

Produire des écrits pour apprendre à lire

Madelon SAADA-ROBERT

Professeure titulaire, Faculté de psychologie
et des sciences de l'éducation, Université de Genève

Mesdames, Messieurs,

Merci au Président et aux membres de l'Observatoire pour leur invitation qui m'honore.

L'exposé qui suit concerne le "cycle élémentaire" à Genève, qui commence deux ans avant l'entrée obligatoire à l'école et se termine deux ans après cette entrée, donc pour des enfants de 4 ans à 8 ans (en France MS jusqu'en CE1).

Je voudrais vous montrer comment l'écriture peut servir de moteur pour l'apprentissage de la lecture et comment les acquis scientifiques peuvent être transposés pour la conception des situations didactiques. Michel Fayol a montré que l'interaction entre les psycholinguistes, les didacticiens et les praticiens était nécessaire : je souhaite montrer qu'elle est possible.

Pour cela, je vais commencer par relever quelques fondements tirés des recherches psycholinguistiques de ces dix dernières années, puis je passerai à une piste de transposition possible de ces fondements en une "démarche d'entrée dans l'écrit", et finalement je vous ferai part de la progression des stratégies des jeunes enfants de 4 ans lorsqu'ils doivent "lire" et "écrire" du texte en classe.

Fondements d'ingénierie didactique

Que tirer actuellement des recherches psycholinguistiques et termes de fondements didactiques pour la conception de situations d'enseignement / apprentissage ? Sept fondements sont pris en compte :

La langue est un système à plusieurs composantes

Michel Fayol l'a montré en partie. On peut concevoir la langue écrite comme structurée selon trois axes (figure 1) : les représentations de l'écrit et à l'opposé de ce premier axe le principe alphabétique ; un deuxième axe qui comprend la compréhension et la production de textes ; un troisième, constitué de la lecture et de l'écriture de mots. Il sera surtout question ici de la production de textes et de l'écriture de mots.

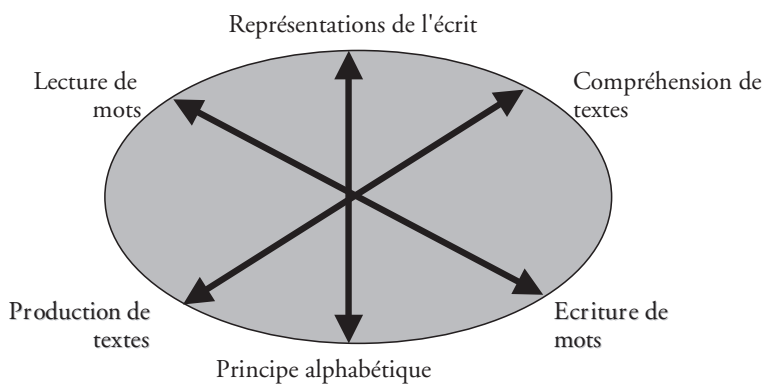


Figure 1.

La lecture et l'écriture prennent leur source chez le jeune enfant bien "avant la lettre" (Ferreiro, 2000), c'est-à-dire avant l'apprentissage formel du système alphabétique, lors d'une étape pré-alphabétique. En effet, les traces graphiques produites par le jeune enfant correspondent bien à un projet de communication pour soi (trace externe à conserver) ou pour autrui (figure 2).

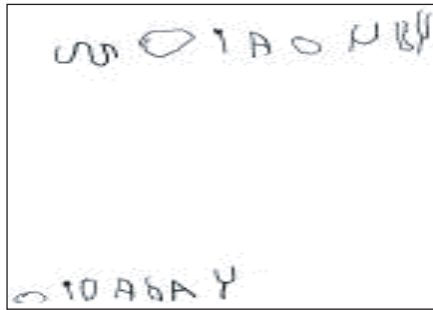


Figure 2. Traces graphiques d'un enfant de 4 ans pour "Papa le fait glisser tout doucement (1ère ligne) sur le toboggan (2ème ligne)".

C'est l'écriture qui permet de découvrir et de construire le système alphabétique (Ferreiro, 2000; Frith, 1985). Selon cette dernière en effet, la lecture donne accès à la logographie pré-alphabétique chez le tout jeune enfant qui reconnaît quelques mots de son environnement familial, et au système orthographique à la fin du parcours acquisitionnel. Entre deux, le système alphabétique est découvert à travers la nécessité provoquée par l'écriture : très vite (figure 2), les enfants comprennent qu'il faut connaître des lettres pour écrire, et de surcroît des lettres qui correspondent aux unités phonologiques de la langue parlée, ce qui n'est pas encore le cas de l'enfant dont la production est montrée ci-dessus.

