ont suivi, à commencer, logiquement, par ceux d'un chat et d'un chien, puis sont apparues des fleurs et des portes. Elles ont pourvu chacun de ces découpages d'un morceau de papier collant afin de pouvoir les déplacer et les repositionner. Et bientôt, elles se sont mises à faire voyager les personnages et les accessoires tout au long des multiples feuillets de leur histoire.

Une fois, Katie a fait manger le chat dans le bol. Et quand le chat a eu terminé, Katie a collé la nourriture sur l'estomac du chat pour montrer qu'il l'avait mangée. Laquelle nourriture a ensuite accompagné l'animal dans tous ses déplacements à travers l'histoire.

Les filles ont joué avec cette histoire des jours durant, en l'embellissant parfois, mais en se rappelant souvent l'une l'autre la version originale. Quand Ruth était absente, et que Katie était seule à rejouer l'histoire pour d'autres, elle utilisait un dispositif narratif assez sophistiqué. Elle fermait les lumières de la cuisine, dirigeait une lampe

de poche sur le texte et présentait les objets et les personnages avant de débiter son récit.

Elles n'ont jamais ajouté aucune lettre ni gribouillage à leur histoire, et pourtant, quand elles racontaient leur histoire, les filles semblaient lire un texte. De plus, la structure de cette histoire était typiquement littéraire!

Dyson (1984, 1985, 1988) a noté de manière répétée combien les enfants aiment fabriquer des média variés en situation scolaire. Elle a avancé que ce type d'activité est propre à aider l'enfant dans son développement par les tensions qu'il crée dans son esprit. Katie et Ruth ont créé un équivalent domestique à la situation scolaire rapportée par Dyson.

Création esthétique. Dans le domaine linguistique, la création esthétique résulte généralement des jeux de langage, qui en font un objet d'amusement et permettent d'explorer ses possibilités expressives. Les exemples d'usage poétique dans le langage quotidien des enfants abondent. Chukovsky (1963) a fourni de nombreux exemples de cette créativité linguistique. Dans le domaine de l'écriture, nous disposons de moins de données, mais celles-ci commencent à s'étoffer. Souvent ces données reflètent la relation étroite, riche et complexe qui existe entre le développement du langage oral et écrit. Les adultes doivent avoir les yeux et les oreilles bien ouverts pour découvrir les aspects esthétiques des textes écrits par des enfants, ils doivent en fait se mettre en phase avec les formes émergentes d'écriture utilisées par les enfants. Nul besoin cependant d'un regard particulièrement exercé pour constater le plaisir que les enfants prennent à leurs propres inventions.

Même quand les enfants se concentrent davantage sur les formes graphiques que sur le contenu, ils se donnent le droit de transformer les formes. Gardner, Wolfe et Smith (1975) nous fournissent le merveilleux exemple de la digression de la jeune Molly alors qu'elle est en train de s'exercer à écrire son prénom.

[Molly] commence par tracer un grand M, la première lettre de son prénom, qu'elle est en train d'apprendre à écrire avec application. Sa relative inexpérience du graphisme la laisse ouverte aux suggestions et elle saisit une autre possibilité dans la forme du M, qu'elle transforme en oreilles de lapin «Voilà Flopsy, le lapin qui parle!» dit-elle en lui dessinant un visage. Puis, elle plie le papier comme

pour en faire une marionnette et s'exclame d'une petite voix «Bonjour, Je suis Flopsy, le lapin qui parle. Je vis avec mes frères dans une petite maison au fond des bois...» (p.20).

Les auteurs parlent des «sentiments de plaisir et de pouvoir que vit Molly quand elle s'aperçoit qu'elle est capable de se mettre sur le papier», comme on le voit dans cet exemple ainsi que dans d'autres histoires et dramatisations dans lesquelles elle a utilisé un lapin ou s'est vue en lapin.

Quand les enfants écrivent de vrais textes en utilisant des formes graphiques de toutes sortes, qui vont du gribouillage et du dessin à l'orthographe inventée ou conventionnelle, ils élaborent souvent des œuvres aux qualités esthétiques certaines. De même, ils utiliseront dans leurs relectures toute une série d'effets formels - rythme, rimes, répétitions intensificatrices, subtiles variations provoquant des effets de surprise, onomatopées et modulations ayant un impact émotionnel. L'histoire de Ruth et Katie constitue un exemple de texte fait de dessins; le texte et les réactions des enfants à son égard étaient clairement d'ordre esthétique.

Parfois, les enfants se focalisent autant, voire davantage sur la signification ou le contenu de leurs textes esthétiques que sur les formes graphiques ou sonores. Certains enfants sont susceptibles de combiner diverses formes d'écriture pour créer des textes esthétiques pleins de trouvailles qui montrent qu'ils ont réellement compris comment le langage figuratif est fondé sur des relations entre significations. Les contenus des textes sont souvent liés à l'expérience globale du langage qu'ont les enfants.

Récemment, Jack, un garçon âgé de 5 ans, a aperçu un camion de déblais sur le chemin, avec une image de la terre comme logo. Il a demandé pourquoi il y avait le monde sur le camion. Son père lui a expliqué alors que notre planète avait deux noms - le monde et la terre, et que la terre avait deux sens - le monde et la poussière. De plus, il lui a expliqué que les propriétaires du camion avaient probablement pensé que comme ils transportaient de la terre (signification n°2), il était particulièrement ingénieux d'utiliser l'image de la terre (signification n°1) pour montrer quel travail ils faisaient.

Un coup d'œil à la tête que faisait Jack à ce moment-là a fait douter son père de l'efficacité de son explication. Il a alors demandé à son fils s'il avait bien compris. Il

a reçu alors une réponse aussi rapide qu'indignée. «Évidemment, papa, tu as dit que le monde avait deux sens, la terre et la poussière.» Un peu plus tard dans la journée, alors qu'il était occupé dans sa chambre, Jack a dessiné un camion. Il y avait l'image de la terre dessus, et il avait ajouté la mention «camion du monde». La compréhension esthétique acquise dans une situation de langage oral, Jack l'avait importée dans son écriture, avec le double sens, l'imagerie, la métaphore et l'effet de surprise.

Beaucoup de traits caractérisent les enfants en tant qu'artistes du langage. Ils ont tout d'abord une certaine connaissance des moyens linguistiques susceptibles de produire tels ou tels effets. Ils ont l'intuition que l'usage d'un moyen se fait toujours au détriment d'un autre, comporte donc un coût et un bénéfice. Enfin, les enfants apportent la preuve qu'ils tirent plaisir de leurs créations et espèrent que les autres y prendront plaisir à leur tour.

