

Journée Nationale des maîtres E, Antony, le 21 novembre 2003
Atelier animé par André OUZOULIAS,
professeur à l'IUFM de Versailles

La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier

Introduction

Il est évident que l'écriture d'un texte est plus difficile que sa lecture. Cette plus grande difficulté tient au fait que l'auteur doit prendre explicitement en charge diverses caractéristiques du texte (son organisation et sa cohérence, sa mise en mots et sa cohésion, son orthographe, etc.) qui peuvent rester implicites pour celui qui le lit. J'ai donc pleinement conscience du paradoxe qu'il y a à défendre le point de vue selon lequel, chez le grand débutant, *sous certaines conditions pédagogiques*, l'écriture de textes est plus facile que la lecture, à considérer que l'écriture peut précéder la lecture et qu'elle est même le meilleur moyen de prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture ou d'y remédier.

J'essaierai tout d'abord d'explicitier en quoi *l'écriture de textes*, si courts soient-ils, dès la GS et de plus en plus fréquemment tout au long du cycle 2, *peut constituer, pour les élèves les moins expérimentés en lecture, une appropriation accélérée de notre système d'écriture*. Ces moments où les élèves écrivent avec l'aide de l'adulte leur permettent en effet de se doter de toutes sortes de connaissances cruciales dans l'apprentissage de la lecture. On sera alors amené à rappeler diverses recherches qui éclairent à la fois la difficulté d'apprendre à lire et le rôle des situations d'écriture dans cet apprentissage.

Je présenterai ensuite une démarche et des techniques qui permettent aux enfants non lecteurs de prendre en charge une grande part des textes qu'ils écrivent et d'aller plus loin que dans la dictée à l'adulte. Les participants seront mis en situation d'utiliser ces techniques dans une écriture exotique dans laquelle ils ne sont pas lecteurs. On verra alors, je l'espère, en quoi, dans ces conditions pédagogiques particulières, l'écriture est plus facile que la lecture.

On en viendra alors à la question des situations d'écriture. Au-delà de l'incontournable récit de vie, on peut proposer aux élèves d'écrire de nouveaux textes en transformant localement un texte-matrice, qui sert de point de départ. J'appelle ce second type de situation des "situations génératives".

On évoquera enfin la question de l'exécution matérielle de l'écriture des textes et, plus précisément, les problèmes pédagogiques posés par l'apprentissage de la cursive.

D'où le programme en quatre points de cet atelier¹:

- 1. De fortes raisons de faire écrire pour enseigner la lecture**
- 2. Comment faire écrire des enfants non lecteurs ?
Un procédé pédagogique pour “ dépasser ” la dictée à l'adulte**
- 3. Quelles situations ? Récit de vie et “ situations génératives ”**
- 4. Le problème de l'exécution matérielle des textes (la cursive)**

1. De fortes raisons de faire écrire pour enseigner la lecture

a) L'asymétrie lecture-écriture dans la mobilisation sur l'écrit.

Dans les tâches d'écriture, plus que de lecture, *l'élève doit mobiliser son attention en permanence sur le texte*. Quand la classe lit, il peut rester inattentif. Quand il doit lire lui-même, il peut se sentir perdu, se décourager ou se mettre à rêver. Quand il écrit SON texte, celui-ci l'absorbe entièrement.

Il y a plus de vingt-cinq ans, André Inizan (1976, 1993) avait déjà constaté cette asymétrie. Il avait chronométré, avec le concours de ses étudiants, un grand nombre d'élèves de CP, tantôt lors de séquences dites de “ lecture ” en un sens très large (découverte d'un texte, lecture de phrases ou de mots, apprentissage du code, etc.), tantôt lors de séquences dites d'“ écriture ” en un sens également très large (expression écrite, mais aussi copie de phrases ou de mots, calligraphie, etc.). Il s'agissait de mesurer la durée pendant laquelle les enfants mobilisent leur attention sur l'écrit et cette attention était appréhendée à travers l'indice suivant : que regarde l'enfant ? Son regard est-il focalisé sur les éléments à lire ou à écrire ou bien sur autre chose. Ces mesures avaient mis en évidence un phénomène qui peut paraître étonnant : l'écart peut être très considérable entre les élèves dans les situations de lecture, plus restreint en situation d'écriture.

C'est ainsi qu'en lecture, les élèves les plus mobilisés pouvaient s'intéresser effectivement à l'écrit pendant 40 minutes dans la journée (c'est-à-dire environ la moitié du temps moyen d'enseignement explicitement consacré à la lecture...), tandis que les élèves les moins mobilisés pouvaient se limiter à 1,5 minute, soit environ 25 fois moins ! On imagine aisément la différence entre les uns et les autres, si on extrapole de ces données d'un jour, la durée du travail intellectuel sur l'écrit au bout du seul premier mois de CP : pour quelques uns, cette expérience au CP recouvre déjà plus de 13 heures de travail intellectuel sur l'écrit en lecture, mais pour quelques autres, elle peut être inférieure à la demi-heure !

En revanche, en situation d'écriture, la différence apparaissait bien moindre, le rapport entre les durées d'attention à l'écrit, selon que l'élève était très mobilisé ou peu mobilisé, passant à 2 pour 1.

On est tenté d'interpréter cette asymétrie en termes de compréhension de la tâche (d'une part, son but, c'est-à-dire le résultat sur lequel on cherche à déboucher, et, d'autre part, les actes qu'il faut enchaîner pour y parvenir) :

¹ Lors de l'atelier, faute de temps, ce programme n'a pu être entièrement tenu et le dernier point fut abordé de manière extrêmement succincte. On trouvera ici les principaux développements qu'il était prévu de présenter concernant ce quatrième point.

- La réponse à la question du résultat sur lequel doit déboucher une tâche de lecture ne va pas de soi pour les enfants qui ont peu d'expérience de lectures partagées avec des adultes ou des aînés. En écriture, tous les élèves savent que la tâche doit déboucher sur la production d'un résultat visible et le résultat attendu, lorsque la situation n'est pas trop ouverte, est quasiment le même pour toute la classe.

- À la différence d'autres comportements, les manifestations extérieures du comportement d'un lecteur en situation de lecture sont assez limitées et difficilement interprétables, ce qui rend l'activité de réception assez opaque pour le grand débutant ; d'où, par exemple, la confusion fréquente entre les termes " lire " et " dire ", " lire " et " regarder ", d'où aussi des théories de la lecture qui peuvent surprendre, comme celle-ci : " quand la maîtresse lit un texte (à haute voix, NDLR), elle le connaît par cœur, c'est comme les chansons ". En écriture, les actes qu'il faut enchaîner pour aboutir à un résultat sont plus accessibles à l'observation et, en observant autrui écrire, l'enfant peut plus aisément comprendre ce qu'il doit faire pour écrire lui-même. Les élèves les moins expérimentés sont plus souvent capables de dire ce qu'il faut faire pour parvenir au résultat attendu.

En somme, l'asymétrie observée serait liée à une meilleure compréhension générale des situations d'écriture (quel sont les buts visés et quels sont les actes appropriés ?) que des situations de lecture. Du coup, l'écart considérable entre enfants dans la mobilisation sur l'écrit en situation de lecture ne serait donc pas seulement, voire pas essentiellement, lié à *une plus ou moins grande motivation* dans l'apprentissage de la lecture, mais à *une plus ou moins grande compréhension de la nature même de l'activité de lecture*. Au total, il reflète très probablement une plus ou moins grande familiarité avec les objets écrits et leurs utilisations.

b) L'écriture de textes éclaire l'activité de lecture ; elle favorise la formation du comportement de lecteur.

Le fait d'écrire *un texte* installe l'apprenti *au départ de la boucle de communication, en position d'émetteur* : il a une idée, il veut dire quelque chose (c'est sa représentation initiale), de là il doit trouver comment le dire (ce qu'on appelle la mise en mots) et, de là, il doit encore consigner ce dire par écrit (l'écriture proprement dite). Mais *cela éclaire la position de récepteur* et le chemin que celui-ci doit parcourir, dans l'autre sens : à partir des marques écrites, reconstituer le dire de l'auteur et, de là, se représenter son " vouloir dire " ². Camille a écrit, avec l'aide de son enseignante de GS, non sans effort : " Hier, je suis allé me promener avec papa et maman au bord du lac. On a vu des canards et je leur ai jeté des bouts de pain ". S'il est capable de redire ce micro-texte, il peut se représenter ce que doivent faire ceux qui le liront (ses pairs, ses parents, ses aînés, ...) :

1°) traiter les marques écrites depuis " Hier " jusqu'à " pain " pour ...

2 °) ... reconstituer les énoncés oraux correspondants...

3°) et se représenter mentalement la scène que lui-même avait en tête avant d'écrire (il se voit encore au bord du lac avec son père et sa mère, il évoque mentalement des éléments du décor, il se rappelle peut-être les couleurs du plumage d'un colvert, la bruit des becs saisissant la nourriture à la surface de l'eau, les cris des canards, ses sentiments du moment, etc.).

En outre, quand l'enfant est amené à écrire un texte, *il doit constamment naviguer entre les microstructures et la macrostructure, les plus petites unités* (mots et lettres) *et le sens global, en passant par les mésostructures* (groupes de mots et phrases). Camille qui veut écrire : " Hier, je suis allé me promener avec papa et maman au bord du lac...", est en train d'écrire *promener* et a déjà écrit *promen* ; il doit gérer l'écriture de la fin de ce mot (microstructure) ; dans un instant, il devra

² C'est, entre autres choses, cette clarification de la tâche de lecture à travers les situations de communication différée qui avait conduit les premiers praticiens du Mouvement Freinet à utiliser à haute dose la correspondance scolaire au début de l'apprentissage et à lier étroitement la lecture à l'écriture (dès le départ, la MNLE se veut une méthode de " lecture-écriture ").

se demander où il en est dans son texte (macrostructure) et déterminer l'étape suivante : “ avec papa et maman ” (mésostructure) avant d'entamer l'écriture de “ avec ” par un *a* (microstructure).

Pour bien lire, c'est précisément ce que doit faire un débutant : une syllabe étant décodée (le “ che ” de “ cheval ” par exemple), il faut encore trouver la syllabe suivante (“ val ”), puis écouter l'ensemble “ che-val ” pour y reconnaître le mot “ cheval ” et, de là, l'agglomérer au groupe des mots qui forment une unité de sens (“ un grand cheval ” par exemple), et, de là encore, il faut aller à la partie de la phrase déjà lue (“ Dans ce pré, il y avait un grand cheval ” par exemple) et au texte déjà lu qu'il faut récapituler..., tout en se projetant déjà dans le mot suivant et sa première syllabe...

On sait bien qu'en situation de lecture, le débutant peut se laisser aveugler par le local (l'illustration, le mot, la syllabe, le graphème, la lettre, la tache d'encre, ...) et oublier le global (le sens du texte). On voit que ce risque est fortement minimisé en situation d'écriture.

C'est ainsi également que, lorsqu'il redit son texte, l'enfant ne peut pas l'ânonner, car il sait ce qu'il a écrit. Et, ce faisant, *il se construit, avant de savoir lire, le schème de la lecture orale*, c'est-à-dire d'une lecture qui ressuscite l'oralité vive, à laquelle le pédagogue pourra faire référence, en cas de problème, lors de situations de lecture à voix haute : “ Comment fais-tu quand tu dis les textes que tu as écrits ? ”. Car, alors, par delà la segmentation du texte en mots, des mots en syllabes et des syllabes en lettres, et par delà le langage même, c'est la représentation mentale qui renaît à chaque nouvelle diction.

c) Écrire des textes aide l'enfant à comprendre que l'écriture note le langage et à construire, concomitamment, la notion de mot

Qu'on me permette de rappeler d'abord les travaux d'Emilia Ferreiro sur la psychogenèse de l'écriture. Elle a très bien montré que les jeunes enfants ne savent pas d'emblée que l'écriture note le langage. Ils pensent tout d'abord qu'elle représente les choses. Emilia Ferreiro parle *de conception pictographique de l'écriture* pour désigner cette conception initiale. Ces mêmes enfants savent pourtant différencier dessin et écriture très précocement. Mais, au début, ils pensent que ce sont deux façons alternatives de représenter le monde : pour représenter ma maman, je peux la dessiner ou écrire les lettres de son nom : “ maman ”. Mais, pour un jeune enfant, écrire un nom, ce n'est pas forcément représenter la parole. Ainsi, si pour des êtres différents, il y a des façons différentes d'écrire leurs noms, pour de nombreux enfants de 5 ans, cela tient à des différences objectives entre les êtres eux-mêmes.

De ce point de vue, le “ paradigme des canards ” utilisé par Emilia Ferreiro est très éclairant (voir, par exemple, Ferreiro, 2000, qui rassemble divers articles scientifiques traduits pour la première fois en français) :

1. Emilia Ferreiro présente à l'enfant l'image où l'on voit un canard qui nage dans une mare. Elle demande à l'enfant de commenter cette image et elle obtient par exemple : “ Y a un canard qui nage ”. Elle demande alors si on peut écrire quelque chose. L'enfant répond très souvent : “ Oui, on peut écrire un canard ”. Emilia Ferreiro incite l'enfant à écrire “ un canard ”, “ comme il pense que ça devrait être ”. Voici par exemple ce qu'écrivait Thomas, 5 ans 2 mois (observations personnelles) : HMS (il utilise trois lettres de son prénom).

