

Ana TEBEROSKY - Université de Barcelone
Emilia FERREIRO - Université de Genève

**GENÈSE ET FONCTIONNEMENT
DU SYSTÈME D'ÉCRITURE CHEZ L'ENFANT**

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

La cinquième contribution sera présentée différemment des précédentes. En effet, Emilia FERREIRO, empêchée, a demandé à Ana TEBEROSKY de relater une de leurs récentes études. L'exposé a été fait en espagnol avec une traduction simultanée ; mais le système d'enregistrement n'a pas fonctionné, pas plus que lors du débat qui a suivi.

Finalement, nous proposons ici le montage des deux textes d'Emilia FERREIRO et de ses collaborateurs qui ont été présentés dans la communication.

Nous rappelons simplement que les observations relatées ne portent pas sur l'enfant lecteur mais sur l'enfant confronté à un écrit présenté comme le codage d'un message oral connu, et sollicité par l'adulte d'explicit ses hypothèses sur les correspondances entre ce qu'il voit et ce qu'il entend.

Ce serait sans doute une erreur de prendre ses hypothèses sur le fonctionnement d'un objet social - le système d'écriture - pour la description de la manière dont il devient lecteur. C'est exactement comme si on prenait la succession des explications que l'enfant fournit pour rendre compte du fait que certains corps flottent comme l'histoire de ce qu'il fait pour apprendre à nager.

Les observations relatées ici permettent donc d'imaginer ce que pourraient être des recherches "à la Piaget" qui tenteraient d'explorer les stratégies du jeune enfant cherchant, lors de ses rencontres avec l'écrit de son environnement, à attribuer une signification à un message qu'il ne connaît pas à l'oral. Comment procède-t-il ? Comment évoluent ses prises d'indices ? Quel est le rôle du questionnement initial et le poids de la situation globale dans l'organisation des repères ? Il suffit de songer à la facilité avec laquelle un enfant apprend à communiquer dans un milieu étranger pour sentir que les stratégies qu'il utilise n'ont que peu à voir avec ce que l'adulte tente de faire dans la même situation.

Ce qui est important dans l'approche psycholinguistique lorsqu'elle est appliquée à la pédagogie de la lecture, c'est de ne pas enfermer l'enfant dans une démarche "métalinguistique", réflexion sur la langue présentée comme un objet extérieur à l'activité par laquelle l'enfant l'utilise et la construit, mais de lui permettre d'exercer une activité "métalexique" par l'analyse des stratégies qu'il déploie dans son interaction avec l'écrit afin de lui attribuer une signification.

À l'école, l'écrit n'a, jusqu'ici, été que trop présenté à l'enfant comme un objet qui résulte du codage de l'oral : on lui demande de découvrir les règles de ce codage en espérant que cette découverte lui confèrera un comportement de lecteur. Ne s'agit-il pas désormais de permettre à l'enfant de découvrir l'écrit comme le domaine progressif dans lequel se déploie sa propre activité d'attribution de sens ?

C'est alors, par la lecture qu'il accédera à l'écrit... **il différenciera les éléments** (et les vérifiera dans les explorations suivantes) **en tant qu'indices et repères qui lui font attribuer du sens et non en tant que traces des éléments sonores d'un message qu'il connaît déjà.** Il sera aussi sensible à la mise en page qu'aux blancs, qu'aux formes des mots, qu'à certains éléments des lettres (les boucles - qui ne se prononcent pas - mais rythment la chaîne), à des groupements qui ne s'entendent pas (nt, mp,...), qu'à des marques (s, ent,...)... À travers la lecture, il découvre ainsi l'écrit dans ce qui fait la spécificité et la richesse de son fonctionnement, et non dans une de ses caractéristiques accessoires, car comme le fait remarquer Emilia FERREIRO, le système alphabétique n'est qu'un aspect particulier du système d'écriture. Lire, c'est entrer en rapport avec l'écrit, c'est-à-dire, avec un langage autonome.

1- Introduction

L'écrit, en tant qu'objet socialement constitué, est un objet de connaissance pour l'enfant. Bien avant que la société exige de lui un comportement de lecteur, l'enfant essaie de comprendre la nature de cet objet. À la suite d'une série de recherches réalisées en français et en espagnol, avec des enfants de milieux différents (enfants de classe moyenne et de bidonvilles à Buenos Aires et à Mexico, de classe moyenne à Genève) nous sommes en mesure d'affirmer, avec des faits expérimentaux à l'appui, que les enfants de 4 et 6 ans ont des idées bien précises sur cet objet culturel (FERREIRO 1977, 1978 ; FERREIRO & TEBEROSKY 1979 ; FERREIRO & SINCLAIR 1979).

Les idées que les enfants élaborent sur l'écrit diffèrent profondément des idées qui semblent "normales" aux adultes ayant appris à lire dans un système alphabétique. Pour les comprendre, il faut d'abord rappeler que le système alphabétique n'est qu'un des systèmes d'écriture actuellement utilisés, ce qui oblige immédiatement à faire la distinction entre des hypothèses pertinentes pour **des** systèmes d'écriture, et des hypothèses spécifiques pour **le** système alphabétique.

D'autre part il faut affirmer que la compréhension du système d'écriture que l'enfant élabore ne peut se réduire à une question de méthode d'enseignement. En effet, dans le passé, quelle que soit la méthode, toutes avaient, au moins, ceci de commun : elles voyaient l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme un problème de stratégies de perception auditives pour les unes, visuelles pour les autres.

Toutes les méthodes ont un autre point de convergence : le parallélisme entre la langue orale et la langue écrite. Les processus de lecture correspondent presque directement à ceux de l'écoute pour la langue orale. Le lecteur fait une sorte de correspondance entre les graphies imprimées et les sons entendus, ce qui suppose une oralisation (ou subvocalisation) du texte lu. De ce fait, la pédagogie s'est orientée vers une recherche des mécanismes de perception qui faciliteraient l'oralisation.

Le seul fait de grandir dans une culture qui utilise le système alphabétique ne suffit pas pour imposer d'emblée les hypothèses propres à ce système.