En résumé, les cinq caractéristiques que nous venons d'étudier - l'instabilité, le pouvoir, les formes multiples d'écriture, l'investissement créatif et la création esthétique - semblent constituer des composantes essentielles du développement de la littératie chez certains enfants - certains, pas tous - vivant dans des familles stimulantes. Quand les parents observent le développement de leurs enfants en tant que scripteurs et lecteurs de leurs propres écrits, ils constatent qu'ils ne semblent pas suivre un chemin rectiligne allant de l'usage de formes immatures à celui de formes matures. Au lieu de cela, les enfants semblent faire des allers et retours à travers différentes formes de lecture et d'écriture. Souvent, les enfants manifestent un grand intérêt pour l'écrit et viennent montrer fièrement leurs productions à leurs parents et aux autres membres de la famille. À d'autres moments, cependant, ils ne semblent manifester aucun intérêt particulier pour l'écrit.

Un autre facteur-clé de la littératie domestique, c'est que les tout petits ne vont s'intéresser à l'écrit que de manière fluctuante pour s'investir ensuite dans de longues périodes de lecture et d'écriture. À certaines occasions, les jeunes enfants se rapportent plusieurs fois au même échantillon d'écriture qu'ils ont produit en en donnant des versions toujours nouvelles. À d'autres moments, ils ne varieront pas d'un iota dans leurs diverses relectures. Mais ce qui est constant, par contre, c'est qu'au

travers de leurs productions, ils recherchent qui ils sont, quels effets ils peuvent produire et comment ils peuvent résoudre leurs problèmes - y compris le problème qui consiste à savoir combien de branches il faut mettre à un E.

Le facteur-clé en fait, c'est que ces enfants ont l'occasion d'expérimenter chez eux, à leur convenance, toutes sortes d'activités d'écriture, qui peuvent se complexifier avec le temps. Joue aussi le fait que ces expériences sont souvent d'ordre ludique et esthétique et pas seulement d'ordre fonctionnel. Elles ne se réduisent pas au simple échange d'informations ou à la réussite d'une tâche.

L'écriture en classe

En décrivant ce que font les enfants dans des foyers qui favorisent l'apprentissage du lire-écrire, nous avons pris soin de noter que ces enfants interagissent avec quelques adultes qui marquent leur intérêt pour la chose et peut-être l'un ou l'autre membre de leur fratrie. Pour beaucoup d'enfants, cependant, il ne s'agit que d'un ou de deux parents, sans frère ni sœur. Maintenant, voyons comment les choses se passent à l'école. Quand nous encourageons les enfants à écrire dans le cadre d'une école maternelle typique, nous avons affaire à une tout autre situation sociale. Imaginez 24 enfants, tous âgés d'environ 5 ans. Ils voient beaucoup d'autres enfants de leur âge qui sont en train d'écrire. Et d'habitude, ils n'ont qu'un seul enseignant. Comment concevoir l'écriture dans un tel contexte? Quels types d'aides et d'échanges peut-on envisager concernant la lecture, l'écriture et les autres intérêts des enfants?

Les classes sont différentes les unes des autres, évidemment. Dans certaines, les pratiques d'écriture ne sont pas encouragées, si ce n'est par quelques exercices de copie et de formation de lettres. Les enseignants qui en ont la charge pensent que leur travail consiste à enseigner les «habiletés de base». De telles classes sont en parfaite contradiction avec les pratiques qui semblent en vigueur dans les familles qui apportent de riches stimulations en matière d'écrit. On enseigne aux enfants comment former leurs lettres, comment écouter des sons dans les mots et comment écrire leur nom comme s'ils ne savaient rien de rien. Souvent même, l'enseignement qui y est prodigué n'est pas seulement de peu d'effets sur le développement de l'enfant, il vient carrément contra-

rier la créativité et la prise de contrôle du langage écrit. Ce qui fait le plus de ravages, pensons-nous, c'est l'hypothèse que les enfants ne peuvent pas écrire (autrement dit construire un texte) tant qu'on ne leur a pas appris les mécanismes de base et que la seule bonne façon d'écrire, c'est d'utiliser l'orthographe conventionnelle.

Dans d'autres classes, on observe de nombreuses activités d'écriture, avec des enfants qui sont encouragés à explorer les formes et fonctions des écrits. Dans certaines de ces classes, le recours à l'écrit se fait dans des situations bien précises et limitées. Dans d'autres, la lecture et l'écriture peuvent intervenir dans toutes les activités de la journée, sans solution de continuité. Les deux types d'enseignants intègrent l'écriture dans leurs programmes, mais de manière très différente (Buhle, 1987).

Dans un sens, tous les enseignants qui intègrent l'écriture dans leur classe s'inspirent de la manière dont les choses fonctionnent dans les foyers stimulants. Cependant, ils doivent réaliser que l'école constitue une situation bien différente, avec ses caractéristiques propres et ils doivent organiser les activités de lecture-écriture en conséquence. Ce qui unit ces enseignants, c'est le fait qu'ils favorisent et rendent légitime l'usage de l'écrit dans leur classe.

Bien qu'il soit impossible de dire tout ce que les enseignants devraient faire, nous devons reconnaître les méthodes qui semblent aider les enfants dans leur entrée dans l'écrit. Dans cette partie, nous allons décrire quelques-unes des techniques utilisées pour tenter de créer des classes riches et stimulantes en matière de littérature, et nous les mettrons en relation avec les pratiques et facteurs observés dans les familles. Les activités ici décrites de manière isolée ne permettent cependant pas de montrer comment les enseignants les intègrent dans leur programme et dans la vie quotidienne de la classe.

Activités qui invitent à écrire

Un seul précepte : dans toute situation où on trouverait raisonnable de demander à un élève plus âgé d'écrire, il faut également le demander à un enfant de maternelle ou de 1^{ère} année, sans oublier de leur préciser qu'ils peuvent le faire «à leur façon». Si un enseignant trouve cette recommandation un peu trop générale et souhaite disposer de techniques pour introduire l'écriture dans sa classe, voici quelques conseils d'activités repris de Sulzby (1988).

Pour débiter

Comment amener les enfants à écrire en classe aussi facilement qu'ils le font dans un foyer stimulant? Nombreux sont encore ceux qui s'étonnent de l'aisance avec laquelle les enfants d'âge préscolaire se mettent à écrire dès lors qu'on les y invite et qu'on accepte les formes d'écriture qu'ils préfèrent. Pour avoir travaillé dans des centaines de classes et pour y avoir observé les élèves, nous pouvons dire en toute confiance que tous les enfants d'âge préscolaire qui vivent dans une culture de l'écrit peuvent et souhaitent écrire. Sulzby nous offre quelques conseils très simples. D'abord - c'est la chose la plus importante - un enseignant doit accepter les formes d'écriture et de lecture que les enfants vont adopter. Deuxièmement - et c'est presque aussi important - les consignes doivent être simples et directes. Si vous voulez qu'un enfant écrive, dites : «Écrivez une histoire» ou «Écrivez une lettre à votre maman». Puis demandez-leur de lire ce qu'ils ont écrit : «Lis-nous ce que tu as écrit.» Troisièmement, ne pas oublier de les rassurer : «Ça ne doit pas ressembler à l'écriture des grands. Faites-le à votre façon.»