2. Emilia Ferreiro présente ensuite une image sur laquelle on voit trois canards qui nagent. L'enfant commente : “ Y'a trois canards qui nagent ”. Incité à écrire cela, Thomas écrit : “ HMS HMS HMS ” et se relit : “ Trois canards ”. Questionné par l'adulte (“ Tu es sûr que tu as écrit trois canards ? ”), Thomas montre successivement les trois groupes de lettres et compte “ 1, 2, 3. Oui, j'ai écrit trois canards ”.

3. Emilia Ferreiro présente alors une image sur laquelle on voit un caneton dans la mare. L'enfant, d'abord gêné, commence par ajouter un " O " à tous les HMS qu'il a déjà écrits et écrit de nouveau HMS en commentant cette dernière notation : " Là, j'ai écrit petit canard ! ". Il explique que, comme les petits canards sont plus petits, il leur faut moins de lettres et qu'avant, il s'était trompé : " Pour faire canard, il faut plus de lettres quand c'est des papas ". Autrement dit, la différence de taille entre un canard et caneton doit être marquée dans l'écriture.

4. Emilia Ferreiro présente enfin une image sur laquelle on ne voit qu'une mare (on ne voit plus de canard). L'enfant commente avec assurance : " on peut rien écrire, parce qu'y a pas de canards ! ". L'adulte relance : " On pourrait peut-être écrire " il n'y a pas de canards... " ". L'enfant réplique : " Mais non, puisqu'y en a pas ! ".

Précisons que ces mêmes enfants ont généralement une première *conception graphique* de ce que doit être le mot écrit : il doit avoir trois lettres au moins et il faut un minimum de variété dans les lettres employées dans une même graphie. Mais cette notion graphique du mot ne signifie pas nécessairement que les mots écrits représentent, pour l'enfant, des unités du langage, avant même toute compréhension de la graphophonologie. Ce que l'enfant appelle " un mot " à l'écrit peut, en fait, être confondu avec la notion de nom³.

Du reste, cette confusion possible devrait nous amener à relativiser les effets du travail sur la lecture des prénoms en maternelle. Ce travail ne peut suffire à favoriser la compréhension du système écrit. Il se peut même que cela renforce, chez les enfants les moins avancés, la conception pictographique de l'écriture. Que se passe-t-il en effet dans la tête de Fatou, qui, toute fière de reconnaître son prénom écrit sur une étiquette posée au milieu d'autres, s'exclame : " C'est moi ! ", comme si elle se désignait elle-même sur une photo ? A-t-elle compris que pour écrire par exemple : " Un gros chat court après une petite souris ", il ne suffira pas d'écrire " chat " et " souris ", c'est-à-dire le nom des deux entités sémantiques (le gros chat et la petite souris) qu'elle se représente alors, mais d'autres choses encore ?

Malheureusement, l'enfant ne peut guère s'appuyer sur son expérience de l'oral pour comprendre ce qu'est un mot. En effet, comme le montrent divers travaux de ces vingt dernières années en psycholinguistique, la notion de mot n'est pas naturelle, *elle ne dérive pas des connaissances lexicales* manipulées implicitement dans la production de l'oral, mais provient d'une analyse intentionnelle de l'oral à partir du modèle qu'en donne une écriture qui segmente les mots (voir par exemple David Olson, 1998). L'expérimentateur demande par exemple à des personnes appartenant à des sociétés de tradition orale de répéter " en petits morceaux " un énoncé tel que : " Pierre a ramassé trois gros champignons dans la forêt de St Martin " en leur donnant l'exemple d'un énoncé similaire segmenté en mots (par exemple : " Mes voisins ont un gros chien noir qui aboie toute la journée ", puis " Mes/voisins/ont/un/gros/chien/noir/qui/aboie/toute/la/journée ")⁴. Il obtient cette segmentation : " Pierre/a ramassé/trois gros champignons/dans la forêt de St Martin " c'est-à-dire une segmentation en syntagmes. Parfois, le sujet lie deux syntagmes (" Pierre a ramassé ") ou en découpe un qui est un peu long (dans la forêt/de St Martin). Les psycholinguistes parlent alors de *clauses*, c'est-à-dire des segments qui sont isolés dans la prosodie (Freinet parlait de groupes de souffle). Si l'expérimentateur insiste en répétant les deux formes de l'énoncé qui sert d'exemple (" Mes voisins ont un gros chien noir qui ... ", puis " Mes/voisins/ont/un/gros/ chien/noir/qui... "), il obtient souvent cette nouvelle segmentation : " Pierre/a/ra/ma/ssé/trois/gros/cham/pi/gnons/dans /la/fo/rêt/de/St/Mar/tin ", c'est-à-dire la segmentation en syllabes. L'expérimentateur obtient plus que le mot (la clause) ou moins que le mot (la syllabe), mais jamais le mot (ou alors très localement).

³ De ce point de vue, l'entretien de Monique Pré avec Anaïs, présenté dans la communication précédente, ainsi que la tâche utilisée, ne permettent pas de savoir si l'enfant conçoit les mots comme des unités du langage.

⁴ Les barres obliques représentent des silences entre les unités de l'oral.

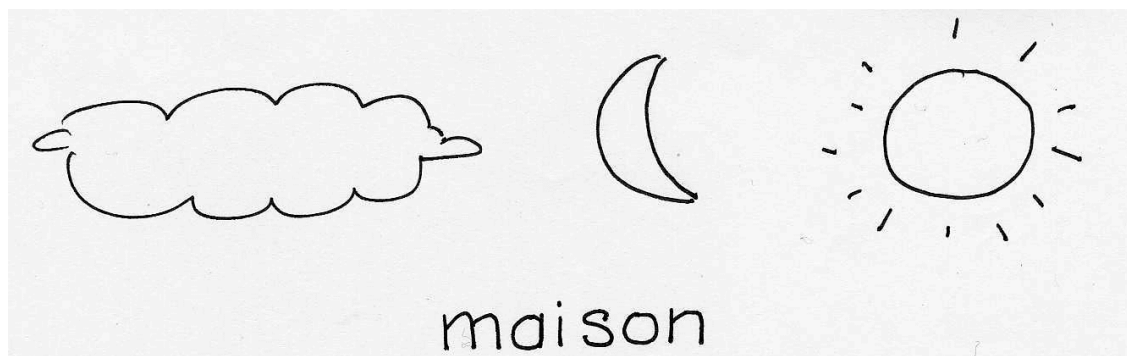
Clause et syllabe sont les deux *unités naturelles de l'oral*, c'est-à-dire les segments qu'il est possible d'isoler intentionnellement, avant tout apprentissage de la lecture. On peut même penser que ni les Grecs ni les Romains n'auraient mieux réussi, car leur écriture ne segmentait pas les mots (le " blanc " entre les mots n'a été introduit dans l'écriture du latin qu'aux V^e-VI^e siècles de notre ère). Notons en tout cas qu'on retrouve des résultats convergents chez les enfants de 5 à 7 ans lorsqu'il s'agit de tâches de comptage de mots (Berthoud-Papandropoulou, 1978) et que la difficulté à produire intentionnellement la segmentation de l'oral en mots persiste bien au-delà de cet âge chez de nombreux enfants⁵. Qu'on songe aussi au fait que cette notion ne cesse de s'enrichir au cours du développement (*cf.*, par exemple, le problème de l'apostrophe qui sépare deux mots ou le problème plus savant des mots composés tels que " porte-manteau " ou encore celui des temps composés où il faut deux unités pour un verbe).

Venons-en au rôle des situations d'écriture dans la compréhension du fait que l'écriture note le langage *et dans la formation concomitante de la notion de mot*. Dès la dictée à l'adulte, mais plus encore si l'enfant doit prendre en charge la segmentation de l'écrit, celui-ci est conduit à comprendre par l'expérience, que " un grand cheval blanc ", qu'il veut écrire et qui, dans son esprit, lui apparaît comme une seule et même entité sémantique, s'écrit avec quatre mots.

L'observation suivante illustre parfaitement cette découverte. Voici un enfant qui veut écrire qu'il est allé au Mac Do avec ses parents. Lors du premier atelier d'écriture organisé par son enseignante au mois de décembre en GS, il écrit un beau M majuscule, qui représente évidemment le Mac Do et, croyant qu'il s'est acquitté de sa tâche, repart jouer aux voitures dans le coin jeu. Le dialogue avec l'enseignante va l'amener à comprendre qu'on ne peut pas lire autre chose que M ou tout au plus Mac Do : on ne peut pas savoir ainsi s'il est allé dans ce restaurant, avec qui il y est allé, ce qu'il a mangé, quand il y est allé et si cela lui a plu. Cet enfant prend conscience qu'il faut écrire tout ce qu'il a dit : " Dimanche midi, on est allé au restaurant avec papa et maman. On a mangé des frites et de la glace. C'était bien ! ". Et, l'ayant écrit, il s'étonne que tout cela, c'est " beaucoup de mots ".

d) L'écriture est la source de notions comme celle de début d'un mot écrit

Pour écrire, il faut commencer à gauche avec les premières lettres du premier mot et poursuivre ainsi vers la droite (du moins, en français). *Cela constitue le sens premier des expressions "le début du mot" et "la fin du mot"* nécessaires à la découverte de la graphophonologie. Or, en lecture, les mots sont d'abord perçus sur le modèle des images, c'est-à-dire comme des unités perceptives non orientées. Quel motif aurait-on de considérer que l'image d'un nuage, de la Lune ou du Soleil a " un début " ou " une fin " ? Et pourquoi un mot écrit comme " maison " aurait, lui, un début et une fin ?



⁵ Voir aussi, sur ce sujet, Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001, chapitre 4.

On peut même se demander si des écritures en miroir ou des productions telles que LËON ou NLOË, pour NOËL, ne reflètent pas une conception perceptive des mots écrits, traités sur le modèle des images. Quand l'enfant dessine une maison, il sait qu'il doit dessiner des murs, un toit, une porte, une fenêtre, voire une cheminée. Quel que soit l'ordre dans lequel ces éléments sont successivement dessinés et que la cheminée soit dessinée sur le pan du toit de gauche ou sur celui de droite, on reconnaît toujours une maison. N'en va-t-il pas de même avec les mots ? Pour écrire "Noël", ne suffit-il pas qu'il y ait tous les éléments présents dans le modèle ?

C'est la main du jeune écrivain qui structure le regard du jeune lecteur : le mot "Maman", c'est toutes les lettres de "Maman", mais c'est aussi l'ordre dans lequel elles se succèdent, de "M" à "n". Il lui restera à comprendre que les lettres "Ma" représentent la syllabe [ma] qu'on dit d'abord et que les lettres "man" représentent la syllabe [mã], c'est-à-dire que le début d'un mot écrit correspond aussi à ce qu'on commence par prononcer, que la fin du mot écrit note ce qu'on entend à la fin du mot. Mais il est sur le chemin : les mots écrits lui apparaissent déjà comme des stimuli visuels particuliers, *des stimuli orientés*, qu'il faut traiter de gauche à droite.

e) L'écriture conduit naturellement à l'épellation. Elle favorise l'observation des premières régularités

L'écriture oblige à inscrire sur la page les lettres les unes après les autres. *Elle conduit ainsi naturellement à l'épellation*. Or, on sous-estime certainement le rôle de l'épellation dans l'apprentissage de la lecture. Certes, savoir épeler ne suffit pas à savoir lire, comme connaître le nom des chiffres de 0 à 9 ne suffit pas à savoir calculer ou comprendre l'écriture des nombres à deux chiffres. Et on sait bien que des enfants en grande difficulté face à l'écrit, mais qui ont appris à épeler, croient qu'ils se montrent très savants en disant le nom des lettres de tel ou tel mot. L'épellation est évidemment loin d'être une condition suffisante à la lecture. Mais c'est une condition nécessaire ! Elle constitue en effet un instrument de base dans le montage de plusieurs compétences cruciales :

1. L'épellation conduit à un traitement analytique du mot qui dépasse la perception globale et elle permet de considérer comme identiques ces divers stimuli pourtant si différents sur le plan visuel : "Train", "train", "TRAIN", "train".

2. Pour mémoriser l'écriture d'un mot comme "pou", l'enfant qui sait épeler peut s'appuyer sur cette analyse lettre à lettre et sur le souvenir du nom des trois lettres ("p", "o", "u") qui lui permet d'évoquer en même temps ces trois graphies successives. Cela lui donne une description du mot en constituants alphabétiques, dont le nombre est fini (il n'y a que 26 lettres possibles), et ordonnés de gauche à droite. Devant le même mot, l'enfant qui ne sait pas épeler ne dispose plus que de sa mémoire visuelle et la description qu'il est susceptible de faire de ce mot est approximativement celle-ci : il y a le rond avec un grand trait (pour "p"), le rond tout seul (pour "o") et le pont renversé (pour "u"). L'ordre des lettres et l'orientation de chacune (confusions possibles entre b, p, b, q et a, entre u et n) sont alors moins stables en mémoire. Les élèves qui pensent que pour mémoriser un mot, il faut le "photographier", mais qui ne disposent pas de l'épellation pour analyser le mot écrit sont évidemment en difficulté dans des tâches comme la copie différée (le mot est perçu, puis caché ; l'élève doit le restituer). On en vient souvent à incriminer une déficience de la mémoire visuelle, alors que, très souvent, c'est précisément parce que les enfants doivent recourir à une mémoire d'images qu'ils se trouvent en difficulté pour mémoriser des mots.