L'importance que l'on accorde à la perception détourne d'autres aspects qui sont, à notre avis, fondamentaux : la compréhension du langage par l'enfant et ses aptitudes cognitives. Notre objectif a donc été de comprendre comment l'enfant parvient à assimiler le système alphabétique, comment il élabore des hypothèses sur la nature et la fonction de cet objet de connaissance et à quels cheminements il recourt de manière naturelle et spontanée.

La compréhension du système d'écriture suppose une activité cognitive plus générale, et tout ce qui est connu des processus d'acquisition de connaissances dans d'autres domaines sera également pertinent pour ce domaine spécifique. Comme PIAGET l'a démontré, l'enfant reconstruit les catégories de base de la pensée logico-mathématique pour comprendre le monde réel. L'acquisition des connaissances, dans cette théorie, n'est pas le simple fait d'une appropriation de pièces toutes faites de connaissance, mais c'est le fait d'une reconstruction, dans laquelle l'enfant reconstruit activement l'objet avec ses propriétés.

Avec cet arrière fond théorique, notre hypothèse est la suivante : pour comprendre n'importe quel système d'écriture, l'enfant doit s'engager dans un processus actif de construction de nature cognitive.

Les enfants de milieu urbain sont constamment en présence du langage écrit de leur culture, ainsi que de son système numérique. Mais être capable de compter n'implique pas nécessairement une compréhension du concept de nombre ; être capable de nommer les lettres ou de prononcer leurs sons n'est pas suffisant pour saisir les principes de base de l'écriture alphabétique.

2 - La compréhension du fonctionnement du système de l'écriture

2.1. - L'expérience

En 1975, une étude a été entreprise avec un groupe d'enfants, vivant dans des quartiers très pauvres de Buenos Aires, en Argentine. Ils ont été interviewés plusieurs fois au cours de leur première année primaire. Cette étude permet un grand nombre d'observations intéressantes, qui sont rapportées dans deux autres ouvrages (FERREIRO 1977 ; FERREIRO & TEBEROSKY 1979). Pour poursuivre ces observations, une autre étude a débuté en avril 1976. Elle visait à évaluer la connaissance du système d'écriture chez des enfants qui n'avaient pas encore reçu d'instruction en lecture, ni en écriture.

Pour cette étude, 68 enfants de 4, 5 et 6 ans ont été interviewés. Ils ont été choisis dans deux groupes socio-économiques différents : l'un appartenant à des familles de la classe bourgeoise moyenne, intellectuelle (la plupart de professions libérales), l'autre appartenant à des familles de la classe ouvrière (la plupart étant des manœuvres exerçant un travail temporaire et à faible revenu). Les enfants de 6 ans ont été interviewés dans les premières semaines de leur première année scolaire élémentaire, avant que l'enseignement en lecture et en écriture ne débute ; les enfants de 4 et 5 ans fréquentaient le jardin d'enfants où ils n'ont reçu aucun enseignement spécial sur ces sujets.

Les enfants étaient interviewés individuellement selon la méthode expérimentale utilisée communément dans les études de PIAGET. Une variété d'épreuves a été préparée spécialement pour eux ; on ne discutera ici que des résultats d'une seule étude. Cette étude ne s'occupe que de la capacité qu'ont les enfants à établir des correspondances entre les éléments d'une phrase normalement écrite et les éléments de cette même phrase présentés oralement.

2.2. Procédure

1. L'expérimentateur écrit une phrase devant l'enfant, par exemple "*papà pateo la pelota*" (papa lance le ballon).
 2. L'expérimentateur lit la phrase avec une intonation normale, suivant avec son doigt, d'un mouvement continu, le texte écrit.
 3. L'expérimentateur demande à l'enfant de répéter la phrase.
 4. L'expérimentateur demande à l'enfant : "*Est-ce que tu penses que j'ai écrit XX quelque part ?*" (XX étant un des noms de la phrase). Il arrive que l'expérimentateur demande le sujet en premier (par exemple : "*Est-ce que j'ai écrit "papa" quelque part ?*") ; parfois il demande l'objet en premier ("*Est-ce que j'ai écrit "ballon" quelque part ?*").
 5. Si la réponse est "**oui**", l'expérimentateur demande : "*C'est écrit où ? Montre-moi !*". Si la réponse est "**non**", l'expérimentateur choisit une des alternatives suivantes :
 - a - Il demande à l'enfant : "*Qu'est-ce que tu penses qu'il est écrit ici ?*" (montrant la phrase écrite).
 - b - Il pose la même question qu'au point 4, mais il insère le mot dans une plus grande unité. Par exemple, si la première question concernait l'objet, la question 5 sera : "*Est-ce que j'ai écrit "lance le ballon" quelque part ?*".
 6. Si l'enfant répond "**oui**" à la question 4 et répond à la question 5 en montrant seulement un mot écrit (qu'il soit juste ou non), l'expérimentateur choisit une des alternatives ci-après :
 - a - Il pose la même question qu'au point 4, mais demande l'autre nom.
 - B - Il pose la même question qu'au point 4, mais demande le verbe.
- Si l'enfant répond "**oui**" à la question 4 et qu'il répond à la question 5 en montrant plus d'un mot écrit, l'expérimentateur demande : "*Qu'est-ce que tu penses qu'il est écrit ici ?*" (désignant la partie restante du texte écrit).
- Si l'enfant répond "**non**" à la question 4 et répond à la question 5 en montrant la totalité

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

du texte, l'expérimentateur essaie de focaliser l'attention de l'enfant seulement sur une partie du texte.

7. Tenant compte des diverses possibilités offertes au point 6, l'expérimentateur montre du doigt un mot écrit qui n'a pas été indiqué préalablement (du moins pas comme élément isolé) par l'enfant et demande : "*Qu'est-ce que tu penses qu'il est écrit ici ?*".

8. Si l'enfant hésite, l'expérimentateur essaie de l'encourager à réfléchir davantage, répétant la phrase originale comme au point 2, mais sans suivre le texte avec le doigt.