L'écriture et la lecture progressent en appui l'une sur l'autre

La lecture va tirer parti de la découverte du système alphabétique en écriture, et l'écriture, d'abord pré-alphabétique, tire profit de l'économie assurée par le système orthographique importé de la lecture. Selon les auteurs, cet appui réciproque peut être décalé (Frith, 1985) ou parallèle (Ehri, 1997). Il commence dès la période pré-alphabétique, jusqu'à la période orthographique, qui clôt le système de la langue écrite.

La progression de l'écriture et de la lecture n'est pas linéaire

Elle suppose plusieurs stratégies possibles au même moment (Martinet, Valdois & Fayol, 2004 ; Rieben & Saada-Robert, 1997 ; Seymour, 1997) dont certaines sont dominantes. On peut donc en tirer que l'acquisition de la langue écrite ne devrait pas faire l'objet d'apprentissages disjoints et successifs, selon les stratégies pré-alphabétiques puis alphabétiques puis orthographiques, mais devrait correspondre plutôt à un enseignement simultané dans des dispositifs appropriés (voir plus loin).

L'appui des jeunes apprenants sur le texte et sa compréhension pour repérer des mots est une stratégie à prendre en compte en tout début d'apprentissage, préalablement ou simultanément à la stratégie alphabétique (Rieben & Saada-Robert, 1997).

L'apprenant investit pleinement l'acquisition du principe alphabétique dès le moment où il reconnaît sa fonction dans un texte, avec sa dimension communicative (Saada-Robert et al., 2003). L'ensemble de ces sept fondements, particulièrement intéressants pour des élèves qui ne sont pas quotidiennement plongés dans la culture de l'écrit, sont maintenant repris sous l'angle de leur transposition didactique.

Transposer ces fondements en situations didactiques : une " démarche d'entrée dans l'écrit "

De ces sept fondements, trois constituent l'ossature de la démarche d'entrée dans l'écrit que je vais exposer : les composantes à intégrer dans les situations d'enseignement / apprentissage sont à la fois textuelles, lexicales et alphabétiques ; le rôle moteur de cet enseignement revient à l'écriture ; la progression ne se décline pas de manière linéaire mais sous forme d'une pluralité de composantes présentées ensemble.

Ainsi, cette démarche d'entrée dans l'écrit propose des situations problèmes intégrant toutes les composantes en un réseau cohérent, cohérent du double point de vue du système de la langue écrite et de celui de l'organisation des connaissances chez l'apprenant. Elle part du texte avec sa dimension communicative et toutes les composantes, y compris la composante alphabétique, peuvent y être travaillées ; elle alterne les situations problèmes avec différentes activités spécifiques qui visent à systématiser et à automatiser la maîtrise de chaque composante (segmentation phonologique, connaissance des lettres, correspondance phonographique, lexicale, syntaxe, propriétés des textes).

Cette "démarche d'entrée dans l'écrit" est pratiquée à la Maison des petits⁽¹⁾ depuis vingt ans et a donné lieu à de nombreuses recherches. Elle est composée de quatre situations problème :

- La Lecture/écriture émergente (LEE), surtout en moyenne section de maternelle, à 4 ans : l'enfant comprend un message écrit et s'investit du rôle de lecteur et de scripteur avant de maîtriser le système alphabétique ;
- La Dictée à l'adulte (DA), à 4 ans, 5 ans voire 6 ans : l'enfant est mis en présence de la production écrite conventionnelle des mots, il prend conscience de la différence entre l'oral et l'écrit ;
- Le Texte de référence (TR), à 5 et 6 ans : à l'aide d'un texte qui leur sert de dictionnaire, les élèves de grande section et de CP prennent en charge la lecture et l'écriture conventionnelle des mots pour produire eux-mêmes un texte ;
- La Production textuelle orthographique (PTO), à 7 ans (CE1) : la compréhension et la production de textes sont intégralement prises en charge par l'élève, dans leurs éléments de textualité comme de scripturalité (mise en mots, linéarité, orthographe, grammaire).

(1) Ecole publique du canton de Genève rattachée à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation depuis 1932, date de sa fondation par P. Bovet et E. Claparède

Ces quatre situations problème suivent une "progression en spirale" au cours de laquelle toutes les composantes sont déjà présentes dans la première situation, mais sont approfondies dans les situations suivantes (figure 3).