Écrire des histoires

Inviter les enfants à écrire leurs propres histoires constitue une activité-clé dans les classes qui favorisent l'émergence du langage écrit. Les histoires constituent une forme de discours organisé, et les enfants utiliseront un plus large éventail de formes émergentes d'écriture et de relecture pour des textes organisés que s'ils doivent écrire des mots ou des phrases isolées. Les figures 1 et 2 donnent deux exemples d'histoires écrites par des enfants de maternelle, l'une en style gribouillages, l'autre en orthographe phonétique inventée. Les traductions sont fournies.

Certains enseignants pratiquent cette activité une fois par semaine, en se contentant comme seul prolongement d'une simple exposition des réalisations. D'autres adoptent d'abord un format d'activité où chaque enfant peut partager son histoire avec son institutrice avant de passer à un format où il la présentera à un groupe d'autres enfants.

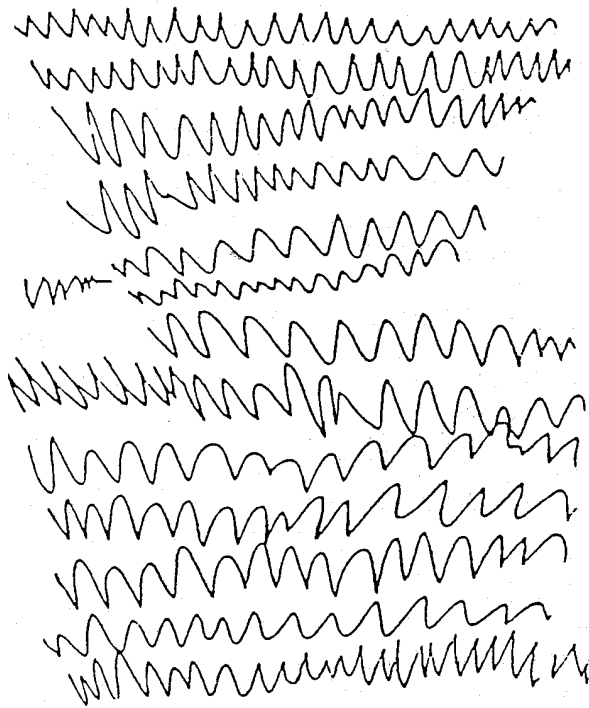
Les enfants aiment voir leurs œuvres exposées, mais ils aiment aussi les reprendre chez eux. Quand ils commencent à écrire, ils éprouvent très souvent le besoin de partager leur histoire avec un adulte. Celui-ci comprend l'importance de l'effort de l'enfant

et est là pour créer une atmosphère de respect envers les réalisations de chacun.

Au fil de l'année, les moyens de les mettre à l'honneur peuvent varier. Certains enseignants encouragent les enfants à tenir une farde, d'autres à «publier» certains textes et d'autres prévoient des tableaux d'affichage ou des cordes à linge pour exposer les travaux.

Figure 1

Histoire en style «gribouillages» de Darla, avec sa relecture



Je vais en vélo jusque chez mon ami, et puis il est temps de revenir avec mon vélo. Alors je reviens en vélo. Je reviens pour voir s'il y a quelqu'un qui est venu ou s'il y a personne. Et je me demande ce que j'ai envie de faire. Je pense à ce que je vais faire, et quand je vais chez mon ami ... le petit garçon il fait toujours peur à mes petits ours quand je suis là.

Il est étonnant de voir combien les enfants sont sensibles à la manière dont les enseignants traitent leurs écrits. Par exemple, Otto et Sulzby (en préparation) racontent l'histoire d'un groupe d'enfants de maternelle qui n'écrivaient que de toutes petites histoires tant qu'elles n'étaient destinées qu'aux chercheurs. Mais dès lors qu'il a été question de les exposer et de les envoyer à leurs familles, ils se sont mis à construire de œuvres longues et complexes.

Qu'elles soient réalistes, autobiographiques ou fantastiques, les histoires en tant que telles constituent un terrain extraordinaire pour la création (McNamee, 1987; Paley, 1981). Elles débouchent souvent sur des productions multimédia dans lesquelles les enfants peuvent s'investir tout entier. Il faut favoriser un tel intérêt en encourageant les enfants à écrire des histoires et à se considérer comme des auteurs. Et pour cela, il faut les traiter comme des auteurs. Fournissez-leur du papier non ligné, des crayons, des markers, des agrafeuses, du papier collant, du papier d'emballage, etc. - autant d'invitations pour des auteurs à mettre par écrit leurs histoires et peut-être même à en faire des livres reliés. Ces créations pourront être lues à la classe entière et reprises à domicile pour qu'elles puissent être partagées avec les parents.

On peut également alterner de telles présentations avec celles qui concernent les livres d'auteurs adultes. Il s'agit de favoriser

Figure 2

La fille qui voulait un ami, avec sa traduction

TARWANZ WAZA LITLGRLE
AND ZHE WOT IDAFRE
OAN DAX ALITLBOYND
KAMEBIH IWO+AFRE
UALI WOTIDAFENDTO
UAL LEZ2BEFEND2OKY

There once was a little girl
and she wanted a friend.
One day a little boy
came by. Hi, I want a friend.
Well, I wanted a friend too.
Well, let's be friends, okay?

Il était une fois une petite fille
qui voulait avoir un ami.
Un jour un petit garçon est venu
près d'elle. Bonjour, je voudrais avoir un ami.
Eh bien, moi aussi je voudrais avoir un ami.
Eh bien, soyons amis, d'accord.

CRÉATION MULTIMÉDIA

Organisez votre atelier «écriture» pour favoriser les créations multimédia. Placez les ateliers de peinture et d'écriture côte à côte. Prévoyez des feuilles de tailles et couleurs différentes, lignées et non lignées. Fournissez un large éventail de crayons, markers, timbres et autres instruments d'écriture, avec ciseaux, agrafeuse, papier collant, colle. Encouragez les enfants à concevoir eux-mêmes leur propres espaces d'affichage et de publication. Les enfants peuvent même relier eux-mêmes leurs livres. Vous pouvez éventuellement prévoir l'usage d'un caméscope ou d'un enregistreur pour la présentation des œuvres.

la créativité et le sens esthétique des enfants. Bientôt, les enfants feront de mieux en mieux la distinction entre le dessin comme illustration et l'écriture. En les invitant à lire leurs histoires, nous les amenons à les mémoriser et à traiter le texte écrit comme quelque chose de stable - fixé dans le temps et l'espace par l'écriture.