Dans tous les autres cas, l'expérimentateur accepte la réponse, en évitant de la corriger mais en essayant de comprendre les raisons du choix fait par l'enfant. Si la réponse semble contredire les réponses préalables aux questions concernant la même phrase, l'expérimentateur les répète et demande à l'enfant de toutes les comparer. Par exemple, "*souviens-toi, tu as dit qu'ici (en montrant le mot) "ballon" est écrit, et maintenant tu dis que "ballon" est là (montrant un autre endroit). Peux-tu m'expliquer ceci encore une fois ?*"

9. L'expérimentateur procède de la même manière, avec les autres mots écrits, y compris les articles.

10. Finalement l'expérimentateur demande à l'enfant : "*Qu'est-ce que j'ai écrit ici ?*" (montrant toute la phrase écrite). "*Dis-le et montre-le moi !*".

L'épreuve permet de répondre à la problématique suivante. L'enfant peut penser que les graphèmes montrés sont une représentation de la phrase prononcée ; mais, pour lui, cette phrase prononcée peut constituer une seule unité (d'intonation, de sens, une structure syntaxique complète), tandis que le texte montre des coupures, est fragmenté. Pour les adultes les coupures séparent les mots ; mais quel est le sens que les enfants y attachent ? Quelle fragmentation de la phrase prononcée correspondra, pour l'enfant, aux éléments séparés du texte écrit ?

Laquelle des multiples analyses possibles d'une phrase prononcée l'enfant choisira-t-il ?

Dans cette recherche, on n'a utilisé que des verbes transitifs et des syntagmes nominaux composés de noms avec ou sans article. Les phrases utilisées sont les suivantes :

PAPA PATEA LA PELOTA (en capitales)
"papa lance le ballon"

La nena corne un caramelo (en cursive)
"la fillette mange un bonbon"

ou alternativement

La nena compro un caramelo (en cursive)
"la fillette a acheté un bonbon"

elosocomemiel
«loursmangedumiel»

(en cursive ou en capitales mais dans les deux cas sans les fragmentations normales).

EL PERRO CORRIO AL GATO (en capitales)
"le chien a poursuivi le chat"

2.3. Réponses

On a obtenu 228 groupes de réponses (on appelle groupe de réponses, toutes les réponses données par

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

chaque enfant, aux questions écrites dans la procédure et ceci pour chaque phrase). Ces groupes de réponses peuvent être classés dans six catégories différentes ordonnées selon des critères évolutifs, mais qui ne correspondent en fait qu'à quatre niveaux de conceptualisation. Ces catégories seront présentées dans l'ordre inverse de l'évolution observée, c'est-à-dire en commençant par celle qui est la plus proche des conceptions adultes.

► A. Tout est écrit y compris les articles.

Les enfants qui partagent avec les adultes, la présupposition fondamentale de notre système d'écriture (c'est-à-dire que chaque mot prononcé est écrit) donnent, naturellement des réponses justes à toutes nos questions. Mais les caractéristiques du processus qui mène à de telles réponses finales exactes, sont parfois très remarquables ; les enfants font chaque fois une déduction réelle pour trouver la place juste de chaque mot prononcé puisqu'ils sont encore incapables de déchiffrer le texte lettre par lettre.

Voici un exemple :

Texte : la nena corne un caramelo - réponses d'Isabelle, 6 ans.

– C'est écrit où "caramelo" ?

(Elle montre "la" mais se corrige immédiatement et montre "caramelo").

– Comment est-ce que tu as découvert que c'était là ?

– Parce que j'ai réfléchi, je l'ai dit pour moi même et je me suis rendu compte.

– C'est écrit où "la nena" ?

(Elle montre "la nena").

– Qu'est-ce qui est écrit là ("corne") ?

– mange.

– Et ici ("un") ?

– Je ne sais pas

– Est-ce que tu peux dire la phrase entière ?

– La fillette mange (des) bonbons¹

– J'ai écrit : "la fillette mange un bonbon"

– Oh, alors, ici, c'est écrit "un" !

Ce niveau est caractérisé par l'idée que tous les mots prononcés sont écrits et qu'il y a une correspondance entre l'ordre des mots dans la phrase prononcée.

► B. Tout est écrit, sauf les articles.

Dans toutes les catégories de réponses, à part la précédente, les enfants ne partagent pas la supposition de l'adulte que tous les mots prononcés dans la phrase sont transcrits graphiquement. Au niveau que nous considérons maintenant, les enfants ne pensent pas aux articles comme à quelque chose qui peut être écrit séparément des noms, ou même comme à quelque chose que l'on peut écrire ; pourtant, ceci ne les empêche pas de lire² la phrase écrite exactement comme l'expérimentateur l'a dite, c'est-à-dire qu'ils la répètent correctement, en suivant avec leur doigt la phrase écrite.

Les articles présentent un double problème ; en tant que mots et en tant que représentations graphiques. L'étude évolutive de I. BERTHOUD, du concept "mot" (1974, 1976) a démontré que, jusqu'à l'âge de 7 ans environ, les enfants ne considèrent pas les articles comme des mots. Quand on leur demande si certains noms, verbes, adjectifs, prépositions et articles sont des mots, les enfants acceptent les noms et les

¹ En espagnol, l'article indéfini pluriel est sous-entendu "la nena come caramelos".

² Ils lisent ou ils disent ? E.F. et A.T. en sont conscientes puisqu'elles commentent en disant "ils répètent". (note AFL)

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

verbes, mais déclarent que les articles ne sont pas des mots. Quand on leur demande combien de mots il y a dans une phrase (présentée oralement par l'expérimentateur), ils omettent systématiquement l'article dans leur calcul.

D'autre part en utilisant une autre technique, nous avons découvert que, pour des enfants à partir de 4 et 5 ans, la simple présence de lettres ne suffit pas pour que quelque chose soit à lire. Il faut un certain nombre minimal de lettres et, pour la plupart des enfants il en faut au minimum trois ; s'il y en a moins, ce n'est pas "à lire". La double difficulté des articles - qui ne sont pas considérés comme des mots et qui, quand ils sont écrits, sont considérés comme étant trop courts pour "être lus" - apparaît très clairement dans les réponses des enfants. Ceux-ci se heurtent à l'un ou l'autre de ces problèmes.

⇒ Cynthia (5 ans) trouve une place pour les deux noms et le verbe.