3. Pour que l'enfant puisse s'interroger sur des régularités qui le mettront sur la voie de la compréhension du principe alphabétique, il lui faut impérativement connaître le nom des lettres. Comment pourrait-il comprendre que, dans le "ma" de "maman", la lettre "a" représente le [a] qu'on entend dans [ma], s'il ne sait pas que cette lettre s'appelle "a" ? L'enfant qui sait que la lettre "m"

s'appelle “ êm ”, dispose en outre d'un indice qui peut l'aider à comprendre les variations corrélatives de ma → [ma], pa → [pa], ta → [ta], la → [la], etc., car le nom de la lettre contient le phonème consonantique qu'il faut abstraire. Mais qu'en est-il de celui qui décrit la lettre “ m ” comme “ un grand pont ” ?

4. D'une manière plus générale, ne pas savoir dire le nom des lettres d'un mot donné, c'est se retrouver exclu de nombreux échanges en classe sur la façon dont les mots s'écrivent, c'est se retrouver en grande difficulté pour apprendre la cursive et concevoir cette écriture comme une écriture en “ lettres attachées ”.

Ces analyses du rôle de l'épellation dans l'apprentissage de la lecture contribuent, me semble-t-il, à expliquer pourquoi, dans les études longitudinales sur les précurseurs du savoir lire, on retrouve quasi systématiquement l'épellation comme l'un des précurseurs les mieux corrélés avec la réussite ultérieure (voir, par exemple, Alves-Martins & Silva, 2001). Les élèves qui ne savent pas épeler au début de l'apprentissage systématique de la lecture sont privés d'un instrument de base pour toutes sortes d'acquisitions et, de ce fait, la corrélation épellation/réussite ultérieure apparaît très forte.

L'écriture conduit *naturellement* l'enfant à épeler chaque mot intégralement. Mais le résultat de ce traitement peut être utilisé *de façon plus implicite* en situation de lecture pour identifier les mêmes mots et pour effectuer des comparaisons (par exemple, pour “ marin ”, il y a toutes les lettres de “ matin ”, mais il y a un “ r ” à la place du “ t ”, ce n'est donc pas “ matin ”).

Du même coup, l'écriture *offre les premières expériences de segmentation des mots et met en relief les premières analogies*. Pour les besoins de son texte, Charlotte écrit “ chaton ” qu'elle copie au tableau. Elle n'a pas encore vu que “ Charlotte ” et “ chaton ” commencent par les mêmes lettres, peut-être parce que “ Charlotte ” prend un C majuscule qu'il n'y a pas dans le “ chaton ” qu'elle copie, et vraisemblablement parce que, quand Charlotte voit le mot “ chaton ”, elle ne pense pas à son prénom, mais imagine le petit animal. Mais, maintenant, elle en est à “ cha ” et ces trois lettres qu'elle écrit, qu'elle se dit (“ cé, ache, a ”) et qui sont encore isolées de la suite du mot “ chaton ”, lui font irrésistiblement penser aux trois lettres “ Cha ” de “ Charlotte ” qu'elle écrit souvent... Il lui a fallu écrire “ chaton ” pour isoler ce “ cha ” et le voir dans “ chaton ”, car la seule perception du tout “ chaton ” en lecture ne lui avait pas permis de le remarquer. Ce “ cha ” désormais, elle le verra aussi dans “ chapeau ”, “ chameau ”, “ pacha ”, “ champignon ”... Il lui reste à apprendre qu'à chaque fois, ou presque, qu'elle voit “ cha ”, ces trois lettres représentent la syllabe [ʃa]. Mais elle est sur la voie.

f) L'écriture de textes favorise la mémorisation des mots de haute fréquence

L'écriture fréquente de textes va aider l'élève à mémoriser “ avec ”, “ au ”, “ dans ”, “ et ”, “ la ”, “ qui ”, “ un ”, etc., ces “ petits mots ” hyperfréquents, mais dépourvus de charge sémantique, qui constituent pourtant la plus grande partie des mots de tous les textes (voir en annexe 1, les 70 mots qui constituent 50 % de tous les mots de n'importe quel texte français). En lecture, ils ne suscitent aucun intérêt, en tout cas moins que “ maman ”, “ chaton ”, “ loup ”, “ chocolat ”, “ Noël ”, “ tortue ”, ... En écrivant des textes, l'élève multiplie les occasions de les écrire. Ils seront, pour beaucoup d'entre eux, mémorisés avant même l'accès au décodage, par simple répétition de la suite de lettres qui les composent.

g) L'écriture de textes consolide la mémoire des apprentissages

Quand l'enfant écrit SON texte, *tous les problèmes qu'il a dû résoudre, toutes les solutions qu'il a trouvées et toutes les découvertes qu'il a faites laissent dans sa mémoire épisodique* (celle des événements de sa vie personnelle) *une trace durable*, car c'était SON projet et c'est devenu SON texte.

Certes, *le contenu sémantique* des situations d'écriture avec les grands débutants paraît très médiocre si on le compare aux situations de lecture. De ce point de vue, " il n'y a pas photo " entre l'écriture de " Dimanche midi, on est allé au restaurant avec papa et maman. On a mangé des frites et de la glace. C'était bien ! ", et la lecture d'un bon album. Mais examinons *le rendement cognitif* des situations d'écriture ! Au total, avec les élèves les moins expérimentés face à l'écrit — ceux qui n'ont guère eu d'occasions de vivre des situations de lecture partagée avec les adultes ou les aînés de leur entourage — les faire écrire le plus souvent possible en GS et au CP, c'est tenter de les amener à se *construire, de façon accélérée, une expérience de l'écrit* comparable à celle des autres enfants, ceux qui ont eu ces occasions de s'initier à la lecture quasi-quotidiennement dans leur famille. Il ne s'agit évidemment pas de substituer l'écriture de petits textes à la lecture d'albums. Il s'agit de structurer l'expérience de ces lectures à l'école à travers l'écriture.

2. Comment faire écrire des enfants non lecteurs ?

Un procédé pédagogique pour " dépasser " la dictée à l'adulte

Si les bienfaits pédagogiques de l'écriture sont si nombreux, une question vient immédiatement à l'esprit : comment faire écrire des enfants non lecteurs ? On trouve deux sortes de réponse à cette question : d'une part la démarche dite des " écritures inventées " qui reprend et prolonge, en tant que technique pédagogique, la méthodologie de recherche d'Emilia Ferreiro ; d'autre part des procédés qui conduisent l'élève à s'appuyer sur une base de textes hyperconnus, dans lesquels il peut puiser des mots ou des expressions dont il a besoin (*cf.* Clesse, 1977, Rieben, Meyer & Perregaux, 1989, Daumas & Bordet, 1990, Lentin, 1998, De Keyzer, 1999, etc.). Les limites de cet atelier ne permettent pas de discuter sérieusement ces deux points de vue. Je dois me restreindre à présenter la seconde approche, qui me paraît, *en tant que technique pédagogique*, la plus cohérente avec une autre technique qui se situe juste en amont, la dictée à l'adulte, tout en considérant qu'*en tant que méthode clinique*, l'usage d'écritures inventées est un instrument de recherche sans égal.

Précisons cependant en quoi l'écriture de textes à l'aide d'une base de textes hyperconnus constitue un prolongement du procédé de la dictée à l'adulte : dans la dictée à l'adulte, par-delà l'écriture du texte de l'enfant à qui il prête son savoir, l'enseignant cherche à ce que celui-ci prenne conscience progressivement de diverses caractéristiques de l'écriture : le fonctionnement spécifique de la langue pour l'écrit, la notion de phrase, la segmentation en mots, la permanence de l'écriture d'un même mot, la représentation des syllabes dans les mots, les marques morphosyntaxiques, etc. (voir par exemple Chartier, Clesse et Hébrard, 1998, pp. 81 à 120). De même, dans l'écriture de textes à l'aide d'une base de textes hyperconnus, l'enfant est conduit à s'approprier ces mêmes caractéristiques en utilisant des textes écrits par des adultes pour écrire ses propres textes. L'adulte prête encore son savoir, même si c'est sous une forme plus indirecte, grâce à laquelle l'enfant acquiert de plus en plus d'autonomie.

Ce procédé comporte des formes variées. La plus aboutie selon moi est celle qu'a mise au point une praticienne experte, Danielle De Keyzer, au cours de 35 années d'enseignement en GS et CP. Pour une présentation détaillée, on peut se reporter à l'ouvrage qu'elle a dirigé et qui décrit cette démarche dans le contexte de l'apprentissage de la lecture-écriture par des adultes illettrés débutants (De Keyzer, 1999). On peut aussi se reporter, avec le plus grand intérêt, à la cassette vidéo *Apprendre à lire naturellement*, qui présente une méthodologie générale d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, sur une année scolaire, dans l'une des dernières classes de CP de Danielle De Keyzer⁶. Je vais le présenter en partant d'un exemple de support et d'un exemple de production.

⁶ La cassette vidéo VHS *Apprendre à lire naturellement* est diffusée par le CDDP des Yvelines, 584 rue de Fourny, 78530 Buc (téléphone : 01 39 45 78 78).

Exemple de support :

Au début novembre, dans cette classe de GS de la banlieue de Paris, les élèves ont élaboré le texte ci-dessous en situation de dictée à l'adulte. L'enseignante a remarqué que les élèves aiment revenir à ce texte qui a été imprimé et est présenté dans l'album collectif de la classe, dans une typographie conventionnelle (on revient à la ligne juste avant d'atteindre l'extrémité droite du support). Elle décide d'en faire un texte-référence pour les ateliers d'écriture et elle en fait un affichage qui se présente à peu près comme ci-dessus (il est segmenté en clauses) :

Au bois

**Vendredi 5 novembre,
on est allé au bois
avec Martine et Sylvie.**

**On a ramassé
des feuilles
de toutes les couleurs.**

**On a ramassé
des feuilles marrons,
des jaunes,
des rouges
et des vertes.**

**On les a collées
et ça a fait
un grand bonhomme d'automne.**

Il est très beau.

Les enfants sont d'abord amenés à reconnaître le texte dicté quelque temps auparavant et à le redire en montrant les lignes les unes après les autres (il y a là une phase de mémorisation orale, comparable à l'apprentissage d'une comptine). Remarquons que, maintenant, le texte est segmenté en clauses, c'est-à-dire en unités naturelles de l'oral. C'est cette organisation qui va permettre à un élève qui ne sait pas lire de repérer dans le texte des expressions ou mots dont il a besoin pour écrire un autre texte, alors même qu'il ne sait pas lire et qu'il ne sait donc pas, par exemple, que l'expression " on est allé " est représentée à l'écrit par trois mots. L'organisation en lignes-clauses donne aux non lecteurs un pouvoir de localisation des unités écrites qu'ils n'auraient pas sur un texte écrit conventionnellement, parce que cela nécessiterait qu'il sache le segmenter en mots, c'est-à-dire qu'il sache déjà un peu lire.

Exemple de production écrite :

Nous retrouvons l'enfant qui veut parler de son dimanche au Mac Do. Il y a d'abord eu une phase de construction orale du projet de texte. Les interventions de l'enseignant ont visé à une certaine amplification du texte (elle lui a fait préciser qui était avec lui, quand c'était, etc. ; elle a fait évoluer la formulation pour obtenir un énoncé pour l'écrit ; elle a proposé finalement la phrase qui sera écrite et l'a notée pour s'en souvenir et pour pouvoir la rappeler à l'enfant au cours de l'atelier). L'enfant a pris conscience que le M de Mac Do ne suffit pas. Il comprend qu'il faut déjà écrire " Dimanche midi ". Pour " dimanche ", l'enseignante lui demande s'il saurait écrire ce mot. Comme ce n'est pas le cas, elle lui demande alors où il pourrait le retrouver. L'enfant désigne le

calendrier (qui se trouve à proximité) et l'adulte l'invite à y aller retrouver " dimanche " et à le copier. Pour " midi ", comme dans la dictée à l'adulte, l'enseignante écrit elle-même ce mot à la suite. Pour " on est allé au restaurant ", elle lui demande s'il sait écrire quelque chose ou si on a " ça " dans les textes affichés. Un autre enfant de l'atelier signale qu'il y a " on est allé " dans " on est allé au bois ". Cela conduit notre jeune écrivain à redire le texte " Au bois " ligne après ligne jusqu'à s'entendre dire " on est allé au bois " (2^e ligne) et à chercher sur cette ligne ce qui correspond à " on est allé ". Comme la fin de cette ligne est la même que le titre (" au bois "), il peut déduire que tout ce qui précède correspond à ce qu'il cherche et copie " on est allé ". Pour " au restaurant ", l'enseignante indique que le " au " est le même que dans " au bois " (l'enfant le copie) et écrit elle-même " restaurant ". Pour écrire " avec papa et maman ", l'enfant va être amené à utiliser la 3^e ligne du même texte et à prélever " avec " et " et ". Il écrit de mémoire " papa " et " maman ". Etc. À travers cet exemple, on observe que ce procédé permet à l'élève d'utiliser, dès ses premiers textes, trois stratégies :

a) il y a certains mots qu'il connaît déjà (ici " papa " et " maman ") ;

b) il y a des mots (" dimanche ", " au ") ou des expressions (" on est allé " ; " avec X et Y ") qu'il est capable de retrouver dans les textes référents ou sur d'autres supports ; l'enseignant l'aide à faire cette recherche.

c) dans la continuité de la dictée à l'adulte, celui-ci donne ce qui manque encore (" midi ", " restaurant ").