Suite à la diffusion des résultats des recherches sur l'entrée des enfants dans l'écrit, il arrive parfois que les institutrices maternelles se fassent des idées fausses sur les niveaux de développement qu'elles peuvent attendre de leurs élèves. Il leur arrive, en particulier, de penser que tous les enfants devraient passer par le stade de l'orthographe inventée, mais, comme nous avons pu le montrer (Sulzby, Barnhart & Hieshima, sous presse), ceci n'est pas exact.

À la maternelle, les formes les plus typiques utilisées pour écrire des textes structurés (récits, lettres, par ex.) continuent à être le gribouillage, le dessin et l'orthographe conventionnelle. Il arrive aussi que les enfants copient des formes tirées de leur environnement ou utilisent des pseudo-lettres (formes construites à partir des caractères traditionnels qu'ils connaissent). Des formes de type «rébus» (images utilisées pour des mots ou parties de mots) n'apparaissent pas avant que les enfants ne comprennent bien les principes phonétiques. Finalement, Kamberelis et Sulzby (1988) ont montré que même lorsque les enfants produisent une orthographe inventée, ce n'est pas toujours à partir de celle-ci qu'ils commencent à lire de manière conventionnelle.

Les enfants font des allers et retours dans les différentes formes d'écriture, mais les enseignants peuvent commencer à comprendre comment ces formes se mettent à fonctionner pour tel ou tel enfant en les écoutant pendant qu'ils rédigent et en leur demandant de lire ce qu'ils ont écrit (Sulzby, Barnhart, & Hieshima, sous presse). Quand les enfants écrivent leurs propres histoires,

ils les relisent sous des formes très variées (Sulzby, 1985b; Sulzby, Barnhart, & Hieshima, sous presse). Les enfants peuvent simplement désigner les éléments de leur «texte», se mettre à discuter avec l'adulte, réciter une histoire de type oral ou une histoire qui sonne comme un monologue écrit. Les enfants peuvent suivre le texte du doigt, de manière correcte ou non, que ce texte puisse ou non être lu de manière conventionnelle. Enfin, ils peuvent commencer à lire de manière conventionnelle des histoires qui sont effectivement lisibles.

Écriture de noms

Jusqu'à présent, nous n'avons guère parlé que d'histoires. Nous savons bien pourtant que les enfants utilisent souvent différentes formes d'écritures pour différentes tâches. Si vous demandez à un enfant d'écrire des mots isolés ou une liste de mots, il aura tendance à utiliser une orthographe conventionnelle ou inventée. Si vous étudiez la manière dont il comprend ces formes, vous verrez cependant qu'il n'adopte pas à leur propos le point de vue d'un adulte. L'orthographe conventionnelle est particulièrement trompeuse. Ferreiro (Ferreiro, 1986; Ferreiro & Teberosky, 1982; voir aussi Barnhart, 1986) a démontré que les enfants pouvaient très bien produire des formes orthographiques correctes ou des chaînes de lettres stables tout en ayant une conception parfaitement immature sur ce qu'est le langage écrit. Quand on demande aux enfants d'écrire des histoires ou d'autres formes de textes structurés, on ne doit pas s'étonner qu'ils tendent à recourir aux formes qu'ils utilisent plus souvent chez eux.

Dans les écoles maternelles traditionnelles, les enseignants écrivent souvent les noms des enfants sur leurs feuilles et fournissent des modèles de leurs noms sur des bandelettes lignées, placées sur les bancs, les portes d'armoires ou au tableau. Souvent, ils offrent aux enfants la possibilité de s'exercer

INVITATION À ÉCRIRE UNE HISTOIRE

Invitez vos élèves de maternelle à écrire une histoire sur quelque chose qui leur est arrivé d'excitant. Laissez-les, en cercle, parler ensemble de leurs idées, puis faites-leur regagner leurs places pour qu'ils commencent à écrire. Laissez-les travailler à leur aise, même si certains semblent rester là assis à rêver. Soyez encourageante, et dites-leur : « Vous n'avez pas besoin d'écrire comme les grands, écrivez à votre manière ».

Ensuite, demandez à chaque enfant de lire son histoire à un camarade et invitez-en quelques-uns à la lire à toute la classe. Prévoyez d'autres moments au cours de la semaine où d'autres lectures entre camarades ou en public pourront être pratiquées, de manière à donner aux enfants le plus de chances possibles pour pouvoir lire leurs histoires à leur façon.

à écrire leurs noms en utilisant la technique du « fondu ». L'enfant doit repasser sur le nom écrit à l'encre noire, puis à l'encre grise, puis avec des points à la place des lettres, avant de pouvoir procéder sans aide. Ce type de pratique fait l'hypothèse que les enfants ne savent rien ou que ce qu'ils savent est erroné et que le modèle adulte, seul exact, peut être appris par des exercices d'imitation directe. Dans les classes qui favorisent l'émergence du langage écrit, les enseignants attendent de leurs élèves qu'ils écrivent leurs noms sur leurs affaires et plus spécialement sur leurs écrits et leurs productions. Chez les plus petits, cela suppose que l'on accepte les signatures en forme de gribouillages. Nous nous souvenons d'une institutrice de l'Illinois qui nous a démontré avec fierté sa capacité à reconnaître toutes les signatures de ses élèves de 4 ans, toutes sauf deux. La semaine suivante, elle y était cependant parvenue. Avant la fin de l'année, tous les enfants produisaient des signatures d'aspect plus conventionnel. En dernière année de maternelle, la plupart des enfants seront capables d'écrire une partie ou l'ensemble de leur nom avec une orthographe correcte, sans en avoir pour autant une conception entièrement conventionnelle.

Écrire son propre nom constitue un moyen important de s'approprier les choses ; il s'agit manifestement d'une étape importante en ce qui concerne l'entrée dans l'écrit. Ferreiro (1986) a montré que les enfants, au cours de cet apprentissage apparemment si simple, étaient particulièrement attentifs aux informations que les adultes jugeaient ou non pertinentes dans l'écriture du nom et en discutaient avec eux. Ajoutons qu'elle a traité plus largement de l'importance critique du concept de « nom » dans le développement de la littératie.