L'expérimentateur demande : "Qu'est-ce qui est écrit ici ? (en montrant LA)".

Cynthia répond : "Je ne sais pas : papa pateo la pelota..." (Elle répète pour elle-même la phrase en suivant le texte de gauche à droite ; ensuite elle s'arrête à "la" et demande : "Qu'est-ce que c'est ? pourquoi c'est mis là ?").

⇒ Maria (4 ans) lit "papa pateo lapelota" et indique seulement les trois fragments qui ont plus de deux lettres. Quand nous lui demandons ce que "la" veut dire, elle proteste : "Je t'ai déjà dit qu'avec deux lettres on ne peut pas lire ! Ne les mets pas comme ça... si loin des autres", en montrant clairement que l'article devrait, selon elle, être joint à l'une des unités principales.

⇒ Marina (5 ans), quand on lui demande si le texte dit "la" quelque part, répond "non". À la question : "Et tout ensemble, qu'est-ce qui est écrit ?", elle répond : "papa pateo la pelota".

Beaucoup d'enfants soutiennent, à propos de l'article, que "rien n'est écrit là" ; certains proposent de l'éliminer et d'autres acceptent de le laisser, sans toutefois pouvoir l'interpréter comme un élément indépendant.

⇒ Pablo (6 ans) répond, par exemple : "Ici, cela dit rien (montrant "la"). Sans cela (montrant "papa" et "pelota" ça ne veut rien dire".

Ce sont là diverses manières de résoudre le conflit entre d'une part, ne trouver que trois éléments dans la phrase prononcée et, d'autre part, avoir quatre éléments dans le texte écrit. Le problème de savoir ce qu'il faut faire avec l'élément superflu (presque toujours l'article écrit) peut être résolu différemment ; par exemple, il peut être appréhendé comme un élément syllabique d'un des mots importants de la phrase.

Cette solution est fréquente :

⇒ Alexandre (6 ans) affirme "la" est "une partie de pelota, **pe**".

⇒ Isabelle (6 ans) trouve le verbe dans les deux derniers fragments du texte écrit, où elle lit "pa-tea", montrant "la" comme la première syllabe et "pelota" comme la seconde.

L'autre phrase utilisée dans cette expérience, "la nena come un caramelo", soulève deux fois le problème de l'article. L'article indéfini est traité de la même manière que l'article défini. Les interprétations suivantes, données par différents enfants, illustrent le traitement syllabique des fragments de deux lettres : "ne-na" la nena ; "co-me" pour come un ; "ca-ramelo", "cara-melo", "unca-ramelo", etc., pour "un caramelo".

► C. Les deux noms sont écrits séparément, mais pas le verbe.

À ce niveau, comme dans les autres catégories traitées ci-dessous, les attentes de l'enfant divergent radicalement de celles de l'adulte.

⇒ Ana (4 ans), en considérant la seconde phrase que nous lui avons présentée, établit les correspondances suivantes : avant qu'aucune question ne lui ait été posée "caramelo" pour "la nena", "nena" pour "comprô", et "comprô un caramelo" pour "un caramelo".

⇒ Diego (4 ans) commence, de manière hésitante, à diviser la phrase prononcée et le texte en deux parties et, finalement, établit les correspondances suivantes : "un caramelo" pour "la nena", "la nena" pour "comprô", et "la nena comprô un caramelo" pour "un caramelo".

Ces deux exemples sont semblables : le résultat final consiste à placer les deux noms dans deux parties du

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

texte, suivi de la phrase avec ou sans le sujet (ce qui est grammaticalement juste en espagnol). Quand les enfants imitent la manière dont l'expérimentateur lit la phrase, en suivant le texte avec leur doigt, ils semblent placer le verbe à un endroit précis ; mais au moment d'identifier chaque fragment du texte écrit, en donnant en même temps une interprétation orale, il apparaît clairement que leurs façons d'agir, face au problème, diffèrent fortement de celles qu'on trouve dans les catégories A et B.

Il est difficile, pour ces enfants, de concevoir que le verbe pourrait être écrit comme un fragment indépendant. Ceci est très clair dans leurs réactions : quand nous demandons à une enfant si, selon elle, un des noms est écrit, l'enfant répond souvent affirmativement mais elle répète le verbe en ajoutant l'objet.

⇒ Par exemple, Roxane (4 ans) répond à la question : "*Dice' come'en alguna parte ?*" (Est-ce que "mange" est écrit quelque part ?) par "*come caramelo*" (mange un bonbon), comme si le verbe ne pouvait être considéré, en tant que partie du texte écrit, que lorsqu'il est attaché à son objet.

► D. Impossibilité de trouver une division de la phrase qu'on pourrait faire correspondre aux fragments du texte.

Les indications les plus claires dans cette catégorie de réponses ont été trouvées dans les comportements suivants. Quelquefois on trouve plusieurs de ces comportements chez le même enfant, d'autres fois on n'en trouve qu'un seul.

Quand l'expérimentateur demande si un mot particulier est écrit quelque part dans la phrase, l'enfant montre le texte sans aucune précision, ni régularité (montrant soit le texte entier, soit un ou plusieurs fragments, ou encore une lettre unique). D'ailleurs, la même question, posée plusieurs fois, appelle différentes réponses de la part du même enfant, celui-ci ne percevant aucune contradiction quand il montre différents emplacements pour un même mot.

⇒ Par exemple Javier (4 ans) pense que la phrase, prononcée dans sa totalité, est écrite dans n'importe quelle partie du texte et, en même temps, que chacun des mots est écrit n'importe où. Tout ceci ne l'empêche pas de donner une réponse correcte quand nous lui demandons de montrer la phrase et de nous la dire toute entière.

Quand l'expérimentateur demande si un mot quelconque est écrit, l'enfant répète la question mais ajoute d'autres mots à celui que l'expérimentateur a mentionné ; ainsi, il n'exprime pas qu'un seul mot mais un bout de discours - ce qui indique que selon l'enfant, les mots isolés ne sont pas écrits et que l'on n'écrit que des mots "connectés" (liés). Dans d'autres cas, l'enfant répond négativement aux questions concernant les mots isolés, mais soutient que la phrase entière est écrite.