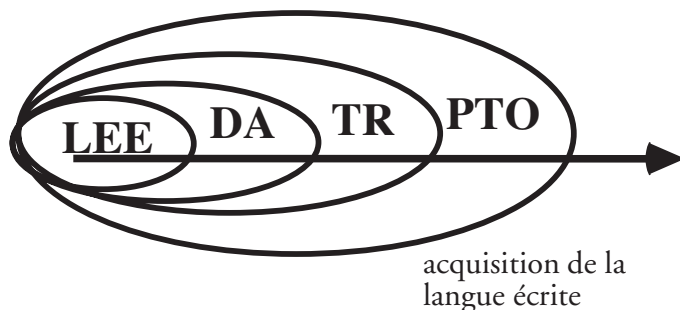


Figure 3. Progression en spirale des composantes traitées dans les quatre situations problème d'entrée dans l'écrit, de 4 à 8 ans.

Ces quatre situations problème ne sont pas les seules dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, je le rappelle, car elles sont prises en alternance avec des activités spécifiques qui font intervenir chaque composante de manière systématique.

Exemple : la situation de lecture/écriture émergente à 4 ans (LEE)

Pour s'investir des rôles de lecteur et de scripteur et comprendre ou produire de l'écrit, l'élève, qui connaît alors principalement les albums de littérature enfantine, doit commencer par différencier le texte de l'image. L'enseignement va peu à peu amener les élèves à construire du sens et un récit autrement qu'à partir d'images, en tenant compte des propriétés graphiques et du sens du texte. L'enfant va donc comprendre la fonction communicative de l'écrit et sa composition en signes graphiques, bien différente de celle des dessins. Enfin, l'enfant va prendre conscience de la nature alphabétique de l'écrit, sans toutefois maîtriser complètement le système alphabétique.

Deux séquences distinctes, mais s'appuyant également sur l'album de littérature enfantine, participent de cette situation : une séquence de lecture émergente, où l'élève " lit ", raconte une histoire à un élève plus âgé, en s'appuyant sur du texte ; une séquence d'écriture émergente, où l'enfant " écrit " ce que raconte le dessin d'un épisode de l'histoire.

La lecture émergente

Elle se déroule en cinq phases, qui s'étendent chacune sur plusieurs leçons différentes.

L'«ancrage pragmatique» de la situation

Il consiste en une présentation et discussion du projet général : l'enseignant, d'abord seul, puis en interaction avec les élèves, explique comment l'activité se déroulera et quelle est sa fonction dans la continuité didactique.

Lecture interactive avec hypothèses

Cette phase prend souvent du temps. A partir de la couverture, puis de chaque page prise séparément, les élèves émettent des hypothèses sur le sens de l'histoire. L'enseignant lit le texte correspondant à l'image pour valider ou invalider les hypothèses qui sont alors discutées, texte de l'auteur à l'appui. Des hypothèses sont formulées pour la suite du récit. Chaque fois qu'une page est tournée, les hypothèses antérieures sont discutées, d'abord sur la base des images puis sur celle du texte. La fonction communicative de l'écrit est ici centrale. L'écrit est valorisé par rapport à l'image, dont le sens est par contre plus immédiat.

Lecture finale complète par l'adulte

Elle permet aux élèves d'avoir une vision d'ensemble de la cohérence narrative de l'histoire. On consolide cette compréhension par quelques activités différées dans le temps.

Lecture émergente

L'élève "lit", c'est-à-dire raconte l'histoire à un élève plus âgé. L'élève énonce donc oralement une histoire écrite, qu'il a entendue et construite partiellement avec l'enseignant. Il prend également conscience des propriétés graphiques de l'écrit, sur la base d'indices textuels, "logographiques" (longueur de mots, hampes des "p" et "t", etc.), des ponctuations (les tirets des dialogues notamment servent souvent à relancer la narration) et de quelques premiers indices alphabétiques.

L'écriture émergente

Présentation et discussion du projet d'écriture ("ancrage pragmatique")

En lien avec la lecture précédente et son contenu (en dehors de la littérature enfantine, il peut aussi s'agir de textes qui racontent un événement vécu par la classe), les élèves anticipent avec l'enseignante quelle activité va être effectuée, comment elle va se dérouler, dans quel but, et à qui elle est destinée.