Les enseignants noteront que très vite les enfants ne se contentent pas d'écrire leurs propres noms, ils lisent aussi et écrivent les

noms des autres enfants. Dans de nombreux matériaux pédagogiques, les mots compliqués sont omis et remplacés par des mots réguliers d'une ou deux syllabes. Rien n'est plus trompeur, concernant l'orthographe anglaise, que ce type de modèles. Il est possible que des noms aux structures complexes comme Lukeisha, Tiffany, George, Ulana, Ian, Elizabeth, Nathaniel, Christian ou Jorge leur fournissent des informations importantes dans des contextes particulièrement significatifs et mémorables, tels que l'envoi d'une carte de Saint Valentin, l'échange de lettres avec un correspondant ou la reprise d'un travail personnel à domicile.

Bibliothèque de la classe et de l'école

Dans les classes maternelles qui favorisent l'émergence du langage écrit, les institutrices engagent les enfants à la fois dans des activités de lecture et d'écriture. Dans les tâches d'écriture, les enfants sont toujours des lecteurs. Même s'il peut y avoir lecture sans écriture, les enfants sont généralement conviés dans la plupart des activités de lecture à pratiquer l'écriture. La bibliothèque est une situation importante, dans laquelle, par exemple, l'écriture des noms trouve une justification fonctionnelle - pour identifier qui emprunte un livre et en est responsable. Dans certains établissements traditionnels, les enfants ne peuvent pas emprunter de livres tant qu'ils ne sont pas capables d'écrire leur nom sur la fiche d'emprunt. Dans d'autres écoles, ce sont les enseignants ou les aides-bibliothécaires qui « aident » les enfants à écrire leurs noms. Dans nos classes, il va de soi que ce sont les enfants eux-mêmes qui écrivent leurs noms, à leur façon.

Dans beaucoup de classes qui favorisent l'émergence du langage écrit, les enfants ne vont pas seulement à la bibliothèque de l'école, ils disposent également de biblio-

thèques de classe pour assurer un accès plus aisé et continu aux livres (Morrow, 1982). Ici aussi, bien sûr, les enfants écriront eux-mêmes leurs noms sur les fiches de prêt, mais ils seront en outre conviés à participer à des activités d'échanges qui impliquent l'usage de l'écriture et d'autres média. Ainsi les enfants peuvent réagir aux livres qu'ils ont lus en composant par exemple un poster, en construisant un tableau en trois dimensions (boîte à chaussures), en créant une version dramatisée du livre.

Non contents de lire les livres de nombreux auteurs ou de relire des livres particuliers, certains enseignants explorent avec leurs élèves les œuvres d'auteurs et d'illustrateurs particuliers. Rien d'étonnant dès lors que dans leurs écrits, les enfants témoignent de l'amour qu'ils éprouvent pour tel auteur en imitant son style. Pour que les élèves puissent lire et relire les livres qu'ils souhaitent autant de fois qu'ils le souhaitent, il est important de disposer d'une bibliothèque de classe et d'une bibliothèque d'école qui soient toujours accessibles. Elles offrent pour le développement de la littératie des enfants des occasions d'une richesse inégalable.

Correspondance scolaire

Presque tous les enseignants de maternelle organisent une classe-promenade au bureau de poste et créent un bureau de poste dans leur classe juste avant la St Valentin. Dans les classes traditionnelles, les enseignants y placent des textes modèles qu'il suffit aux enfants de copier. Les plus hardis demandent aux enfants de leur dicter leurs messages, qu'ils pourront décorer ensuite.

Dans les classes où l'émergence du langage écrit est favorisée, ce sont évidemment les enfants qui écrivent, à leur façon. Et comme les lettres et les cartes postales sont des écrits structurés, certains enfants vont utiliser le gribouillage, le dessin ou les chaînes de lettres. Beaucoup d'enfants, cependant, ont fait provision d'un ensemble de phrases en orthographe conventionnelle, qu'ils utilisent dans leurs cartes de St Valentin ou dans leurs lettres. «Chère Marie» et, spécialement, «je t'aime», sont des formules importantes que les enfants utilisent, alors que le reste de la lettre est constitué de gribouillages et de dessins.

Les «bureaux de poste» peuvent être installés dans la classe et retenir l'attention des enfants durant toute l'année. Teale et ses collègues (Martinez & Teale, 1987; Teale &

Martinez, sous presse) ont constaté que les enfants de maternelle utilisaient effectivement leur bureau de poste autant que les élèves plus âgés. La correspondance est une des fonctions les plus anciennes de l'écrit, et elle permet encore de préserver les liens familiaux et amicaux. Rien d'étonnant, donc, à ce qu'elle garde toute son attraction chez les plus jeunes. Billets et vœux remplissent les mêmes fonctions sociales. C'est fou le nombre de missives qui peuvent être rédigées ou reçues dans les classes, même sans bureau de poste.

Par exemple, dans plusieurs classes maternelles du district de San Antonio, les enseignants encouragent leurs élèves à écrire leurs propres invitations lors des événements remarquables. Fête du Carnaval, Jour des Conteurs, thé de la Fête des Mères - pour toutes ces occasions et d'autres encore, les enfants rédigent des invitations et les envoient aux parents, aux membres du personnel et même aux adultes extérieurs comme les étudiants et chercheurs qui ont travaillé dans la classe.

Dans de telles situations, les enseignants introduisent la tâche en discutant avec les enfants et par des exemples qui soulignent le but et la forme d'une invitation. Ils donnent également à chaque enfant une copie du nom de la personne à qui il écrit. Dès lors, les enfants écrivent leurs invitations en utilisant leurs formes d'écriture - certains dessinent, d'autres gribouillent, d'autres encore utilisent une écriture inventée, et plusieurs combinent plusieurs de ces stratégies. Les enfants relisent alors leurs invitations à un adulte et, si nécessaire, l'adulte produit une représentation conventionnelle de la relecture de l'enfant. L'invitation est alors envoyée. De cette manière, les enfants sont engagés activement dans le processus global de l'écriture, et ne se contentent pas de copier le message de quelqu'un d'autre.

Dictées à l'adulte et techniques fonctionnelles

Les enseignants qui permettent à leurs élèves d'entrer à leur manière dans les pratiques d'écriture ont des conceptions très variées sur l'emploi de techniques fonctionnelles telles que la dictée à l'adulte. Parfois, la dictée vient en prolongement des pratiques d'écriture des enfants. Certains enseignants, en effet, ne parviennent à accepter la relecture des enfants que sur des textes à l'orthographe inventée. Quand ceux-ci utilisent le gribouillage, le dessin ou des chaînes

de lettres, les enseignants écriront en dessous ce qu'ils disent quand ils « lisent » leurs productions. Ce n'est pas une dictée volontaire, mais elle en revêt tous les aspects.