⇒ Par exemple, Atilio (5 ans) soutient que "*miel*" n'est pas écrit, ni "*come*" (mange), ni même "*come miel*" (mange du miel), mais quand on lui demande ce qui est, en fait, écrit, il répond : "*oso come miel*" (ours mange du miel). Il n'y a évidemment aucune contradiction dans son esprit ; il peut accepter que la phrase entière est écrite, mais il ne peut pas conclure de ce fait que chaque mot isolé est écrit.

Quand l'expérimentateur demande ce qui est écrit dans un mot particulier qu'il ou qu'elle indique, l'enfant répond généralement en disant une partie de la phrase qui comprend plus d'un seul mot.

► E. La phrase entière est écrite seulement dans un fragment du texte ; pour le reste du texte, l'enfant propose d'autres phrases compatibles avec la première.

Cette catégorie de réponses a ceci en commun avec la catégorie précédente : l'enfant est incapable de trouver une fragmentation de la phrase prononcée qui pourrait correspondre avec la fragmentation du texte écrit. D'ailleurs cette catégorie est proche de la dernière catégorie (F) traitée ci-après, en ce sens que les enfants introduisent de nouveaux éléments qui n'apparaissent pas à la phrase d'origine. Les hypothèses de l'enfant apparaissent être comme suit : la phrase entière est dans un élément du texte ; dans les autres fragments, il y a probablement "**des choses semblables**", c'est-à-dire des phrases sémantiquement proches de la première.

⇒ Ximena (4 ans) attribue à chaque mot écrit une phrase et garde l'unité tout en utilisant le même sujet pour chaque phrase. Pour les fragments de "*papa pateo la pelota*", elle propose "*papa pateo la pelota*" (papa lance le ballon), "*papa grave*" (papa est malade), "*papa escribe la fecha*" (papa écrit la date) et "*papa se va adormir*" (papa va se coucher).

⇒ Liliane (5 ans) travaillant sur le texte "*la nena come un caramelo*", s'identifie au sujet de la phrase et

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

propose "*comi caramelo*" (j'ai mangé un bonbon) pour "*la nena*", "*comi chocolaté*" (j'ai mangé du chocolat) pour "*corne un*" et "*comi galletita y comi un chupetin*" (j'ai mangé du biscuit et j'ai mangé une sucette) pour "*caramelo*".

Ces deux exemples illustrent bien la manière de résoudre le problème auquel les enfants de chaque catégorie (sauf A) sont confrontés : le texte écrit leur présente plus de fragmentations qu'ils ne peuvent en imaginer quand ils entendent la phrase prononcée.

► F. Seuls les noms sont écrits.

Aussi surprenant que cela puisse paraître de supposer que seuls les noms de la phrase sont écrits, les enfants réfléchissent en fait souvent ainsi. L'enfant pense que la lecture de la phrase telle que "*papa pateo la pelota*" vient d'un texte où seuls "*papa*" et "*pelota*" sont écrits ; l'enfant ne ressent aucune contradiction à dire que le verbe n'est pas écrit, tout en lisant une phrase complète. Ces enfants pensent-ils que seuls les noms sont représentés en tant que parties de la phrase prononcée, ou bien pensent-ils que seuls les objets et les personnes indiquées sont représentées comme des éléments de la réalité (même si c'est une manière assez étrange) et non pas comme des parties d'une phrase prononcée ? La seconde interprétation semble plus probable si l'on tient compte du fait que les noms peuvent être considérés par les enfants, comme des éléments de la réalité en ceci qu'ils leur apparaîtraient en tant que propriétés des objets. Quand les enfants ont localisé les deux noms de référence nous leur demandons ce que sont les autres fragments écrits qui n'ont pas été identifiés. Quand nous montrons ces segments en demandant : "*Qu'est-ce qui est écrit ?*", plusieurs enfants introduisent d'autres noms qui sont en rapport avec le sens de la phrase et qui, comme objets ou personnes, constituent "**l'arrière-plan**" ou "**la scène**" familière ou possible de l'événement exprimé dans la phrase.

Par exemple, dans le texte écrit : "*la nena comprà un cara-melo*", l'enfant localise en premier "*nena*" et "*caramelo*" et quand nous lui proposons des questions sur les fragments qui restent, il déclare que c'est écrit "*almacen*" (magasin) ou "*kiosko*" (kiosque) ; puisque l'enfant a acheté les bonbons dans l'un ou dans l'autre. Des réponses similaires sont observées pour "*papa pateo la pelota*" ; dans les parties qui restent on trouve les mots "*mama*" parce que si papa est là maman pourrait très bien être là aussi ; ou "*arco*" (but) parce que papa lance dans le but ; ou "*jugadores*" (joueurs) parce que quand papa joue au football, il ne joue pas tout seul ; ou "*cancha*" (terrain de football) parce que c'est là qu'on lance un ballon (et ainsi de suite...).

Si le texte écrit est considéré comme une représentation des objets ou des personnes (ou de leurs noms) mentionnées dans la phrase prononcée, et non comme une représentation de renonciation, alors il n'y a rien d'étrange à ajouter les détails qui complètent simplement la signification sans la modifier.

Il en est de même quand l'enfant dessine une maison, un arbre ou une route ; d'autres détails peuvent accompagner le thème central. Ces détails ne changent ni l'intention première, ni le résultat final ; l'enfant peut dire qu'il a fait le dessin d'une maison même s'il y a également des arbres, des routes et d'autres détails.

⇒ Un dernier résultat mérite d'être mentionné : les réactions des enfants face à la phrase écrite sans espace entre les mots : "*elosocomemie!*" (loursmangedumiel). Parmi les cinquante six enfants interviewés, seuls onze d'entre eux s'opposent à cette manière d'écrire. La majorité convient que le texte est "**bien écrit**", sans les espaces ; quelques uns proposent même de remplir les espaces blancs de la phrase normalement écrite quand on leur demande de les comparer et de juger laquelle est "**mieux écrite**".