Dessin

L'élève dessine l'un des épisodes du livre, lu auparavant en lecture interactive et émergente. Il s'agit là d'une production symbolique et non par signes graphiques.

Enonciation orale du projet d'écriture

Sur la base du dessin, les élèves planifient la production graphique.

Production écrite avec explications métagraphiques

Les élèves écrivent leurs textes et l'expliquent à l'enseignant qui les encourage à produire " même si ce n'est pas encore comme les grands ou comme moi ", examine leur contenu de production et les accompagne en posant des questions. Le contenu sémantique est cette fois produit au moyen de signes graphiques et non plus de symboles.

Mise en valeur de la production

On peut par exemple utiliser un portfolio, qui permet à l'élève et à sa famille d'évaluer sa progression.

Activités spécifiques

En alternance avec ces situations problèmes, des activités spécifiques visent à la consolidation, à la systématisation, voire à l'automatisation des connaissances. On distingue les activités-problèmes des activités-exercices d'entraînement qui sont décrochées. En voici quelques exemples :

Activités-problèmes

- lecture quotidienne d'un message avec hypothèses alphabétiques ;
- jeux syllabiques autour des prénoms ;
- segmentation des phrases en mots ;
- repérage de mots manquants dans une phrase ; etc.

Activités-exercices

Elles se pratiquent de façon décrochée, c'est-à-dire sans rapport avec le texte travaillé en situation problème. Elles sont puisées dans les moyens à disposition de chaque classe et sont choisies par l'enseignant/e en différenciation selon les erreurs d'apprentissage des élèves :

- repérage de mots identiques ou différents ; de syllabes ; de lettres ;
- comparaison et classement de mots ; de syllabes ; de lettres ;
- repérage des sons à l'oral ;
- repérage des lettres correspondant à tels ou tels sons ; etc.

Résultats

Depuis plus de vingt ans, les chercheur/es travaillent en partenariat avec les enseignant/es de l'école précitée, avec deux objectifs : élaborer des situations d'enseignement / apprentissage sur la base des pratiques enseignantes, modifiées par l'apport de la recherche de elle manière

qu'elles contiennent bien, potentiellement, toutes les composantes de la langue écrite ; en second lieu, observer, transcrire et analyser les stratégies d'apprentissage des élèves, tout comme les stratégies d'intervention des enseignant/es. Des moments d'observation sont ainsi fixés à différents moments de l'année scolaire pour analyser la progression des élèves, dans leurs stratégies de lecture et d'écriture émergentes, mais aussi dans leurs compétences psycholinguistiques concernant les mots et les unités plus petites (lettres, syllabes, phonème).

Je vais maintenant évoquer surtout la progression en un an des stratégies de lecture et d'écriture émergentes à 4 ans.

Lecture émergente

Les stratégies de lecture émergente

Stratégies sémiopicturales

L'enfant construit d'abord son histoire à partir des images, sous forme :

- d'énonciation descriptive des images (Descr);
- d'énonciation narrative guidée par la suite des images (Nar) : même si l'élève a déjà entendu l'histoire, l'observation de son regard atteste qu'il se repère essentiellement à l'aide des images.

Stratégies sémiographiques

L'enfant s'appuie peu à peu sur le texte même pour restituer l'histoire. A mesure qu'il entend le texte, il mémorise des phrases entières ou partielles. Il peut alors adopter d'autres stratégies :

- énonciations pseudo-verbatim, très proches de la syntaxe du texte lui-même, mais utilisant un lexique approché (Pve);
- énonciations verbatim, qui reproduisent des phrases telles quelles (Ver);
- repérage sublexical (unités plus petites que les mots) ou lexical (Rmo): le traitement des mots devient alors pertinent.

Progression

Les élèves ont été filmés à quatre moments de leur année scolaire (T1 à T4), comme le montre la figure 4.

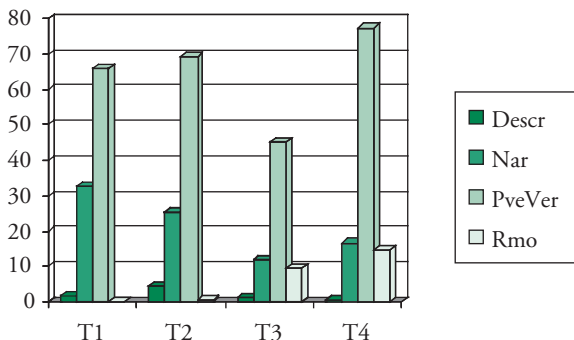


Figure 4. Evolution pendant l'année des stratégies de lecture émergente

On le voit, les stratégies de description des images sont assez minoritaires. Au début de l'année, les stratégies d'énonciation narrative, pseudo-verbatim et verbatim sont déjà très utilisées. Lors de la deuxième observation, les énonciations verbatim sont majoritaires, ce qui se confirme lors de la troisième et la quatrième observations. Lors de celle-ci, les énonciations basées sur le repérage de quelques mots ont nettement progressé, même si les énonciations verbatim restent majoritaires.