L'enfant est ensuite amené à imprimer son texte en lignes-clauses, à l'illustrer et à *le redire régulièrement*, de sorte que celui-ci devient pour lui (voire pour la classe s'il suscite l'intérêt des autres élèves) un nouveau texte-référence..

Mises en situation : les participants de l'atelier écrivent dans une écriture dans laquelle ils ne sont pas lecteurs

Pour bien comprendre comment, avec ce procédé, un enfant qui ne sait pas lire peut écrire lui-même une grande part de ses propres textes, les participants sont confrontés à un ensemble de tâches dans une situation similaire : de même que les enfants non lecteurs sont confrontés à des textes écrits qu'ils ne savent pas lire, les participants sont confrontés à des textes référents écrits dans une écriture exotique, dans laquelle ils sont non lecteurs. Comme le temps manque pour faire mémoriser des textes aux participants, on part de textes déjà connus d'eux oralement (comptines et chansons), comme, du reste, on peut le faire aussi avec les jeunes enfants.

Voici ces textes écrits dans une écriture exotique (voir page suivante) :

Αυ χλαιορ δε λα Λυνε

Αυ χλαιορ δε λα Λυνε
 Μον α ι Πιερροτ
 Πρετε- οι τα πλυ ε
 Πουρ εχριρε υν οτ.
 Μα χηανδελλε εστ ορτε.
 θε ν'αι πλυσ δε φευ.
 Ουωρε- οι τα πορτε
 Πουρ λ'α ουρ δε Διευ.

Λα σουρισ ωερτε

Υνε σουρισ ωερτε
 Θυι χουραιτ δανσ λ'ηερβε,
 θε λ'ατραπε παρ λα θυευε,
 θε λα οντρε α χεσ εσσιευρσ.
 Χεσ εσσιευρσ ε δισεντ :
 “ Τρε πεζ-λα δανσ λ'ηυιλε
 Τρε πεζ-λα δανσ λ'εαυ,
 Χα φερα υν εσχαργοτ τουτ χηαυδ ! ”

Υνε πουλε συρ υν υρ

Υνε πουλε συρ υν υρ
 Θυι πιχοραιτ δυ παιν δυρ
 Πιχοτι, πιχοτα
 Λεωε λα θυευε
 Ετ πυισ σ'εν ωα.

Α λα χλαιορε φονταινε

Α λα χλαιορε φονταινε
 Μ'εν αλλαντ προ ενερ
 θ'αι τρουωε λ'εαυ σι βελλε
 Θυε φε ψ συισ βαιγνε.

Ιλ ψ α λονγτε πσ θυε φε τ'αι ε.
 θα αισ φε νε τ'ουβλιεραι.

Υν, δευξ, τρισ...

Υν, δευξ, τρισ
 Νουσ ιρονσ δανσ λεσ βοισ

Θυατρε, χινθ, σιξ
 Χυειλλιρ δεσ χερισεσ

Σεπτ, ηυιτ, νευφ
 Δανσ υν πανιερ νευφ

Διξ, ονζε, δουζε
 Ελλεσ σεροντ τουτεσ ρουγεσ.

Ces cinq textes sont, de gauche à droite et de haut en bas : “ Au clair de la lune ”, “ La souris verte ”, “ Une poule sur un mur ”, “ À la claire fontaine ” et “ Un, deux, trois... ”, tous composés avec la police de caractères Symbol (en fait, l’alphabet grec).

Les participants (et, espérons-le, les lecteurs du présent texte) constatent qu’ils peuvent réussir à écrire sans erreur une phrase que je dicte : “ Il y a longtemps, j’ai trouvé dans l’herbe verte trois plumes de poule toutes rouges. ”. Ils peuvent retrouver “ Il y a longtemps ” dans “ À la claire fontaine ” de deux manières :

a) Ils se redisent le texte, vers après vers, tout en pointant au fur et à mesure les lignes correspondantes jusqu’à entendre “ il y a longtemps que je t’aime ” sur l’avant-dernière ligne. Il suffit alors de saisir à l’intérieur de ce vers les unités graphiques qui correspondent à “ Il y a longtemps ”, ce qui serait facilité pour un débutant par la reconnaissance de “ que ” et de “ je ” sur cette même

ligne ou, tout simplement, en scindant dès le départ ce vers (et d'autres) en deux lignes-clauses : " Il y a longtemps/que je t'aime ".

b) Certains peuvent avoir déjà repéré que les deux lignes de conclusion du texte sont séparées des quatre précédentes par un blanc plus grand et avoir déjà associé ces deux lignes aux deux vers oraux correspondants. La localisation de la ligne contenant " Il y a longtemps ... " est alors plus directe.

Ces deux stratégies (repartir du début du texte ou s'appuyer sur un repère qui permet d'accéder plus directement à l'endroit du texte recherché) peuvent également être utilisées pour localiser les éléments suivants du texte dicté : " j'ai trouvé " (dans le même texte que " Il y a longtemps "), " dans l'herbe " (dans " La souris verte "), " trois " (dans " Un deux, trois,... "), " plume " (dans " Au clair de la lune "), " de " (idem dans la dernière ligne), " poule " (dans " Une poule sur un mur "), etc. Certes, il manquera la lettre correspondant au pluriel de " plumes ", mais tout le reste pourra être copié sans erreur. Cette lacune serait, pour un débutant, l'occasion d'un dialogue avec l'enseignant sur le " s " du pluriel, que celui-ci demanderait d'ajouter.

Répétons que ces repérages sont facilités pour de grands débutants si l'on utilise effectivement une segmentation en clauses. Par exemple, " Il y a longtemps " et " que je t'aime " sont alors écrits sur deux lignes. Par exemple encore, la relative " qui picorait du pain dur " est alors scindée en deux lignes-clauses : " qui picorait/du pain dur ". L'apprenti peut alors évidemment retrouver plus facilement le groupe de mots " du pain dur ", qui est déjà isolé. Et celui qui sait reconnaître " du " peut alors retrouver " du pain dur " encore plus directement, si, par exemple, il a besoin du mot " pain ".

Pour faciliter le recours aux stratégies de localisation les plus directes avec un groupe d'élèves débutants en lecture, il faut mettre en place les entraînements appropriés. Ceux-ci se présentent sous une forme ludique.

Voici quelques uns de ces entraînements qui sont indispensables au développement de la capacité des élèves à retrouver de plus en plus directement dans les textes-références les mots ou expressions dont ils ont besoin pour écrire leurs textes.

A. Redire les textes en montrant chaque ligne-clause.

Le préalable étant que chaque enfant soit capable d'utiliser la stratégie de base (redire tout le texte en montrant ce qu'on dit, ligne après ligne, jusqu'à dire et montrer la clause qu'on cherche), c'est évidemment par là qu'il convient de commencer pour tout nouveau texte. Et l'on n'aborde les autres entraînements sur un texte donné que si les élèves ont la performance nécessaire dans cette situation initiale. Cette tâche est aussi celle qui conduit à une bonne mémorisation orale du texte lui-même⁷.

B. Signalement de clauses, de groupes de mots ou de mots.

L'enseignant énonce une ligne-clause et demande aux élèves de la montrer. Lorsqu'un nouveau texte-référence est ajouté à la base de textes, cette activité est, elle aussi, essentielle, car elle amène les élèves à prendre des repères de plus en plus fins. Une situation correspondante, mais avec la base de cinq textes ci-dessus, serait donc par exemple la suivante : *Montrez où se trouve " qui courrait dans l'herbe ", ... " prête-moi ta plume ", ... " elles seront toutes rouges ", ... " jamais je ne t'oublierai ", ... " qui picorait du pain dur ",...* Même si on ne sait pas lire, on peut réussir, au moins de cette façon : on parcourt le texte depuis le début, ligne après ligne, en énonçant les clauses

⁷ Bénéfice supplémentaire de cet exercice : l'expérience paraît montrer que, pour certains enfants, la mémorisation d'une base de plusieurs textes peut aussi favoriser le développement de leurs compétences dans le maniement de la langue orale.

correspondantes jusqu'à s'entendre dire le segment oral recherché (par exemple : " jamais je ne t'oublierai "). La ligne qu'on pointe en disant ce segment est celle qu'on recherche.

Dès que les élèves commencent à pouvoir repérer assez directement la quasi totalité des lignes d'un même texte, il est bon de reprendre cette activité, mais en demandant des groupes de mots qu'il faut isoler au sein d'une ligne (ici, on demanderait par exemple : " du pain dur ", " je n'ai plus ", etc.), puis des mots (par exemple : " l'huile ", " messieurs ", " plume ", " l'amour ", etc.).

C. Verbalisation de clauses, de groupes de mots ou de mots.

L'enseignant montre une ligne-clause et demande aux élèves de la verbaliser⁸. C'est l'activité inverse de la précédente, mais elle est plus difficile. Là encore, l'enfant peut utiliser les deux stratégies présentées plus haut (redire tout le texte jusqu'à cette ligne ou la repérer plus directement). Là encore, on vise à faciliter un repérage de plus en plus direct et de plus en plus fin des unités recherchées. Mais on part de ces unités, pour que l'élève prenne des indices de reconnaissance de plus en plus fins sur l'écriture elle-même et non seulement sur la localisation approximative dans le texte (c'est au début, au milieu, à la fin) ou sur la taille de la ligne (les petites et les très grandes qui sont saillantes). Une situation correspondante serait ici la demande de verbaliser des lignes qui sont montrées sur les textes références :

- Si on nous montre la ligne où est écrit Πρετε– οι τα πλυ ε(3^e ligne du premier texte), nous pouvons dire : " Prête-moi ta plume ".
- Si on nous montre Υνε πουλε συρ υν υρ(1^{ère} ligne du troisième texte), nous pouvons dire : " Une poule sur un mur ".
- Si on nous montre Τρε πεζ–λα δανσ λ'ηυιλε (6^e ligne du deuxième texte), nous pouvons dire : " Trempez-la dans l'huile ".
- Si on nous montre Χευιλλιρ δεσ χειρισεσ(4^e ligne du dernier texte), nous pouvons dire : " Cueillir des cerises ". Etc.

Il en va de même pour la tâche de signalement d'un groupe de mots au sein d'une ligne (par exemple, on nous montre : " Δανσ υν πανιερ", " θε ν'αι πλυσ", etc.), puis de mots (par exemple, on nous montre " Ουωρε ", " βελλε ", " πανιερ ", etc.). Ces mêmes tâches peuvent ensuite être proposées sur des étiquettes collectives ou individuelles que l'enseignant a fabriquées. Même si l'enfant ne reconnaît pas cet élément écrit, il peut toujours réussir en cherchant quel élément des textes référents est identique à celui qui est montré et retrouver l'oral correspondant, au besoin en redisant le texte depuis le début, ligne à ligne, jusqu'à cet élément.

Une tâche similaire (collective et individuelle) consiste tout simplement à reconstituer le texte, à côté du texte d'origine, à partir d'un jeu d'étiquettes-clauses présentées en désordre.

D. Dictée-recherche

C'est la tâche par laquelle nous avons commencé. Quand un élève est capable de retrouver les divers éléments d'un texte qu'on lui dicte, il est parfaitement capable de chercher de lui-même divers éléments d'un texte dont il a lui-même élaboré le projet, pour pouvoir les copier.

E. Verbalisation de phrases réalisées avec des clauses, des groupes de mots ou des mots.

L'enseignant montre divers éléments qui constituent une phrase sensée, lorsqu'on les assemble. Ces mots ou expressions appartiennent à un seul texte (condition facile) ou à des textes différents (condition plus difficile).

⁸ Nous utilisons ici la terminologie d'Emilia Ferreiro (signalement et verbalisation) pour deux tâches qu'il importe de bien distinguer : montrer une unité énoncée par l'adulte (signalement), dire une unité écrite montrée par l'adulte (verbalisation), la première étant nettement plus facile que la seconde.

Voici un exemple de cette tâche pour les participants, avec le seul premier texte :

θε ν'αι πλυσ δε χηανδελλε.

Ceci se verbalise : “ Je n'ai plus de chandelle ”.

Et voici maintenant deux exemples avec des éléments pris dans la base des cinq textes :

Πρετε- οι δυ παιν ετ δε λ'ηυιλε.

soit : “ Prête-moi du pain et de l'huile ”.

Υν εσχαργοτ σ'εν πα δανσ λες βοισ.

soit : “ Un escargot s'en va dans les bois ”.