⇒ Les onze enfants, qui refusent l'écriture sans espace, ne sont pas d'accord sur le nombre de parties qui devraient être séparées. En fait, seul un enfant de six ans propose les 4 parties conventionnelles, et seulement un autre propose de couper la phrase en 3 parties (de longueurs approximativement égales), localisant le verbe au milieu.

⇒ Six enfants suggèrent de couper le texte en deux parties, correspondant soit au sujet/prédicat ou, plus fréquemment, à "*oso*" et "*mie!*", les deux noms de la phrase. Même si l'expérimentateur insiste, la plupart des enfants de 4 et 5 ans refusent toute séparation dans le texte. Un petit nombre accepte la partition, mais ils isolent chaque lettre ou proposent un nombre arbitraire de coupures, prenant un autre texte écrit comme modèle.

⇒ Ximena (4 ans) nous donne un bon exemple de la difficulté de passer d'une division en deux à une

division en trois. Elle demande à l'expérimentateur de réécrire la phrase et indique où les coupures doivent être faites. Elle propose une division en trois parties, mais quand elle est face au résultat, elle est perplexe et se dit : "el oso...el oso corne miel... ah, ya se ! Hay dos osos y la miel" (l'ours... l'ours mange du miel... ah, je sais ! il y deux ours et du miel).

3. La compréhension du fonctionnement du système de l'écriture - Le passage à l'écrit

3.1. Dans l'étude des questions que se pose l'enfant dans son processus d'assimilation de l'écriture (avant d'être soumis à un enseignement systématique), on peut dégager une régularité dans l'ordre de progression des problèmes soulevés et des solutions essayées, bien que des différences importantes dans le rythme de cette évolution se rencontrent d'un enfant à l'autre : certains ont déjà adopté les principes fondamentaux de notre système d'écriture lorsqu'ils arrivent à l'école, et d'autres sont encore loin de cet accomplissement. L'évolution des questions et du mode de réponse présente deux aspects dominants.

a. Les enfants ont l'exigence d'une cohérence rigoureuse.

b. La progression suivie a une grande logique interne.

Nous verrons successivement comment les enfants se fabriquent tout seuls, sans qu'elles soient transmises ou imposées par le milieu, des hypothèses sur la nature de l'objet d'étude.

L'ordre que suit l'enfant dans la solution des problèmes qu'il se pose semble suivre une progression idéale.

3.2. Évolution de l'écriture

Nous avons, dans notre recherche, pris la précaution de **ne jamais confondre écriture et copie d'un modèle extérieur**. De plus, nous considérons que quand un enfant écrit, il lui est difficile de copier, et que quand il copie, il ne peut pas écrire. Écrire représente à nos yeux, la mise en jeu de toute une série d'hypothèses que l'enfant a élaborées dans son processus de conceptualisation de l'écriture. La comparaison avec le dessin s'impose. Depuis LUQUET, nous savons que pour un enfant d'un certain âge, dessiner n'est pas reproduire un modèle tel qu'il le voit, mais créer une représentation graphique de l'objet tel qu'il le connaît, c'est-à-dire montrer ce qu'il sait de l'objet. Réduire l'écriture à la copie de modèles graphiques, c'est oublier ou nier l'aspect le plus important de ce que l'enfant doit découvrir du système, c'est-à-dire ce que ce système représente.

Nous affirmons, en accord avec de nombreux auteurs que de même qu'écrire n'est pas copier, lire n'est pas déchiffrer et qu'en conséquence, on ne peut assimiler les progrès en lecture/écriture avec la progression du déchiffrement et l'exactitude de la copie graphique.

Les premiers essais d'écriture (vers l'âge de 2 ou 3 ans) sont, soit des traits ondulés continus, soit une série de traits discontinus. Il ne s'agit pas d'une imitation globale de l'écriture des adultes, mais les deux types de base sont déjà présents : dans les premiers, on trouve la cursive ; dans les seconds, les caractères d'imprimerie. Il y a, certes, des enfants qui savent très précocement bien imiter l'acte graphique, mais il n'y a aucune preuve qu'ils sachent interpréter cet écrit. Il serait donc bon de se demander à partir de quel moment l'enfant considère l'écriture comme un objet de remplacement, à partir de quel moment il cesse d'être un "**objet en soi**" pour se transformer en un objet symbolique ? Parallèlement à cette imitation graphique, au même âge, apparaissent les premiers essais d'imitation d'actes de lecture. Nous trouvons de nombreux indices caractéristiques de l'intention d'imiter : tenir le livre d'une certaine façon, le regarder avec attention, y compris raconter ce qu'on voit (si, par exemple, il s'agit d'un livre illustré) en utilisant des marques (syntaxiques ou intonatives) qui révèlent clairement l'intention de différencier cet acte d'autres actes de parole. Pour que ces deux imitations apparaissent, il est nécessaire qu'il y ait des "**modèles**" à imiter.

Il est important de signaler que, dans la majorité des cas, (essentiellement dans les classes moyennes) ces premières imitations de signes graphiques sont accompagnées du désir d'écrire son nom³. Nous verrons, par la suite, l'importance du nom de l'enfant dans sa genèse de la compréhension de l'écriture.

Les résultats obtenus avec des enfants de 4 à 6 ans, issus de la classe ouvrière et de la classe moyenne,

³ en fait son prénom (N.D.T.)

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

nous permettent de définir des stades d'évolution successifs que nous proposons comme les niveaux de conceptualisation de l'écriture par les enfants d'âge préscolaire.

☞ **1^{er} stade** : À ce niveau, écrire, c'est reproduire les **traits caractéristiques de l'écriture que l'enfant identifie comme la forme essentielle de l'écriture.**

Les traits rencontrés reproduisent les formes imitées ; ce sont, soit des formes graphiques liées, soit des formes graphiques isolées. En ce qui concerne l'interprétation de l'écrit à ce niveau, **l'intention subjective de l'enfant "écrivain" compte plus que les différences objectives du résultat.** Par conséquent, toutes les écritures se ressemblent beaucoup, parce que c'est l'intention présidant à la réalisation qui est importante. Évidemment, l'écriture ne fonctionne pas comme véhicule de transmission de l'information ; chaque enfant peut interpréter ses écrits mais pas ceux des autres. Cependant, à ce stade, peuvent apparaître des tentatives de correspondance de forme, entre ce qui est écrit et ce que cela représente. Arrivé à ce point, il faut faire une déclaration. Pour les enfants, à ce stade, **l'écrit représente des noms.** Qu'il s'agisse d'un écrit qui accompagne une image ou d'un écrit sans illustration, il ne représente que des noms.