Écriture émergente

Les stratégies d'écriture émergente

Stratégies sémiographiques visuelles

L'élève commence par produire des traces graphiques, sous forme :

- d'imitations du geste graphique : cette imitation est déjà porteuse de sens pour l'enfant dans la mesure où elle lui permet de retrouver un projet d'écriture initial (Imp);
- de traces graphiques déjà discontinues comme des lettres et très différentes du dessin (Gra).

L'enfant produit ensuite les lettres :

- lettres connues du répertoire logographique (par exemple les lettres de son prénom), dont l'enfant a déjà mémorisé l'aspect graphique, même s'il ne connaît pas leurs noms (Log);
- lettres connues, mais dont le nombre ou la position dans le mot varient pour autant de mots différents à écrire (Vno).

Stratégies sémiographiques phonologiques

L'élève produit plus tard des lettres en correspondance phonologique, selon une stratégie :

- syllabique (DT pour docteur) (Syl);
- alphabétique approchée (DEKTER) (Alp) ;
- orthographique : écriture de mots fréquents et courts, par exemple les héros Léo et Popi (Lex).

Progression

Lors de la troisième observation, une enfant nommée Lou cherche à écrire "le docteur parle avec maman, Léo aime bien le docteur" à l'aide de quelques lettres de son prénom, d'un début de découpage syllabique (AV pour avec) et d'un mot, maman, qui relève peut-être encore de la logographie (figure 5).

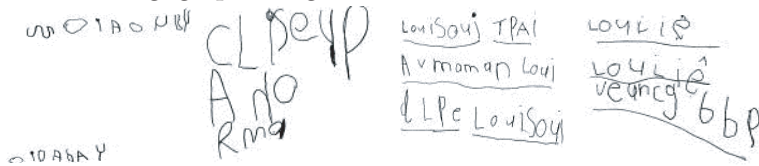


Figure 5. Progression de la production écrite de Lou de T1 à T4.

Lors des deux premières observations, les traces graphiques sont largement majoritaires.

Dès la troisième observation, une stratégie alphabétique partielle tend à s'imposer et la production de mots avec quelques correspon-

dances phonographique fait son apparition. Au temps 4 le texte est " Léo, Léo, viens, j'ai retrouvé ton Popi ".

Les stratégies d'écriture, pour le groupe des élèves de la classe sont les suivantes aux quatre temps d'observation (figure 6).

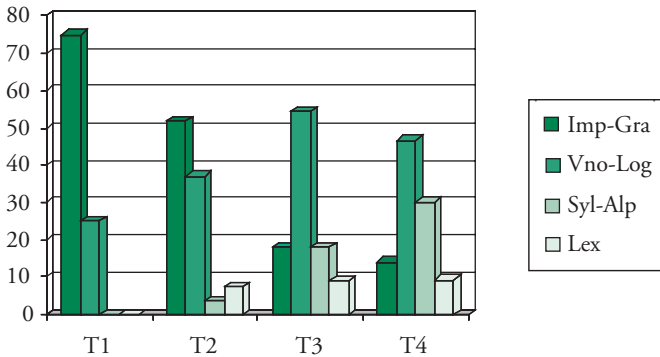


Figure 6. Evolution des stratégies d'écriture émergente de T1 à T4

Alors que les stratégies élémentaires d'imitation du geste graphique et d'utilisation de graphies non reconnaissables comme lettres diminuent de T1 à T4, les stratégies qui augmentent de façon continue depuis T2 sont les stratégies syllabiques-alphabétiques partielles et les stratégies lexicales, quoiqu'encore peu nombreuses. On voit donc bien l'émergence des lettres dans cette situation didactique d'écriture, bien avant que les lettres ne soient utilisées pour la lecture émergente.