Cette même tâche peut être ensuite proposée sur des cartons collectifs ou individuels que l'enseignant a fabriquées, d'abord en respectant la segmentation d'origine (un espace plus grand entre deux éléments empruntés à des clauses différentes), puis en supprimant ces indices dès que c'est possible. Au tout début, on peut faciliter cette tâche en utilisant des étiquettes de couleur différentes : si l'affiche du texte “ Au clair de la Lune ” est jaune, si celle du texte “ Une poule sur un mur ” est rose, si celle de “ La souris verte ” est verte, ... et que les étiquettes qui reprennent des éléments de ces textes sont respectivement jaunes, vertes et roses, cela aide les participants à identifier à quel texte appartiennent les diverses étiquettes utilisées pour composer cette phrase. Il en va de même avec des enfants non lecteurs. Cela suppose qu'on aura utilisé d'emblée une couleur différente pour chaque affiche de chaque texte-référence.

F. Production de phrases avec des étiquettes où figurent des éléments du (des) texte(s).

L'enseignant a préparé un jeu d'étiquettes collectives sur lesquelles figurent des éléments du texte nouvellement travaillé ou de plusieurs textes. Ces étiquettes peuvent être assemblées dans un ordre tel qu'il permet de former une phrase sensée (l'enseignant a choisi les éléments pour qu'ils permettent de produire facilement une phrase). Avec les étiquettes suivantes, issues de nos cinq textes-références, on pourrait par exemple proposer aux participants ces étiquettes :

υνε πουλε | εστ | θυι | ιλ ψ α | περτε. | Δανσ λ'ηερβε,

ce qui permet de former la phrase :

Δανσ λ'ηερβε, ιλ ψ α υνε πουλε θυι εστ περτε.

soit : “ Dans l'herbe, il y a une poule qui est verte. ”.

En supprimant la majuscule, la virgule et le point, on peut aussi composer alors :

ιλ ψ α | υνε πουλε | θυι | εστ | δανσ λ'ηερβε | περτε

ou ιλ ψ α | υνε πουλε | περτε | θυι | εστ | δανσ λ'ηερβε

soit : “ il y a une poule qui est dans l'herbe verte ” ou “ il y a une poule verte qui est dans l'herbe ”

Là encore, s'il s'agit d'éléments appartenant à plusieurs textes, on peut adopter un code de couleur qui aide les élèves à déterminer à quel texte appartient le groupe de mots (ou le mot) qui figure sur une étiquette : la couleur du papier de l'étiquette est la même que celle du texte d'origine. On introduit progressivement de la complexité et des éléments inutiles. La même tâche peut être ensuite proposée individuellement avec des étiquettes individuelles, puis avec des étiquettes qui sont toutes sur fond blanc.

Notons, pour conclure sur ces entraînements, qu'ils ont été présentés par ordre de difficulté croissante. Mais il convient de *ne pas différer le moment où l'élève est amené à utiliser les textes-références pour écrire*. Pratiquement, dès qu'il sait redire sans erreur un texte, voire son seul début, tout en montrant du doigt chaque ligne-clause correspondante, au fur et à mesure qu'il répète le texte, il dispose du moyen de l'utiliser pour écrire. Observons ainsi l'exemple du texte sur le restaurant. Pour sa première phrase, pour écrire " on est allé ", " au ", " avec ", " et ", l'enfant n'a utilisé que les 3 premières lignes du texte " Au bois ". Les entraînements décrits ci-dessus visent seulement à donner une familiarité de plus en plus grande avec les textes-références pour favoriser *une localisation de plus en plus directe* des éléments en situation de production écrite. Mais la situation de production est par elle-même une excellente façon, sinon la meilleure, de procurer cette familiarité de plus en plus grande.

Nous pouvons maintenant préciser les critères de choix des textes-références. Un bon texte-référence doit tenir compte à la fois :

- de son intérêt sémantique (il évoque un événement qui a marqué les élèves, il les a fait rire ou les a émus) ;
- de son contenu linguistique : il contient de nombreuses expressions ou mots dont les élèves pourront avoir besoin pour écrire leurs propres textes.

Ajoutons enfin qu'on peut initier cette dynamique avec des textes de comptines comme celle ci-dessous, qui contient quelques mots très fréquents (sur, le, une, se, des, dans, un, sa, tout, au, de) et l'expression " j'ai vu ", courante dans les textes des élèves.

Sur le plancher ...

*Sur le plancher,
une araignée
se tricotait des bottes.*

*Dans un flacon,
un limaçon
enfilait sa culotte.*

*J'ai vu dans le ciel
une mouche à miel
pincer sa guitare.*

*Les rats tout confus
sonnaient l'angélus
au son de la fanfare.*

On intègre ensuite progressivement à la base de textes-références collective tel ou tel texte produit par tel ou tel élève, précisément parce qu'il répond aux deux critères énoncés ci-dessus (intérêt et contenu linguistique).

Un effet " boule de neige "

Quand un élève a écrit un texte, il lui est demandé de l'imprimer et de l'illustrer. On lui demande ensuite régulièrement de redire son texte en montrant ce qu'il dit (lors de l'impression, pour faciliter cette tâche, ce texte est lui aussi segmenté en lignes-clauses). Ce faisant, ce texte devient une nouvelle référence individuelle possible, car l'élève peut y puiser de nouveaux mots ou groupes de mots dont il a besoin pour écrire de nouveaux textes. Du coup, les mots ou groupes de mots que l'enseignant avait donnés pour l'écriture de ce texte-ci, passent dans la catégorie de ceux que

l'enfant peut retrouver par lui-même et il devient ainsi de plus en plus autonome pour écrire. On déclenche ainsi un effet “ boule de neige ” : plus l'enfant écrit et plus il devient autonome pour écrire ; plus il est autonome pour écrire et plus il peut écrire de nouveaux textes. Plus il écrit de nouveaux textes, plus les mots fréquents sont mémorisés...

3. Quelles situations ? Récit de vie et “ situations génératives ”

Il est clair que le récit de vie est une situation incontournable dans les ateliers d'écriture avec les débutants. Car elle permet d'amener l'enfant à résoudre les problèmes du passage de la pensée au langage et du langage spontané à la langue pour l'écrit. Il convient d'ailleurs de savoir gérer les exigences de cette situation en fonction des compétences des élèves :

- L'enseignant vise à permettre à l'enfant d'accéder à des formulations plus efficaces et plus élaborées, mais sans trahir son propos.

- L'enseignant joue donc notamment sur l'amplification : “ tu es allé au restaurant tout seul ? ” ; “ tu as mangé seulement de la glace ? ”, “ ça t'a plu ou non ? ”, etc.

- L'enseignant intéresse aussi l'enfant à des questions de cohérence : “ si tu dis : j'ai mangé de la glace et des frites, ça veut dire que tu as mangé d'abord la glace et que tu as fini par les frites ; est-ce bien comme cela que ça s'est passé ? ”.

- Du point de vue de la forme, l'enseignant sollicite des améliorations : à partir de “ j'ai été au restaurant ; il y avait papa et maman ”, il obtient facilement “ on est allé au restaurant avec papa et maman ”. Il n'obtiendra pas en GS, ni au CP : “ nous sommes allés... ”. Et si l'enfant acceptait malgré tout une telle formulation, ce ne serait pas celle qu'il pourrait redire si on lui demandait de redire son texte : son œil passerait sur “ nous sommes allés ” et il dirait “ on a été ” ou “ on est allé ”. Il s'agit de “ pousser ” l'enfant à utiliser des formulations qui sont encore peu spontanées mais qu'il doit être capable de s'approprier aussitôt. Cette sollicitation doit donc être individualisée.

Les avantages des situations génératives

On le voit, la gestion pédagogique d'un groupe d'élèves dans lequel chacun écrit un récit de vie personnel différent exige une relation individualisée, ce qui suppose l'organisation d'ateliers tournants en petits groupes (de 4 à 6 élèves au début). Certes, il y a des moyens de minimiser les pertes de temps pour les élèves : on peut demander aux uns de commencer à illustrer leur futur texte pendant que les autres commencent à écrire ; on peut assez vite dire aux élèves que, lorsqu'un mot leur manque, ils peuvent tracer un trait à son emplacement en attendant que l'enseignant vienne l'écrire ; on peut jouer aussi sur la coopération : un enfant peut signaler à un autre dans quel texte il pourrait trouver le mot qui lui manque et il peut même donner un mot dont son camarade a besoin si ce mot ne figure pas dans un des supports d'aide à l'écriture utilisés à ce moment (textes-références, fichiers images-mots, etc) et qu'il le “ possède ” bien ; etc.

Mais ce qui fait aussi la difficulté de ce type de situation, c'est la préparation orale du texte. Des élèves n'ont guère d'idée ou bien ils racontent trop souvent la même chose. De plus, se posent constamment des problèmes de cohérence et de cohésion des textes qui ne sont guère faciles à gérer. D'où l'idée d'alterner deux types de situations, celles où les élèves écrivent un récit de vie personnel (ou collectif) et celles où il n'y a plus de problèmes de cohérence et de cohésion car on s'appuie sur un texte-matrice à structure forte qu'il suffira, pour chaque enfant, de “ reparamétrer ”. Cela rend possible des situations d'écriture en plus grand groupe, voire avec l'ensemble du groupe-classe, tout en laissant à chaque enfant une marge de créativité⁹. D'où le terme de “ situation générative ”.

⁹ On reconnaîtra ici un procédé littéraire élaboré il y a longtemps par le groupe *Oulipo* (Outils de Littérature Potentielle)

Voici un exemple d'une telle situation. Les enfants de ce CP connaissent bien la comptine de " La souris verte " et s'en servent depuis quelque temps comme texte-référence. Pour cet atelier, organisé fin octobre, l'enseignant a reproduit, à côté de ce texte affiché au tableau, ce même texte dans lequel il a barré divers éléments :

La souris verte

~~Une~~ souris verte

Qui ~~courait~~ dans l'herbe,

Je l'attrape par ~~la~~ queue,

Je ~~la~~ montre à ces messieurs.

Ces messieurs me disent :

" Trempez-~~la~~ dans l'~~huile~~

Trempez-~~la~~ dans l'eau,

Ça fera un ~~es~~ergot tout chaud ! "

Les enfants comprennent bientôt, à partir d'un exemple construit pas à pas collectivement, qu'il s'agira pour chacun d'eux d'écrire une nouvelle comptine en choisissant un autre animal, une autre couleur, etc. Ils disposent déjà pour cela d'un fichier images-mots des animaux, de la liste des couleurs affichée dans la classe, d'un fichier des lieux illustré et d'un fichier des verbes (mais l'enseignant a choisi et affiché quelques uns de ces verbes à l'imparfait, 3^e personne du singulier). On dresse collectivement la liste des liquides qui peuvent remplacer l'huile (chaque mot est illustré par un schéma coloré) et l'enseignant affiche finalement le dessin d'un animal chimérique comportant différentes parties du corps des animaux (voir ci-après) pour servir de glossaire quand il faudra remplacer " la queue ". Précisons aussi que la situation conduit à traiter explicitement le problème du masculin/féminin et de sa reprise pronominale (trempez-le/trempez-la).

Fichier des animaux

un chat
un chien
un lapin
un canard
une vache
un hérisson
un mouton
un loup
un éléphant
une girafe
un tigre
un singe
un dromadaire
un perroquet

Liste des couleurs

noir (noire)
blanc (blanche)
rouge
jaune
bleu (bleue)
vert (verte)
rose
orange
marron
violet (violette)
blond (blonde)
brun (brune)
châtain