Comment expliquer cette primauté des noms dans l'écrit ? À ce stade d'écriture, il ne s'agit pas encore de **"langage écrit"**. La représentation graphique ne retient qu'une seule propriété connue de l'objet : son nom ; c'est une propriété que le dessin ne peut représenter. Cette forme écrite ne constitue pas encore la graphie d'une forme linguistique mais seulement la représentation d'un aspect connu de l'objet. Si bien qu'on peut affirmer qu'écrire des noms est une manière particulière de représenter des référents et non une forme de représentation du langage. En effet, il existe à ces âges (4-6 ans) une différence de sens entre les questions : *"Qu'est-ce que c'est ?"* et *"Comment ça s'appelle, c'est quoi son nom ?"*.

À la question *"Qu'est-ce que c'est ?"* les enfants répondent : *"une balle"* ou *"une voiture"* ; en revanche, quand on leur demande : *"C'est quoi son nom ?"* ils disent : *"balle"* ou *"voiture"*. Dans un écrit, produit par eux ou par d'autres, ils s'attendent à voir apparaître les noms. On trouve un effacement systématique des articles (définis - indéfinis) lorsqu'on va de l'image au texte ; par exemple, d'une image, ils disent *"il y a une balle"* et d'un écrit, ils disent seulement *"balle"*. L'apparition systématique et la fréquence de ce type de réponse nous a amenées à dire que ce stade était celui de **"l'hypothèse du nom"**.

Nous nous trouvons à une étape où l'enfant comprend que l'écrit n'est pas seulement un objet parmi d'autres, mais qu'il s'agit d'un objet symbolique. Plus tard, l'enfant essaiera de comprendre à quoi renvoie l'écrit, c'est-à-dire ce qu'il remplace. Il est évident que l'enfant ne s'attend pas à ce que tout ce que l'on dit à l'oral ait une représentation graphique. L'écrit est d'abord compris comme une représentation du nom des objets. **Nous pourrions aussi affirmer que l'écriture** (étant donnée la fluidité du passage à ce stade du dessin à l'écriture) **est une façon de "dessiner" une propriété non figurative de l'objet de référence.** En même temps et au même niveau, l'enfant s'attend néanmoins à ce que certaines propriétés de l'objet de référence apparaissent dans l'écrit. Cette correspondance est uniquement quantitative, aux objets de grande taille correspond une grande trace écrite (plus de graphèmes), aux objets de petite taille correspondent moins de formes graphiques.

À ce stade, les traits graphiques reproduits par les enfants sont très éloignés de ceux qu'attendait l'adulte. En général, beaucoup ressemblent à des lettres, des lettres à l'envers ou des formes graphiques qui ne sont pas des lettres (bien que parfois assez proches de lettres de l'alphabet) orientées de droite à gauche, etc. (dans une situation de classement de cartes). Dans le même temps, commencent à apparaître les traits les plus caractéristiques de notre écriture : les productions des enfants respectent 3 caractéristiques :

- l'ordre linéaire,
- la quantité de graphies,
- la variété des graphies.

Ils font donc l'hypothèse :

- qu'il faut respecter un ordre linéaire mais indépendant de la directionnalité ;
- qu'il faut un certain nombre de caractères (3 ou 4) ;
- qu'il faut une certaine variété de caractères.

☞ **2^{ème} stade** : Ce stade marque un progrès en ce sens qu'il y a une reproduction plus fidèle des

Cinq contributions pour comprendre la lecture

Journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

graphismes, tout en maintenant l'exigence d'un certain nombre et d'une certaine variété de caractères. Mais le grand progrès, c'est que les enfants pensent que, pour qu'on puisse lire des choses différentes, il doit y avoir une différence objective dans la forme écrite. Dans la majorité des cas, le répertoire de graphismes est très limité, mais pour répondre à l'exigence de différencier, au niveau du signifiant, des différences de signifiés, **les enfants opèrent des variations de place dans l'ordre linéaire**, arrivant ainsi à de véritables combinaisons sur la base d'un nombre limité d'éléments.

À ce niveau, l'enfant peut avoir eu accès à certaines formes d'écrit fixes, dont l'une des plus importantes est son nom. L'acquisition de ces formes fixes est soumise à certaines contingences, culturelles, et non personnelles, selon les occasions offertes par le milieu. C'est en fonction de ces formes fixes que se font les variations de l'ordre linéaire.

Par rapport au stade antérieur, à ce niveau, les enfants conservent l'hypothèse du nom, c'est à dire que ce qui s'écrit est le nom des objets de référence.

Cela marque un progrès par rapport à certaines propriétés formelles de l'écriture, mais, aucune évolution sur ce que représente l'écriture. **La correspondance entre le nom et la forme écrite est toujours globale et non analysable.**

Parce que, répétons-le encore, ils ne conçoivent pas l'écrit comme la représentation du langage.⁴

☞ **3^{ème} stade** : Quand l'écriture est conçue comme la représentation du langage, de nouvelles difficultés apparaissent. Le mot écrit, la phrase écrite, se composent de parties discontinues.

Il s'agit donc, maintenant, de comprendre à quoi correspondent ces parties, c'est-à-dire quel genre de segmentation il faut faire (à l'intérieur de quelque chose qui s'énonce comme un tout) pour que ces parties correspondent aux blocs dans ce qui est écrit. Quand il essaye de reproduire cette situation, l'enfant pense que les fragments d'un mot écrit correspondent peut-être aux différentes syllabes d'un mot qu'il entend. Avec cette étape, l'enfant accède à une période très importante de son évolution : chaque graphisme correspond à une syllabe. C'est l'apparition de ce que nous appellerons "**l'hypothèse syllabique**" (cf. les travaux de FERREIRO et BELLEFROID).