Nous connaissons une institutrice qui s'est beaucoup souciee de l'incohérence qu'il y avait à accepter tout à la fois la forme d'écriture de l'enfant et à noter en sous-titres et sous une autre forme sa relecture. D'abord, elle a écrit le texte dicté sur le recto même de la feuille de l'enfant, parce qu'elle pensait qu'elle avait besoin de se souvenir de la manière dont il avait relu son texte. Mais elle a pensé que, ce faisant, elle lui adressait un message contradictoire. Aussi a-t-elle décidé de noter ce qu'il disait au verso de sa feuille, avec, comme inconvénient, le fait que ce texte restait alors hors de vue de l'enfant. Plus tard, elle a écrit les relectures sur des post-it qu'elle collait sur les feuilles des enfants quand elle les reprenait. Finalement, elle a décidé que dans la plupart des cas, elle n'avait pas besoin, en fait, de ce type d'annotations.

Dans les exemples cités ci-dessus, les enfants n'étaient pas conviés à dicter, mais les enseignants prenaient néanmoins les relectures sous la dictée. La plupart des activités traditionnelles de dictée sont en fait censées venir pallier l'incapacité des enfants à écrire eux-mêmes. Mais comme nous savons désormais que ceux-ci en sont parfaitement capables, certains enseignants en ont conclu que la dictée était devenue une activité tout à fait inutile.

Nous constatons en effet une diminution des dictées dans de nombreuses classes où les enfants sont encouragés à écrire eux-mêmes. Dans d'autres classes, cependant, elles constituent toujours une partie importante du programme, avec de nouveaux objectifs : la dictée n'est plus utilisée parce que les enfants sont censés ne pas savoir écrire, mais comme une forme spécifique d'écriture, utilisée dans des situations sociales particulières, lorsqu'il s'agit par exemple de faire le compte-rendu d'une expérience ou d'une étude collective ou de recueillir les diverses réactions des enfants dans le cadre d'une activité de lecture-écriture. Il s'agit là, en bref, d'un usage fonctionnel de la dictée à l'adulte. La situation où l'on demandait à un enfant de faire un dessin, avec l'institutrice passant dans les bancs pour écrire une légende en dessous a presque entièrement disparu dans ces classes.

Certains enseignants traitent la dictée comme une activité de lecture plutôt que comme une activité d'écriture. Ils utilisent la dictée pour permettre aux enfants de « lire leurs propres mots ». Ils se fondent sur les comportements qu'on observe chez les enfants qui essaient de lire leurs histoires (Sulzby, 1985a), en notant si l'enfant regarde le texte qui est transcrit pendant qu'il lit, s'il prend une intonation de lecteur ou de conteur, s'il relit plusieurs fois son histoire sans en modifier les termes, et quand et comment il commence à s'occuper de ce qui a été écrit sous sa dictée. Ces enseignants entretiennent l'espoir que les enfants puissent entrer dans la lecture par l'intermédiaire de telles dictées.

Textes informatifs

Domaine à ne pas négliger : nous savons que les enfants commencent à lire des textes informatifs en même temps que des textes narratifs. Graves (1983) suggère que chaque enfant se choisisse un domaine de prédilection dans lequel il soit ou puisse devenir un expert. Convier les jeunes enfants à écrire sur le sujet qu'ils souhaitent étudier constitue un puissant moyen de les faire entrer dans le monde de l'écrit.

Une institutrice de maternelle de San Antonio a mené un projet de deux semaines sur les rodéos. Les enfants ont utilisé des « carnets d'apprentissage » dans lesquels ils écrivaient et dessinaient ce qu'ils avaient appris au cours de la journée. Une autre institutrice de maternelle du Michigan a travaillé avec le professeur de sciences de son école pour concevoir un panneau intitulé « Devenir scripteur et grenouille », qui exposait les écrits des élèves sur les têtards. Les enseignants de l'école ont pu ainsi étudier l'écriture en devenir des enfants, tandis que ceux-ci étudiaient ces grenouilles en devenir que sont les têtards.

Arts plastiques

Ce terrain offre de formidables opportunités ludiques et expressives sur le plan graphique. Aussi l'art doit quitter les chevalets pour se répandre dans toute la classe, avec des œuvres qui comprendront aussi bien de l'écrit que du dessin. Les enfants vont créer ainsi leurs propres livres illustrés, aussi bien que leurs propres peintures, dessins, livres.

Cette insistance sur l'art est importante, mais pourrait toutefois entretenir chez les enfants des confusions quant aux relations qui existent entre écriture et dessin. Les

enfants de 5 ans savent bien la différence entre dessin et écriture, mais ils *utilisent* encore le dessin comme une forme d'écriture et s'expriment encore de manière ambiguë sur la signification d'un tel usage (Sulzby, 1985c). Il faut bien garder cela à l'esprit quand on demande à un enfant d'écrire... et qu'il produit à la place un dessin. Selon nous, il faut alors traiter ce dessin comme un texte jusqu'à ce que l'enfant vous dise qu'il n'en est pas un (après qu'on lui ait demandé de relire son «*texte-dessin*», par exemple). Dans la situation contraire (l'enfant semble écrire au lieu de produire l'œuvre plastique demandée), on agira avec les mêmes précautions. On peut, comme une de nos enseignantes expérimentées d'Illinois, utiliser une formule neutre comme la suivante, en pointant du doigt les éléments indéfinis : «C'est intéressant ce que tu as fait là, parle-moi un peu de ce que tu as voulu faire».

Qu'en est-il de l'activité consistant à demander aux enfants de réaliser un dessin et de le légendrer ? D'abord, comme nous l'avons déjà vu, elle peut n'avoir aucun sens pour les enfants qui ne font pas encore la différence entre illustration et écriture. Par ailleurs, Graves et ses collègues (Calkins, 1983 ; Graves, 1983) ont trouvé que la relation entre l'illustration et le texte est un aspect important dont il faut se préoccuper quand les enfants écrivent. Ils ont trouvé que les jeunes enfants ont tendance à dessiner pour écrire ensuite, alors que les plus âgés écrivent, et puis dessinent. Nous pensons qu'il s'agit là probablement d'un stade tardif dans la distinction des formes graphiques qui nous occupent. Nous croyons que c'est en écrivant que l'enfant pourra le mieux apprendre à faire la distinction entre dessin comme écriture et dessin comme illustration, et non grâce à des «*directives*». Nous renvoyons le lecteur à Dyson (1988) qui a étudié la manière dont les enfants créent leurs «*mondes picturaux*» et leurs «*mondes textuels*» dans le cadre d'une activité où on leur demande de dessiner d'abord et d'écrire ensuite. Il a aussi étudié la manière dont les enfants établissent des relations entre ces mondes, la création de chacun d'eux étant influencée par la consigne donnée et la représentation que les enfants se font de la tâche.