Fichiers des lieux

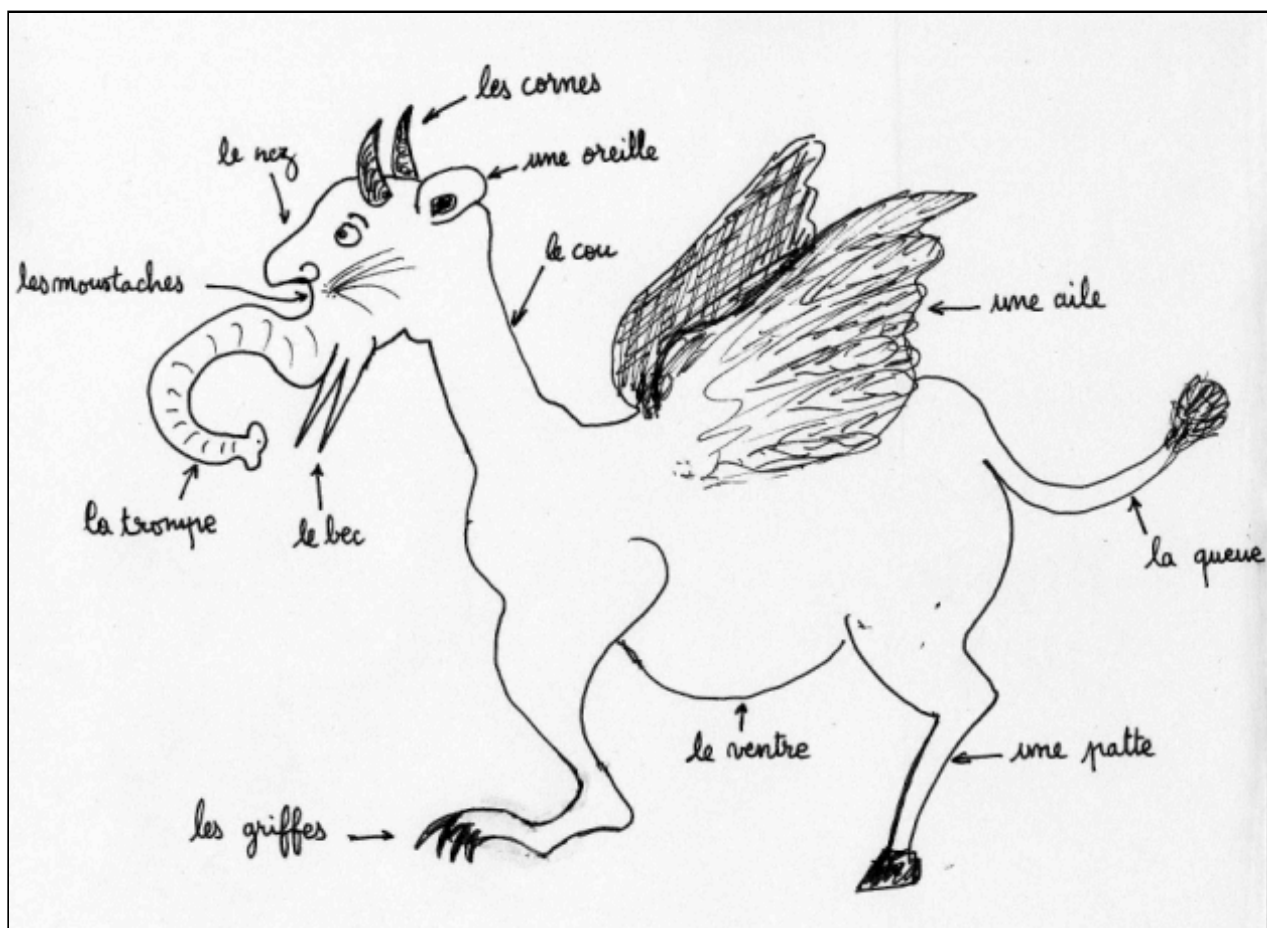
à l'école
dans la cour
dans les bois
à la piscine
au centre commercial
dans la rue
à la boulangerie
...

Fichiers de verbes

chantait
parlait
rigolait
courait
dansait
sautait
nageait

Liste de quelques liquides

le vinaigre	le coca
le chocolat au lait	le sirop
le lait	le jus d'orange
la crème	le vin
le yaourt	la bière



Voici un exemple de ce qu'on peut obtenir ainsi (texte produit par une élève qui n'était pas située parmi les plus avancés) :

La vache bleue

*Une vache bleue
 Qui chantait dans l'école,
 Je l'attrape par les cornes,
 Je la montre à ces messieurs.
 Ces messieurs me disent :
 " Trempez-la dans le yaourt
 Trempez-la dans l'eau,
 Ça fera un dromadaire tout chaud ! "*

Voici maintenant quelques autres exemples de " situations génératives ", ordonnées selon le niveau de difficulté :

1. Autoportrait

À partir du " formulaire " suivant :

Je m'appelle

Je suis une fille/un garçon.

J'ai les cheveux

et les yeux

Je suis né(e) le.....

*Je mesure
et je pèse*

les enfants sont conduits à se présenter en complétant ces rubriques. À la liste des couleurs classiquement affichée en classe, on ajoutera les termes “ bruns, blonds, châains ”. Les divers textes sont ensuite imprimés et illustrés par la photo de l’enfant et insérés dans le cahier de textes-références individuel. Si l’ensemble des textes est assemblé dans un recueil, on peut ensuite animer régulièrement un jeu du portrait : un élève choisit un portrait dans le recueil, en lit le début (jusqu’à la couleur des yeux), sauf la première ligne, et les autres élèves doivent deviner de qui il s’agit.

On pourra ajouter, de façon progressive, d’autres rubriques comme :

- “ J’aime bien manger, et Je n’aime pas ”, rubrique complétée à l’aide d’un fichier images-mots sur les aliments qui permet de trouver plusieurs des mots nécessaires à chacun ;
- “ J’aime bien jouer à/au, à/au et à/au ”, rubrique complétée à l’aide d’un fichier sur les jouets (on peut aussi utiliser des catalogues du commerce) ;
- “ J’aime bien l’histoire de ” (les élèves vont chercher le titre sur la première de couverture du livre correspondant) ;
- “ Quand je serai grand(e), je serai ”, “ Je voudrais apprendre à ”, rubriques qui peuvent être remplies avec un fichier images-mots des métiers et en dictée à l’adulte ;
- “ J’aime/je n’aime pas l’école, parce que ”, rubrique complétée en dictée à l’adulte.

2. C’est bientôt Noël !

Pour Noël, je voudrais :

-
-
-

Il s’agit de compléter une liste de trois ou quatre jouets. Là aussi, on peut utiliser un catalogue du commerce.

3. Noël est passé

Pour Noël, j’ai eu :

-
-
-

*Ce que je préfère,
c’est
parce que*

C’est la même activité que précédemment, mais avec la dernière phrase à compléter en dictée à l’adulte.

4. Voici ma famille :

*Ma maman s’appelle
Elle est brun(e) (blonde, châtain)
et elle a les yeux*

*Mon papa s’appelle
Il est brun (blond, châtain)
et il a les yeux*

*J'ai ... frère(s)
qui s'appelle(nt)
et ... sœur(s)
qui s'appelle(nt)
(sinon, rien).*

Cette présentation écrite est accompagnée d'une illustration légendée où figurent les membres de la famille (père, mère, frères et sœurs). Les mots-nombres peuvent être écrits en lettres. On pourra ensuite augmenter ce portrait de famille avec les rubriques suivantes :

*J'ai ... grands parents,
... grand-mère(s) et ... grand-père(s).*

J'ai ... oncles ... et ... tantes.

5. Nicolas aime le chocolat

C'est la classique construction poétique où l'on cherche à faire rimer chaque prénom des élèves de la classe avec un mot (nom ou adjectif) et à trouver le verbe ou le groupe verbal qui permet de relier ces deux éléments (Fabien, chien —> Fabien voudrait bien un chien). Cette activité peut être menée en deux temps : on construit collectivement la comptine rimée, puis chaque enfant écrit son vers. Si cette comptine contient une certaine diversité de verbes, de noms et d'adjectifs, elle devient un excellent texte-référence.

6. Si j'étais...

*Si j'étais un animal,
je serais un(e)*

*Si j'étais une plante,
je serais un(e)*

*Si j'étais un personnage d'histoire,
je serais*

Là encore, il convient d'utiliser un fichier images-mots des animaux. Les élèves ont également besoin de noms de plantes (ce qui amène à explorer cette catégorie), qu'on peut trouver dans un documentaire ou dans un catalogue de jardinage. Quant aux personnages d'histoires, les élèves seront amenés à les chercher dans les albums de la classe ou de la BCD.

7. Si j'étais une fée...

*Si j'étais une fée (un magicien),
je dirais :
" Un, deux, trois,
Abracadabra ! "
et, avec ma baguette magique,
je transformerais
les en ,
les en ,
Etc.*

Dans le premier trou, on met le nom d'un aliment que les enfants ont dit ne pas aimer dans le texte n° 1 et, dans le second, celui d'un aliment qu'ils aiment (par exemple " ... les épinards en

glaces à la vanille ”). On part d’un exemple donné par l’adulte. Le fichier images-mots des aliments et le texte n° 1 permettront de trouver la plupart des mots nécessaires.

Dans une autre variante, l’enseignant peut faire compléter le premier trou à partir d’une liste de choses, animaux ou personnages déconsidérés (sorcières, ogres, bandits, dragons, loups, crocodiles, renards, requins, fusils, bombes, ...) et demander de choisir dans une autre liste un terme opposé (princesses, bébés, chanteurs, chatons, agneaux, grenouilles, lapins, coquillages, trompettes, feu d’artifices, etc.).

8. Abondance !

On part de l’affiche de *l’École des Loisirs*, sur laquelle on voit un gros ours suivi d’un petit ours, chacun portant une pile de livres. Il s’agit d’écrire le dialogue que pourraient avoir ces deux ours. Par exemple, dans une classe de Tananarive, les enfants ont produit collectivement :

“ *J’ai plein de livres à lire* ”,
dit *Papa Ours*.
“ *Moi aussi !* ”
répond *petit Ours*.

Ensuite, à partir de cette structure :

“ *J’ai plein de livres à lire* ”,
dit ~~Papa Ours~~.
“ *Moi aussi !* ”,
répond petit(e) ~~Ours~~.

les élèves sont conduits à imaginer d’autres dialogues dans lesquels on change les personnages (un papa loup et un petit loup, une maman girafe et une petite girafe, etc.). Chaque enfant a finalement un projet de dialogue à écrire. Les outils d’aide à l’écriture sont alors évidents : une liste des noms d’animaux, les mots qui désignent ce qu’ils ont en grande quantité (souris, graines, feuilles, agneaux, ...) voire quelques verbes demandés par les élèves, quand ces mots ne se retrouvent pas dans les textes-références (il est bon de faire solliciter les termes les plus précis pour les verbes). On obtient ainsi par exemple :

“ *J’ai plein de feuilles à mâcher* ”,
dit *maman girafe*.
“ *Moi aussi !* ”,
répond *petite girafe*.

“ *J’ai plein de souris à attraper* ”,
dit *papa chat*.
“ *Moi aussi !* ”,
répond *petit chat*.

“ *J’ai plein de graines à picorer* ”,
dit *maman poule*.
“ *Moi aussi !* ”,
répond *petite poule*.

“ *J’ai plein d’agneaux à dévorer* ”,
dit *papa loup*.
“ *Moi aussi !* ”,
répond *petit loup*.

Etc.

Lors d'un prolongement, on pourra faire produire ou chercher les noms des petits, obtenus le plus souvent par dérivation à partir du radical (girafe → girafon ; chat → chaton ; poule → poussin ; loup → louveteau ; etc.) et modifier les premiers jets en conséquence : petite girafe → son girafon ; petit chat → son chaton ; petite poule → son poussin ; petit loup → son louveteau ; etc.

9. Les crêpes

On part de la lecture par l'adulte de l'album " Les crêpes " de la collection *Histoire de mots*, chez PEMF, dont voici le début : *C'est Mardi-gras. Le lapin a fait une crêpe au sucre. " Qui veut ma crêpe au sucre ? " demande le lapin. " Moi, je veux une crêpe à la mouche " dit la grenouille. " Moi, je veux une crêpe à la souris " dit le chat. " Moi, je veux une crêpe à l'herbe " dit le mouton. Etc. Cela se termine par : " Moi, je veux une crêpe au lapin " dit le renard. Il est possible d'augmenter cet album de plusieurs autres répliques intermédiaires à partir d'une liste d'animaux et de proies ou d'aliments : crocodile-grenouille, girafe-feuilles d'arbres, lion-antilope, baleine-crevettes, crapaud-moustiques, loups-agneau, ours-miel, cochon d'Inde-pomme, canard-graines, etc.*

Dans un CP-CE1 d'Argenteuil, au début décembre, les enfants ont tous écrit un album sur ce modèle qui s'intitule " Les chocolats ". Voici l'exemple d'une production : *C'est bientôt Noël. L'écureuil a fait des chocolats aux noisettes. " Qui veut des chocolats aux noisettes ? ", dit l'écureuil. " Moi je veux des chocolats à la mouche ", dit la grenouille... " Moi je veux des chocolats à l'écureuil ", dit le renard.*

Dans la même collection, chez PEMF, il y a également " Les ciseaux " qui se prête au même genre d'expansion¹⁰.

10. Bon appétit ! Madame Grenouille

On part de l'album " Bon appétit ! Monsieur Lapin " (Claude Boujon, École des Loisirs) qui a été lu par l'adulte. Il est possible d'ajouter des épisodes intermédiaires supplémentaires, en reprenant les couples mangeur-mangé utilisés dans la situation précédente.

On peut aussi réutiliser la structure en changeant le lapin en un autre animal (une grenouille ou un agneau par exemple) et le renard en prédateur de cet autre animal (un crocodile ou un loup par exemple), de sorte qu'on change aussi le début et la fin de l'histoire.

11. Les petits riens

Elizabeth Brami a écrit " Les petits riens qui font du bien et qui ne coûtent rien " (Seuil Jeunesse). Il s'agit d'une énumération de phrases à l'infinitif : *" Sentir l'odeur du pain grillé ou du chocolat quand on se réveille. Faire un concours de grimaces, seul, devant la glace. Commencer une collection de n'importe quoi. Respirer de l'herbe fraîchement tondue. En prendre une poignée dans la main et respirer en fermant les yeux. (...) Respirer l'odeur du poulet rôti l'hiver dans la rue près de la charcuterie... "*

Après une lecture orale par l'adulte, on peut proposer aux élèves d'écrire leurs petits riens. Exemple de production dans un CP : *" Faire un bouquet d'herbe et le sentir. Se coucher sur l'herbe et regarder les étoiles. Cueillir des fleurs pour sa maman. Inventer des choses. Boire du chocolat chaud le matin. Rester dans son lit pour dormir. Jouer. Aller au restaurant. Bien manger. S'amuser sur son lit. Voir bouger son ombre. (...) Aller à La Villette. Écrire dans la boue. Aller à la piscine.*

¹⁰ Ces trois situations ont été conçues par Isabelle Leroux et Cécile Duvot, PE à l'école Marcel Cachin d'Argenteuil (95) et participantes à un groupe de travail d'enseignants d'Argenteuil : " 150 situations génératives pour le cycle 2 ".