L'hypothèse syllabique peut apparaître avec des formes graphiques très éloignées des lettres de l'alphabet, et même sans relation avec la valeur sonore de ces mêmes lettres (la valeur sonore est, elle aussi, soumise à des contingences culturelles, puisqu'on a besoin d'une information sociale pour savoir le nom et la prononciation des lettres). Le recours à la segmentation syllabique constitue donc un progrès très important. Mais il faut dire qu'au début, cette correspondance n'est souvent que quantitative, c'est-à-dire, que si l'enfant fait trois segments dans un nom, il fait une forme écrite à trois éléments (même s'ils ne correspondent à rien).

Pour passer de cette correspondance "au hasard" à une correspondance "motivée", il faut connaître les lettres ; ce travail de l'enfant consiste à rechercher **les unités minimales qui composent la totalité de ce qui est écrit**. (Nous verrons par la suite, que c'est aussi le genre de tâche qu'il accomplit lorsqu'il essaye d'analyser un discours écrit). La segmentation en syllabes apparaît comme la segmentation la plus "naturelle" du message oral.

L'hypothèse syllabique est si forte que tous les enfants donnent une interprétation syllabique des lettres, ainsi "**M**" **est dans le prénom Mariano mais mo dans Monique, etc.**

L'hypothèse syllabique, comme l'hypothèse du nom, ainsi que l'exigence d'un nombre minimum de graphismes (tant en écriture qu'en lecture) sont des hypothèses que l'enfant construit, élabore lorsqu'il tente de comprendre le système. Il est évident qu'elles ne correspondent en aucune façon à des connaissances transmises par la société, c'est-à-dire qu'elles sont indépendantes des contingences sociales et culturelles, c'est pourquoi on la trouve aussi bien chez les sujets des classes moyennes que de la classe ouvrière.

⁴ Note A.F.L. L'écrit est-il la représentation du langage ? Ou un langage ? Choisir une de ces deux réponses conduit à privilégier - voire même induit - certaines stratégies. Ce saut est, évidemment, d'une grande importance puisque l'enfant passe d'une correspondance globale à une correspondance terme à terme, mais surtout l'enfant fait l'hypothèse que ce qui est écrit correspond à ce qu'on entend du langage oral.

Cinq contributions pour comprendre la lecture

journées d'études des 25 – 26 – 27 février 1980

Cependant, ces hypothèses contredisent celles de l'écrit que propose le milieu. C'est grâce à cette contradiction que les enfants se voient obligés d'abandonner leurs constructions personnelles pour assimiler le code proposé par la société. Deux facteurs amènent les enfants à abandonner leur hypothèse et à dépasser la syllabe, par exemple, envisager que l'écrit représente autre chose que les noms auxquels il fait référence. Il y a une source de contradiction interne qui vient de l'exigence d'une quantité minimale de graphismes, et une externe provenant des modèles fournis par le milieu.

Par rapport aux formes stables transmises à l'enfant par la société, il y a, dans l'écrit, des formes graphiques excédentaires ; de plus, si l'enfant s'en tient à l'hypothèse du nom et à l'hypothèse syllabique (quantité), il trouve des "agrégats". Le conflit se produit quand il doit expliquer ce qui est en trop.

La solution de ce conflit amène l'enfant à abandonner l'hypothèse syllabique et à dépasser la syllabe.

Remarquons enfin que, pour passer de l'écriture du mot à celle de la phrase, l'enfant doit procéder à une analyse pour trouver les unités minimales du message qu'il veut représenter par écrit. L'analyse linguistique dépend de la nature du message. S'il s'agit de mots, les constituants immédiats sont les syllabes, de phrases, les constituants immédiats seront sujet-prédicat, ou sujet-verbe-objet.

☞ **4^{ème} stade : Passage de l'hypothèse syllabique à l'hypothèse alphabétique.** Le conflit entre l'hypothèse syllabique et l'existence de graphismes "en trop" provient soit d'une exigence de quantité, soit à cause de la présence de modèles extérieurs, amène l'enfant à faire une analyse au-delà de la syllabe.

Exemples de formes figées : MAA → *mama*

MMIA → *Maria*.

L'enfant garde en mémoire une image de la forme fixe qui entre en conflit avec l'interprétation syllabique. Les enfants choisissent deux types de solutions à ce conflit : "aller de deux en deux", ou bien dire "*il y a des mots qui se mettent avec des lettres qui n'ont pas besoin d'être là et qu'on met*".

Le milieu ne cesse de fournir un répertoire de lettres et leurs équivalents sonores que l'enfant va assimiler, les voyelles plus rapidement que les autres éléments de la syllabe (du moins en catalan et en espagnol). Dans le cas des consonnes, par exemple, le MO de *Monique*.

☞ **5^{ème} stade :** L'écriture alphabétique constitue la dernière étape de cette longue évolution. L'enfant a compris le fonctionnement du code, et est parvenu à réaliser une analyse systématique des phonèmes des mots. Mais tous les problèmes sont loin d'être résolus ; à partir de ce moment l'enfant est confronté aux difficultés propres à l'orthographe (cf. C.B. BENVENISTE) mais il n'aura plus, à proprement parler, de problème d'écriture.

→ Le prénom :

Il semble que le prénom soit la **première forme écrite stable dotée de signification**. Il fournit, en plus, une information sur la forme et le nombre de lettres ; cette information est très importante. Nous avons vu que l'enfant connaît les lettres en fonction de leur appartenance à des prénoms connus. C'est là une des premières étapes de la compréhension des éléments du code qui les informe sur **la valeur** à attribuer aux formes graphiques. Les lettres sont d'abord "*celles de ... Pierre*" et, comme la graphie des noms propres est une forme stable, il est possible de passer aux sons. L'interprétation du prénom n'en passe pas moins par toutes les vicissitudes de la conceptualisation de l'écriture, mais elle a l'avantage de se présenter comme une forme conventionnelle pouvant servir de modèle et de référence pour la compréhension du code. (Comme modèle pour la quantité, la variété et l'ordre des lettres qui correspondent à un ordre d'émission ; comme référence, parce que les lettres sont classées : appartenant, ou non à un prénom d'un autre membre de la famille).

* * *