Graphisme et sons

L'écriture, en tant que graphisme, a bien sûr son propre schéma de développement. Au contraire de ce que pourraient croire

certains enseignants et chercheurs, les enfants qu'on laisse écrire à leur façon développent généralement un graphisme ferme et droit, selon le sens conventionnel de la lecture, avec des lettres bien formées. Nos enseignants ont coutume de laisser les enfants écrire sur du papier non ligné et n'introduisent un tel support qu'*après* que les enfants soient parvenus à écrire droit.

Voici une autre découverte surprenante qui est issue de nos études. Les enseignants traditionnels ne se contentent pas de donner du papier ligné aux enfants, avec parfois même des dessins de cornets à glace ou de feux rouges pour leur indiquer les espaces, ils leur donnent également des lignes avec des lettres en pointillés, afin qu'ils puissent repasser dessus. Nous avons découvert que certains enfants qui avaient éprouvé beaucoup de difficultés à faire de tels exercices sans frustration avaient néanmoins créé leurs propres versions de lettres en pointillés, et s'étaient dès lors acquittés avec aisance de cette tâche !

Certains des enseignants qui encouragent chez les jeunes enfants la pratique de l'écriture ont abandonné tout exercice systématique sur l'écriture-graphisme. D'autres introduisent seulement de tels exercices pour les enfants qui éprouveraient des problèmes ou, de manière très ponctuelle, pour aider les élèves à former leurs lettres avec élégance.

La plupart des enseignants qui offrent à leurs élèves l'occasion d'entrer naturellement dans l'écrit se fondent de plus en plus sur l'écriture pour voir ce qu'ils savent sur les relations lettres-sons. Pour certains, l'enseignement des correspondances semble être quelque chose de très important, même s'ils y passent de moins en moins de temps. De plus, ils considèrent l'enseignement des correspondances comme une structuration de ce que les enfants savent déjà plutôt que comme un enseignement de choses qu'ils ne connaîtraient pas. Buhle (1987) rapporte l'histoire impressionnante d'une institutrice qui essayait d'utiliser nos techniques d'entrée dans l'écrit. Celle-ci a commencé une leçon classique sur un son en demandant à ses élèves de lui donner des mots contenant ce son. Elle avait l'intention d'écrire elle-même ces mots au tableau. Mais aussitôt qu'elle a demandé un mot aux enfants, un petit garçon a surgi et lui a pris la craie des mains. Dès ce moment, ce sont les *enfants* qui ont écrit les mots au tableau à leur façon, et l'enseignante a commencé à *leur* demander de lire les listes.

Conclusion

Si on tente de résumer les objectifs que poursuivent les institutrices maternelles qui ont introduit des pratiques d'écriture dans leurs classes, on relève qu'elles encouragent les enfants

1. à utiliser l'écriture pour s'affirmer ☐
2. à utiliser l'écriture dans leurs jeux ☐
3. à utiliser l'écriture pour réagir aux livres qu'ils lisent ou qu'on leur lit ☐
4. à partager leurs écrits et à réagir à ceux des autres enfants ☐
5. à correspondre avec d'autres personnes.

Nous avons décrit les activités mises en œuvre à cet effet dans les classes. Mais une classe est-elle vraiment susceptible de fournir le même type de situation sociale qu'une famille ? Clairement, non. La plupart des recherches sur les pratiques du langage écrit en famille concernent de plus jeunes enfants, qui interagissent avec des scripteurs plus âgés. Ici, il y a de 20 à 30 enfants qui écrivent en utilisant les diverses formes que nous avons eu l'occasion de décrire. Ils interagissent socialement, en observant les tentatives des autres, écoutent leurs relectures et en discutent. Les enfants disposent donc de davantage d'exemples que dans leur famille. Dans les classes qui favorisent l'émergence du langage écrit, les enseignants comprennent et encouragent toutes les formes d'écriture utilisées par les enfants. Ils ont aussi toute une série d'idées sur la manière de favoriser le développement adéquat des enfants.

L'enseignant a également un autre rôle que celui des parents. Les négociations de pouvoirs seront nécessairement différentes. Souvent, d'ailleurs, les enfants acceptent de l'enseignant plus de pressions qu'ils n'en accepteraient de la part de leurs parents. Nous n'en savons pas assez sur le rôle des enseignants dans le développement socio-affectif des jeunes enfants, mais ils aident bien souvent ceux-ci à se faire des amis, à partager, à gérer de manière adéquate colère, bravade et malice. C'est de la même manière qu'ils encouragent les enfants à écrire et à adopter une attitude positive envers leurs propres productions et celles des autres enfants.

Nous savons que les enfants écrivent en utilisant de nombreuses formes graphiques différentes et continuent à utiliser des formes peu élaborées dans des fonctions de plus haut niveau. Mais que faire avec un enfant qui, de toute évidence, sait comment écrire

des formes lisibles et qui continue pourtant à utiliser le gribouillage, le dessin ou les chaînes de lettres non phonétiques ? À nouveau, nos recherches nous montrent que rien ne vaut la manière douce. L'institutrice, par exemple, dira quelque chose comme ceci : « Quelle merveilleuse histoire ! Je l'aime vraiment. Est-ce que tu penses que tu pourrais l'écrire de façon à ce que je puisse la lire moi-même ? » Si l'enfant renacle, elle peut l'encourager et accepter sa décision (le coup de pouce, pas la pression) : « Bien, peut-être la prochaine fois. C'est une belle histoire. Ça te plairait de la mettre au tableau d'affichage ? »

Nous avons laissé les productions provisoires ou multimédia et les créations esthétiques pour la fin. Nous avons découvert que la réussite de ces activités dépend largement des initiatives qu'on permet aux enfants de développer pour contrôler dans leur classe l'usage de l'espace et du temps. Avec des journées qui ne durent en fait pas plus de 2 heures et demie, beaucoup d'institutrices maternelles trouvent de plus en plus difficile de couvrir tout leur programme. Dans de nombreuses classes où l'on favorise l'émergence du langage écrit, toutefois, la journée est structurée de telle sorte que les enfants ont la liberté de commencer des projets, de les abandonner et d'y revenir un peu plus tard.