Faire des pliages. (...) Jouer avec un chapeau. Rêver. ”. Chaque phrase a été produite et illustrée par un enfant et l’ensemble a été rassemblé dans un nouvel album.

Divers autres ouvrages d’Elizabeth Brami se prêtent à des prolongements ou des transformations. Citons par exemple : “ Moi je déteste, maman adore ”, “ Moi j’adore, la maîtresse déteste ”, “ Drôle de maman ”. Les deux premiers peuvent donner lieu à des prolongements. Le troisième peut donner aussi lieu à une transformation (on pourra faire écrire par exemple un “ Drôle de maîtresse ! ”).

12. Des yeux pour voir...

Un enseignant de CP (École du réseau français à Madagascar) a d’abord lu ce poème de Pierre Gamarra :

*Des yeux pour voir
Le jour, le soir,
Le petit loir,
Les raisins noirs,
Les raisins verts
Et les éclairs
Dans le miroir
Des yeux pour voir
Le ciel du soir,
La lune rouge
Un arbre noir.*

Les enfants, organisés en petits groupes et disposant de divers supports (outre plusieurs textes-références, un lexique des mots du corps humain, un fichier de verbes, etc.) ont ensuite écrit, d’après ce modèle :

*Des yeux pour regarder
mon petit chat qui dort,
le soleil qui se couche,
mon petit frère qui joue,
les étoiles qui brillent la nuit,
maman qui sourit,
l’arc-en ciel après la pluie.*

*Un nez pour sentir
les fleurs,
la fumée,
le poulet rôti,
le parfum,
la confiture de framboises,
du gâteau au chocolat.*

*La bouche pour chanter,
crier,
sourire,
dire des bêtises,
faire des bulles,
manger,
dire non,
faire des bisous.*

*Des oreilles pour écouter
le miaulement du chat,
la maîtresse,
papa et maman,
de la musique,
le chant des oiseaux,
une chanson à la télévision,
l’aboïement du chien.*

*La tête pour rêver,
Réfléchir,
garder des secrets,
penser à son ami,
dire non.*

*Le cœur pour vivre,
aimer sa famille,
avoir confiance,
être heureux,
être triste.*

*Des mains pour écrire
des mots doux,
les chiffres,*

*Des mains pour caresser
maman,
un bébé,
ma sœur,*

*Des pieds pour marcher
dans la rue,
dans la cour,*

une lettre à mamie,
un poème,
les jours de la semaine,
une dictée,
l'écriture.

le chat,
une fourrure,
mon papa,
mon frère.

sur le gazon,
sur le matelas,
à l'école,
sur le sable.

*Le ventre pour dormir à plat ventre
faire un bébé,
mettre une ceinture,
faire la danse du ventre,
digérer la nourriture.*

13. Portraits d'animaux

On part de l'album de Lynda Corazza " Chaussettes ". Chaque double page de celui-ci est construite sur le même modèle : " *Je suis noire, j'ai des cornes et pas de taches, je suis la vache. J'ai des cornes et une maison sur le dos, je suis l'escargot. J'ai une maison sur le dos et une queue pointue, je suis la tortue. J'ai une queue en tire-bouchon et je suis grognon, je suis le cochon. Etc.* ". Cette structure est reprise sur un support collectif :

Je et tache,
je suis la vache.

Je et dos,
je suis l'escargot.

Je et pointue,
je suis la tortue.

Etc.

Les enfants sont conduits à repérer la rime des deux lignes : tache, vache ; dos, escargot ; pointue, tortue ; grognon, cochon ; etc. (on laisse de côté le système de reprise d'un même élément, cornes, maison, queue, ... d'une strophe à l'autre). L'enseignant propose ensuite une liste de noms d'animaux qui ne se trouvent pas dans cet album (par exemple : loup, écureuil, abeille, hamster, hérisson, chameau, dromadaire, canard, ...) et demande à chaque élève d'en choisir un et de trouver un mot qui peut aller avec cet animal et qui rimera à la fin de la première ligne. Pour ces mots qui riment, en cas de " panne ", on fait appel à l'imagination de tous. Au besoin, l'enseignant propose des solutions. Exemples de productions : " *J'ai des grandes dents et je suis filou, je suis le loup. Je pique et je fais du miel, je suis l'abeille. J'aime la salade et je me cache sous ma litière, je suis le hamster. J'ai plein d'épines et je suis mignon, je suis le hérisson. J'ai une bosse et je vis dans le désert, je suis le dromadaire. Je traverse le désert et j'ai deux bosses sur mon dos, je suis le chameau. J'aime les noisettes et je me cache dans les feuilles, je suis l'écureuil. J'ai des plumes et je nage dans la mare, je suis le canard....* "

Comme avec le jeu du portrait (exemple 1), on peut ensuite animer régulièrement une séance de lecture ludique : dans le recueil de ces portraits d'animaux, un élève choisit un portrait qu'il saura lire, lit aux autres élèves la première ligne et ceux-ci doivent deviner la deuxième : " je suis "

4. Le problème de l'exécution matérielle (la cursive)

Nous abordons ici le problème de l'exécution matérielle des lettres et des mots sur le papier, ce qu'on appelle aussi la calligraphie. Ce problème est incontournable dès lors qu'on cherche à faire écrire abondamment et régulièrement les enfants au cycle 2, dès la GS. Il est souvent délaissé dans l'approche de la pédagogie de l'écrit, comme si cet apprentissage et sa pédagogie allaient de soi, comme si la moindre difficulté dans ce domaine ne freinait pas l'ensemble des activités dans lesquelles les enfants sont sollicités pour écrire ! L'apprentissage de la calligraphie devrait pourtant apparaître comme un problème sérieux pour les écoles françaises si l'on tient compte du fait que la France est l'un des très rares pays dans lesquels les enfants écrivent en cursive dès le début de l'école élémentaire. En effet, dans la plupart des autres pays comparables sur le plan de l'éducation (USA, Grande Bretagne, Allemagne, Canada, y compris le Québec, pays scandinaves, etc.), la cursive n'est enseignée qu'en 3^e ou 4^e année d'école élémentaire. Les pédagogues de ces pays pensent que la cursive est difficile à exécuter, "mange" beaucoup de temps en apprentissages gestuels, fait obstacle à une écriture abondante et ajoute un troisième alphabet qui complique la compréhension du système de l'écrit pour les débutants. Ces pédagogues privilégient l'écriture en lettres détachées, qu'on appelle "script". Ils y voient aussi un moyen de renforcer l'apprentissage de la lecture, car les lettres scriptes ont des formes plus voisines des lettres imprimées que les lettres cursives.

Pourquoi ce choix qui paraît de bon sens n'est-il pas aussi celui des écoles françaises ? Y a-t-il des raisons qui justifieraient plutôt le choix de la cursive dès le début du CP ? Ces questions conduisent à analyser à la racine la question du choix de l'écriture initialement enseignée : avant de répondre au "comment ?", il convient de répondre au "pourquoi ?". Ci-après, nous commencerons donc par comparer les deux sortes d'écriture. Nous concluons qu'il vaut mieux enseigner la cursive *le plus tôt possible, sans passer par la scripte*. Puis nous analyserons ce que veut dire "le plus tôt possible" et nous dégagerons trois conditions (neurologique, cognitive et pédagogique), qui doivent être réunies lorsqu'on enseigne la cursive. Nous présenterons et justifierons enfin les choix qui nous paraissent les plus appropriés :

- Faire écrire en capitales jusqu'au mois de mars en GS, ce qui permet aux enfants d'écrire abondamment et d'économiser en grande partie le temps consacré en maternelle à ce qu'on appelle le "graphisme" (l'écriture en capitales remplit alors le même rôle de préparation motrice à l'écriture cursive).
- Enseigner la cursive de façon rigoureuse et systématique à ce moment (\pm mars en GS) et entraîner quotidiennement les enfants jusqu'à ce qu'ils puissent écrire directement leurs textes en cursive, cette substitution d'une graphie à l'autre se réalisant à des rythmes différents d'un enfant à l'autre.
- Avoir le souci constant de favoriser la construction progressive par les enfants des correspondances entre les principaux alphabets (capitales et minuscules d'imprimerie d'abord, lettres imprimées et lettres cursives ensuite).
- N'enseigner les majuscules cursives qu'en toute fin de CE1. On cherche ainsi à ce que les enfants soient capables d'identifier ces lettres, voire de les réaliser occasionnellement et non qu'ils s'en servent pour écrire couramment (ainsi que l'indiquent plusieurs textes officiels, il faut bien se résigner au fait que ces lettres sont condamnées à disparaître des manuscrits d'écoliers, comme elles ont déjà pratiquement disparu de l'écriture manuscrite courante des adolescents et des adultes).

Les avantages de l'écriture cursive

L'utilisation de l'écriture scripte dès le début du CP, on l'a dit, a deux avantages évidents sur la cursive : elle est bien plus facile d'exécution et sa ressemblance avec l'écriture d'imprimerie facilite aussi l'apprentissage de la lecture, car c'est pratiquement la même écriture qui sert à lire et à écrire. Cela suffit-il à choisir, comme les américains, les anglais, les allemands, les canadiens, etc., d'enseigner initialement la scripte et de retarder l'apprentissage de la cursive ?

En fait, par-delà le surcroît de difficulté dans l'apprentissage initial, l'écriture cursive, comme écriture courante a cinq avantages importants sur l'écriture scripte qui doivent être pris en compte dans le choix d'une écriture de débutant.

1°) *La rapidité d'exécution*

Au terme de l'apprentissage des calligraphies, la cursive est bien plus rapide à exécuter que la scripte. Cela se comprend aisément : pour passer d'une lettre à l'autre, voire pour passer d'un trait à l'autre dans une même lettre, la scripte nécessite de lever et de déplacer l'outil scripteur. Pour écrire le mot "tomber" en scripte, il faut réaliser 11 traits (2 pour le **t**, 1 pour le **o**, 3 pour le **m**, 2 pour le **b**, 1 pour le **e**, 2 pour le **r**) et déplacer 10 fois son outil, alors qu'en cursive, "tomber" s'écrit en 2 traits seulement (un seul trait pour tracer toutes les lettres sauf la barre du **t**) et on déplace l'outil 1 seule fois (pour tracer la barre du **t**, qu'il vaut d'ailleurs mieux tracer à la fin). En fait, les personnes qui écrivent couramment en scripte ont tendance à lier les traits et les lettres. Par exemple, elles réalisent le **m** en un seul geste (en repassant deux fois sur les jambages du **m**) et lient le **o** et le **m** ainsi que le **e** et le **r**. Mais cela n'équivaut jamais à l'économie procurée par la cursive. Car tous les parcours inutiles de l'outil (pour repasser sur des traits ou pour déplacer l'outil sans laisser de trace) sont des temps morts pour l'écriture elle-même. On a pu mesurer ainsi qu'entre deux adultes qui écrivent habituellement, l'un en cursive, l'autre en script, le premier réalise dans le même temps, *entre 1,3 fois et 1,5 fois plus de lettres* ! Si l'on extrapole la quantité d'écriture que rend possible chaque type d'écriture sur une scolarité, il est évident que la cursive, par sa bien plus grande rapidité d'exécution, optimise le temps scolaire. Utiliser la cursive plutôt que la scripte, cela revient en effet à augmenter de 30 à 50 % le temps consacré à écrire, sans modifier le calendrier scolaire ni les horaires d'école !

On pourrait objecter à cette analyse que l'apprentissage de la cursive peut se réaliser après celui de la scripte et que l'on conjugue alors tous les avantages : ceux d'un apprentissage initial de la scripte (plus facile et plus cohérent avec la lecture d'imprimés) et celui d'une écriture rapide que l'enfant apprend d'autant plus aisément qu'il sait déjà lire et écrire, est même capable de lire la cursive et a des connaissances orthographiques étendues. Cette objection a pourtant une faiblesse de taille : les sujets qui automatisent l'écriture scripte dans les premières années d'apprentissage ne parviennent pas aisément à écrire couramment en cursive. En fait, dans les premiers temps, ils ont le sentiment d'être ralentis et reviennent dès que possible à la scripte. Quand on commence par apprendre à écrire en script, l'apprentissage ultérieur de la cursive apparaît comme une rééducation et *le parcours le plus naturel consiste plutôt à optimiser la scripte* qu'on maîtrise déjà (en liant de plus en plus les traits et les lettres). C'est ainsi que les adultes anglais, allemands ou américains utilisent généralement une "scripte liée". Le fait de retarder l'apprentissage de la cursive les a installés dans la scripte. Autrement dit, si on n'apprend pas d'emblée à écrire en cursive, on ne s'approprie pas vraiment cette écriture comme écriture courante.

En résumé, la cursive a certes un coût à l'apprentissage bien plus élevé que la scripte, mais le bénéfice est considérable ensuite, pendant toute la scolarité et toute la vie ultérieure. Et ce bénéfice

constitue, à lui seul, un argument tout à fait décisif pour choisir d'enseigner la cursive le plus tôt possible.