Les relations entre lecture et écriture

Justement, en ce qui concerne les liens entre la lecture et l'écriture, les stratégies les plus élémentaires de l'enfant sont la lecture par description des images et l'écriture par traces graphiques. Contrairement à la lecture, l'écriture minimale isole donc déjà des unités linguistiques plus petites que les mots, même si ce ne sont pas encore des lettres reconnaissables. L'enfant commence à savoir narrer alors qu'il produit des lettres issues du répertoire logographique et qu'il agence dans un ordre et un nombre variés.

Ensuite, l'énonciation pseudo-verbatim du texte intervient simultanément aux tentatives d'écriture en correspondance phonographique. L'énonciation verbatim correspond à l'écriture syllabique et alphabétique partielle, et finalement le repérage de quelques mots fréquents et réguliers commence à peu près en même temps que leur écriture correcte.

L'écriture permet donc d'emblée d'appréhender des unités plus petites que le mot (traces graphiques ; lettres ou pseudo-lettres que l'élève ne peut pas nommer), en même temps que, du côté de la lecture, il narre un contenu correspondant aux images. C'est donc bien par l'écriture que l'enfant est " contraint " de s'intéresser aux lettres, ce qui accélère l'accès au principe alphabétique qui va ensuite rejailir sur la lecture. La lecture de mots (le repérage de quelques-uns d'entre eux) et l'écriture correcte de quelques mots courts et fréquents sont simultanées.

Les figures 4, 5 et 6 montrent également que les élèves ont toujours recours à plusieurs stratégies à la fois. La lecture et l'écriture émergentes n'évoluent donc pas linéairement, ni synchroniquement. Il est très rare par exemple que les stratégies de narration et d'écriture logographique soient simultanément dominantes chez un même enfant.

Conclusion

La recherche en situation scolaire a permis de valider les recherches psycholinguistiques, qui avaient montré les relations fortes existant entre lecture et écriture lors de l'entrée dans l'écrit. J'aimerais insister tout particulièrement sur l'intérêt que représente le partenariat entre la recherche psycholinguistique, la recherche didactique et l'enseignement. C'est à ce prix qu'une compréhension profonde des situations complexes d'enseignement / apprentissage pourra percer, avec le double avantage d'un gain sur le plan de la recherche et sur celui des pratiques enseignantes.

Très brièvement, je rappelle les points principaux relevés dans nos résultats : l'écriture est une pratique incontournable pour permettre l'accès au principe alphabétique par les jeunes élèves. Frith l'avait vu dès 1985 en recherche psycholinguistique. Il est grand temps d'utiliser ce résultat dans nos pratiques pédagogiques. La lecture permet le repérage pré-alphabétique ou logographique et plus tard l'accès aux règles de la régularité orthographique mais c'est bien l'écriture qui permet l'accès au principe alphabétique.

L'élément textuel permet au principe alphabétique de s'ancrer sur la compréhension et d'y trouver sa pleine fonction, sans en être isolé, ce qui est encore aujourd'hui largement le cas, préjudiciable pour beaucoup d'élèves. Travailler en situation de problème textuel permet ainsi à l'enfant de comprendre la fonction de l'apprentissage du système alphabétique.

Les situations problème permettent donc de travailler en réseau toutes les composantes de l'écrit. Elles ont surtout pour fonction de faire découvrir et comprendre le fonctionnement de la langue écrite. Seules les activités spécifiques, centrées chaque fois sur une composante, permettent l'acquisition et l'automatisation de ces composantes. Un retour aux situations problème permet alors de réinvestir les nouveaux apprentissages. Comme j'ai cherché à le montrer, les éléments de la langue écrite peuvent être introduits très précocement dans des activités d'apprentissages mais doivent ensuite être repris en progression " spiralaire ", pour que les systèmes alphabétique et orthographique soient maîtrisés.

Je vous remercie de votre attention.

Références bibliographiques

Ehri, L. C. (1997). Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose. in L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé. p. 231-266.

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

Frith, U. (1985). Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia, in K. Patterson, J. Marshall, et M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum associates publishers, p. 301-330.

Martinet, C., S. Valdois et M. Fayol (2004). Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition, *Cognition*, n°91, p. B11-B22.

Rieben, L. et M. Saada-Robert (1997). Etude longitudinale des relations entre stratégies de recherche des mots et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5 à 6 ans, in L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé. p. 335-358.

Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K. & Veuthey, C., (2003). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, FPSE, université de Genève.

Seymour, P. H. K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique, in L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds), *Des orthographes et leur acquisition*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé. p. 385-403.