La polarisation de l'intérêt chez les enfants est une question qui nous préoccupe au plus haut point. Nous avons parlé de la différence de situations sociales qui existe entre la famille et l'école. Quand les enfants écrivent au sein d'un groupe, il existe plus de motivation positive provenant des exemples fournis et de l'intérêt manifesté par les autres. Cette situation, cependant, pourrait provoquer l'une ou l'autre pression sur un enfant qui n'avait pas du tout l'intention d'écrire, mais aurait préféré jouer avec des blocs de construction. Aussi est-il important d'être en phase avec les intérêts et les talents des enfants et d'offrir les meilleures occasions pour qu'ils puissent s'exprimer.

Jennifer Heebink, de Californie, rapporte que c'est en encourageant la fille d'un travailleur saisonnier à réciter des contes oraux qu'elle a pu amener celle-ci à s'intéresser au langage écrit conventionnel. Comme cela apparaît clairement dans son compte-rendu, elle n'a pas hésité à changer les habitudes de sa classe et ses attentes pour s'adapter à ce que l'enfant connaissait et savait faire, même si cela n'entraînait pas dans

les spécifications de son programme concernant la préparation à la lecture.

Dans les classes qui favorisent l'émergence de la lecture et de l'écriture, on trouve évidemment des livres en abondance et beaucoup de matériaux pour l'écriture. Cette focalisation conduit parfois à une certaine négligence envers les autres médias et les autres domaines. Mais ce n'est pas une fatalité : certains enseignants, au contraire, deviennent plus attentifs à toutes les habiletés *productrices* des enfants - en tant qu'artistes, musiciens, comédiens et créateurs aussi bien que scripteurs.

Quand on réfléchit aux relations qui existent entre le milieu familial et l'école comme lieux qui favorisent l'émergence de l'écriture, nous réalisons que nous avons encore beaucoup de choses à apprendre - enseignants, chercheurs et enfants tout à la fois. Et pourtant que de chemin déjà parcouru depuis le temps où l'on considérait que l'école maternelle n'était avant tout qu'un lieu et qu'une période permettant de *préparer* les enfants à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Bibliographie

- Anderson, A.B. & Stokes, S.J. (1984). Social and institutional influences on the development and practice of literacy. In H. Goelman, A. Oberg, and F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann, 24-37.
- Barnhart, J.E. (1986). *Written language concepts and cognitive development in kindergarten children*. Unpublished doctoral dissertation, Northwestern University.
- Bissex, G. (1980). *GNYS AT WRK: A child learns to write and read*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buhle, R. (1987). *A study of implementation of emergent literacy by kindergarten teachers*, Unpublished master's thesis, Northwestern University.
- Calkins, L. (1983). *Lessons from a child*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chukovsky, K. (1963). *From two to five*. M. Morton, translator. Berkeley, CA: University of California Press.
- Doake, D. (1982). *Book experience and emergent reading behavior*. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta Canada.
- Dyson, A.H. (1984). Emerging literacy in school contexts: Toward defining the gap between school curriculum and child mind. *Written communication*, 1, 5-53.
- Dyson, A.H. (1985). Individual differences in emergent writing. In M. Farr (Ed.), *Advances in writing research: Children's early writing development*, volume 1. Norwood, NJ: Ablex, 59-126.
- Dyson, A. H. (1988). Negotiating among multiple worlds: The space/ time dimensions of young children's composing. *Research in the Teaching of English*, 22(4), 355-390.
- Ferreiro, E. (1986). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In W. H. Teale and E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex, 15-49.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gardner, H., Wolfe, D., and Smith, A. (1975). Artistic symbols in early childhood. *NYU Education Quarterly*, 6, 13-21.
- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kamberelis, G. & Sulzby, E. (1988). Transitional knowledge in emergent literacy. In J.E. Readence and R.S. Baldwin, (Eds.), *Dialogues in literacy research*, Thirty-Seventh Yearbook of the National Reading Conference, Rochester, NY. National Reading Conference, 95-106.
- Martinez, M. & Teale, W. H. (1987). The ins and outs of a kindergarten writing program. *The Reading Teacher*, 40(4), 444-451.
- McNamee, G. (1987). The social origins of narrative skills. In M. Hickmann (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought*. Orlando, FL: Academic Press.
- Morrow, L. (1982). Relationships between literature programs, library corner designs, and children's use of literature, *Journal of Educational Research*, 75, 339-344.
- Otto, B., & Sulzby, E. (1988). *Academically able preschoolers and emergent literacy*. Unpublished data.
- Paley, V. (1988). *Bad guys don't have birthdays: Fantasy play at four*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Paley, V. (1986). *Boys and girls: Superheroes in the doll corner*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Paley, V. (1981). *Wally's stories: Conversations in the kindergarden*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Snow, C. & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. In W. H. Teale and E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex, 116-138.
- Sulzby, E. (1987). Children's development of prosodic distinctions in telling and dictating modes. In A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in real time: Modelling production processes*. Norwood, NJ: Ablex, 133-160.
- Sulzby, E. (1985a). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study, *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- Sulzby, E. (1985b). *Forms of writing and rereading: Example list*. Unpublished examiner's manual, Northwestern University.
- Sulzby, E. (1985c). Kindergartners as writers and readers. In M. Farr (Ed.), *Advances in writing research: Children's early writing development*, volume 1. Norwood, NJ: Ablex, 127-2.
- Sulzby, E. (1988). *Emergent literacy. Kindergartners write and read, including Sulzby coding system*. Ann Arbor, MI. University of Michigan and North Central Regional Educational Laboratory.
- Sulzby, E., Barnhart, J., and Hieshima, J. (sous presse). Forms of writing and rereading from writing. A preliminary report. In J. Mason (Ed.), *Reading and writing connections*. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- Sulzby, E. & Teale, W.H. (1985). Writing development in early childhood. *Educational Horizons*, 64, 8-12.
- Sulzby, E. & Teale, W.H. (1987). *Young children's storybook reading: Longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning*. Final report to the Spencer Foundation. Ann Arbor, MI. University of Michigan.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: The social context of learning to read and write*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Taylor, D. & Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up literate: Learning from innercity families*. Portsmouth, NJ: Heinemann.
- Teale, W.H. (1987). Emergent literacy: Reading and writing development in early childhood. In J.E. Readence and R.S. Baldwin (Eds.), *Research in literacy: Merging perspectives*, Thirty-Six yearbook of the National Reading Conference. Rochester, NY, 45-74.
- Teale, W.H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W.H. Teale and E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W.H. (1984). Reading to young children: Its significance for literacy development. In H. Goelman, A. Oberg, and F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann, 110-121.
- Teale, W.H. & Martinez, M. (1989). Connecting writing: Fostering emergent literacy in kindergarten children. In J. Mason (Ed.), *Reading and writing connections*. Boston, MA: Allyn & Bacon.