2°) La cursive met mieux en valeur les unités lexicales que la scripte

Lors de l'exécution d'un texte en script, il faut gérer deux sortes d'espaces, l'espace entre les lettres et l'espace entre les mots. Si l'espace entre les mots est insuffisant, cela gêne la relecture ou la lecture par autrui. Ce problème n'existe pas avec la cursive qui ne connaît qu'un seul espace, l'espace inter-mots.

3°) La cursive, plus que la scripte, incite à se libérer de la copie lettre à lettre

Quand on copie un mot en lettres scriptes, comme celles-ci sont isolées, la procédure la plus spontanée du grand débutant est de copier le mot lettre après lettre. En revanche, si on utilise la cursive pour copier un mot, on peut certes le copier également lettre après lettre, mais un apprentissage rigoureux de la cursive justifie le fait de reproduire les lettres par paquets. Pour écrire le mot "lundi" par exemple, comme on interrompra le tracé après le **n** pour démarrer le rond du **d** qui suit, cette contrainte gestuelle justifie qu'on exécute ensemble les lettres du segment **lun** avant d'exécuter celle du segment **di** (on notera qu'ici, chaque segment correspond à une syllabe). Si le pédagogue fait jouer ainsi cette contrainte dès le début de l'apprentissage de la cursive, il favorise la segmentation des mots en unités plus grandes que les lettres et aide les enfants dans l'apprentissage de l'orthographe (avec l'exemple du mot "lundi", l'enfant est amené à le concevoir comme lun + di, alors que la copie lettre à lettre le maintient dans une vision plus disséminée).

4°) La cursive, mieux que la scripte, favorise la mémoire kinéssthésique de l'orthographe

Chacun a déjà fait des centaines de fois l'expérience de cette mémoire : lorsque je ne sais plus comment s'écrit un mot assez fréquent, je l'écris pour m'en donner une représentation visuelle qui m'aidera à trancher. Mais ce faisant, je sollicite d'abord la mémoire du geste que fait ma main pour écrire ce mot et ma main me rappelle souvent la première comment j'ai écrit ce mot jusqu'ici. C'est ce qu'on appelle la mémoire kinéssthésique de l'orthographe. Dès le XIX^e siècle, des médecins ont constaté que certaines personnes victimes de lésions cérébrales qui avaient perdu la capacité à lire conservaient cette forme de mémoire des mots écrits et c'est ainsi qu'a été mise en évidence cette "3^e dimension" de la mémoire orthographique, qui complète la mémoire visuelle et les connaissances orthographiques (connaissances grapho-phonologiques et catégorisations orthographiques). Or il semble bien que cette mémoire kinéssthésique de l'orthographe soit mieux installée chez les sujets qui écrivent en cursive que ceux qui écrivent en scripte.

5°) La cursive, mieux que la scripte, favorise la personnalisation de l'écriture.

La scripte, même utilisée couramment pas des adultes, reste assez normée et les variations de "style" d'un sujet à un autre sont peu importantes. La cursive se prête mieux à une stylisation de l'image graphique de soi, qui commence à la charnière de l'école élémentaire et du collège pour se stabiliser chez le jeune adulte. Remarquons ainsi que la graphologie, dont il est fait un usage important – et abusif – en France, où l'on écrit couramment en cursive, est en revanche peu connue aux USA ou en Grande Bretagne où l'on écrit couramment en script mais où la graphologie y est limitée à l'expertise judiciaire.

Est-ce un avantage de disposer d'une écriture qui se personnalise facilement ? Il est difficile de répondre à cette question. Le bon sens conduit à penser que cela peut constituer un avantage pour les personnes qui "trouvent leur style graphique", un désavantage pour les autres, celles qui "n'aiment pas leur écriture". Mais l'expérience nous fait aussi penser que les écritures maladroites ou irrégulières sont davantage le résultat d'un apprentissage mal conduit que le reflet de personna-

lités instables ou immatures. Or, la cursive normée par l'école possède en elle-même une esthétique qu'on ne retrouve pas dans la sobre et austère scripte. Que les enfants entretiennent un rapport esthétique à l'écriture lors de l'apprentissage initial n'est certes pas l'objectif principal, mais s'ils parviennent, avec l'aide de leurs maîtres, à une écriture lisible, régulière et aisée, ils ne pourront guère ensuite maudire leur style graphique. En somme, il nous semble que, si le maître d'écriture donne à chaque enfant la possibilité d'expérimenter ce rapport esthétique à l'écriture, il ajoute un motif supplémentaire d'intérêt pour l'écrit. Dans le goût d'écrire, il y a aussi un rapport esthétique à la trace laissée par l'encre sur le papier et il nous semble que la cursive, mieux que la scripte, peut intéresser l'enfant à cette beauté.

“ Le plus tôt possible ”, c'est quand ?

Enseigner la cursive le plus tôt possible, sans passer par la scripte, c'est l'enseigner dès que l'enfant est en mesure de s'approprier cette écriture et dans des conditions qui favoriseront l'accès à une écriture lisible, régulière et aisée. Pour cela, trois conditions doivent être réunies, que nous allons maintenant développer.

1°) Une condition neurologique : la maturation du cerveau de l'enfant.

L'apprentissage de la cursive nécessite une capacité à mouvoir indépendamment de l'avant-bras, de façon intentionnelle et coordonnée, le pouce et l'index d'une part (pour tracer les lettres) et le poignet d'autre part (pour se déplacer le long de la ligne d'écriture). Cette capacité résulte d'un apprentissage moteur *et d'une maturation neurologique* qui advient entre 5 et 6 ans en moyenne. Cela signifie donc que, pour la plupart des enfants, il est très difficile d'apprendre la cursive avant 5 ans et que certains n'y seront pleinement prêts que vers 6 ans. Si on commence l'apprentissage trop tôt, l'enfant cherche à effectuer la tâche demandée, mais il utilise d'autres relais moteurs que les doigts et le poignet : c'est son avant-bras qui effectue les mouvements nécessaires et son poignet et ses doigts restent rigides. Il en résulte une fatigue importante et un réel désagrément, surtout si les tracés demandés sont petits, comme dans les exercices classiques de calligraphie en cursive. Le précepte qui dit que “ ce n'est pas en tirant sur la plante qu'on la fait grandir ” est parfaitement valable ici : un apprentissage trop précoce de la cursive n'accélère pas l'apprentissage, mais peut le gêner. L'enfant associe d'emblée l'écriture à quelque chose de difficile, d'insécurisant, voire de douloureux. En fait, l'apprentissage risque d'être finalement plus long et moins stimulant que s'il avait commencé au moment où l'enfant peut maîtriser les divers gestes demandés. En effet, il peut prendre ainsi des habitudes inadaptées, dont il aura du mal à se libérer ensuite (mauvaise rotation pour les ronds des lettres σ , α , d , c , e , etc. ; boucles des l , b , etc. montant par la gauche ; boucles descendant par la gauche pour g , j , f , etc.). Il est vraisemblable que de nombreuses écritures cursives lentes et maladroites d'enfants plus âgés soient liées à un apprentissage trop précoce.

2°) Une condition cognitive : la capacité à épeler la cursive.

Il est fondamental que les enfants comprennent que l'écriture cursive d'un mot quelconque, bien qu'elle apparaisse sous forme d'une courbe complexe, est formée de lettres, des mêmes lettres que le mot imprimé, mais que ces lettres sont alors “ attachées ”. Si l'enfant ne sait pas épeler les mots écrits en cursive, ceux-ci lui apparaissent comme le dessin d'une sorte de ficelle qui fait des boucles. Il perçoit des figures ou des dessins et non des combinaisons de lettres. Les deux formes d'écriture lui apparaissent comme deux mondes séparés.

Or, il est d'autant plus difficile de concevoir la cursive comme des lettres attachées que la frontière entre les lettres n'y est plus marquée : dans un mot écrit en cursive, il est souvent impossible de savoir, sans apprentissage spécifique, où commence et où s'arrête chaque lettre. De plus, les lettres cursives peuvent avoir une forme plus ou moins différente des minuscules d'imprimerie (com-

parer par exemple les formes des 13 lettres b, f, g, h, j, l, p, r, s, v, w, y et z en minuscules d'imprimerie ou en scripte d'une part et en cursive d'autre part). Avec cette écriture manuscrite, il ne suffit donc pas de bien connaître les minuscules d'imprimerie pour pouvoir se repérer facilement en cursive, il faut s'approprier de nouvelles formes et la logique de leurs liaisons.

Les résultats d'une recherche que j'ai conduite en 1995 montrent que cette difficulté est bien réelle et que, pour certains enfants, elle dure au moins jusqu'au milieu du CP. 68 élèves ont été confrontés en décembre à une tâche de copie différée (un mot est proposé au tableau pendant 30 secondes, puis effacé et les enfants doivent le restituer aussitôt). Les élèves connaissent bien cette tâche car, dans ces classes, elle est quasi quotidienne depuis le mois de septembre. Il s'agit initialement de savoir si la taille du modèle (environ 7 cm ou 15 cm pour les petites lettres) a une influence sur les performances des enfants. Les élèves sont répartis dans deux groupes homogènes A et B (les élèves sont tirés au sort. Aux uns (groupe A), on demande de restituer les mots " sorcière " et " dinosaure " (qui n'ont pas été préalablement étudiés en classe) alors que " sorcière " est écrit en cursive en petite taille au tableau et que " dinosaure " est écrit en cursive en grande taille. Aux autres (groupe B), on demande de restituer les mêmes mots, mais dans la condition inverse : " sorcière " est écrit en cursive en grande taille et " dinosaure " est écrit en cursive en petite taille.

A priori, si la taille du modèle au tableau n'a pas d'influence sur la performance, les groupes A et B, qui sont homogènes, devraient obtenir, pour chaque mot, un score très voisin. Ce n'est pas ce qu'on observe : dans les deux groupes, le mot écrit en grande taille est mieux restitué que le mot écrit en petite taille (voir résultats dans le tableau ci-après).

Toutefois, l'équipe de recherche est intriguée par le fait que le mot " dinosaure " est nettement mieux restitué que le mot " sorcière ", bien qu'il comporte une lettre de plus. Une première analyse conduit à penser que cela tient à la grapho-phonologie de " sorcière " qui est plus complexe que celle de " dinosaure " : pour des débutants, il est assez facile de repérer les deux syllabogrammes " di " et " no " dans " dinosaure " tandis que l'analyse des syllabogramme " sor " et " cière " n'est guère évidente. Mais l'examen des traces écrites des enfants laisse penser également qu'ils ont eu des difficultés à épeler le mot sorcière du fait du nombre de boucles. En résumé, les enfants peuvent avoir eu plus de difficulté pour " sorcière " que pour " dinosaure ", du fait que dans " sorcière ", écrit en cursive, les lettres sont moins facile à isoler et le mot est donc plus difficile à épeler. Pour contrôler l'impact éventuel de cette caractéristique, la semaine suivante, on propose aux deux mêmes groupes de restituer le mot " baleine ", à partir d'un modèle écrit en grande taille (on neutralise donc cette variable), mais le modèle donné au groupe A est en cursive alors que le modèle donné au groupe B est en scripte. *Dans les deux groupes, les enfants doivent restituer le mot en cursive.* On constate que la performance est meilleure quand le modèle est donné en scripte (+ 11 points). On l'explique par le fait que l'épellation s'en trouve facilitée et que cela aide donc les enfants à construire l'identité alphabétique du mot.

Il est également important de remarquer que :

- le progrès d'une condition à l'autre est le plus net quand on passe du modèle donné en cursive au modèle donné en scripte ; ainsi, *contrairement à l'intuition*, on peut aussi conclure de cette étude que, pour un débutant du CP qui doit copier en cursive un mot écrit donné par son enseignant, il vaut mieux que le modèle soit présenté en scripte plutôt qu'en cursive ;
- ce sont *les élèves les moins avancés en lecture* qui profitent le plus des caractéristiques favorables de la taille d'une part et de la nature de l'écriture d'autre part, les élèves les plus avancés restant peu sensibles aux changements de conditions (comme ils réussissent bien dans la condition qui est la plus difficile pour les autres élèves, il y a pour eux un " effet plafond ").

Ces analyses et observations conduisent donc à poser une condition préalable à tout enseignement de la cursive : il est décisif que les enfants sachent bien épeler des mots qu'ils voient écrits en cursive et pour cela, *ils doivent d'abord connaître la plupart des lettres de l'alphabet imprimé*, en

capitales et en minuscules (ils doivent connaître les formes et les noms de ces lettres) et concevoir que les mots écrits en cursive le sont avec des “ lettres attachées ”. Cela signifie notamment que, lors de l’apprentissage de la cursive, les enfants doivent *apprendre à reconnaître et à écrire des lettres cursives isolées* et qu’il convient de *leur faire écrire en cursive des mots qu’ils savent déjà écrire de mémoire et épeler* dans une écriture en lettres détachées.

*Présentation synthétique des résultats de l’étude,
de la condition la moins favorable à la condition la plus favorable.
Nombre d’élèves = 68.*

Groupe et type de modèle	Mot-cible	Score global ramené à s / 100
A. Cursive petite taille (épellation difficile)	<i>une sorcière</i>	51
B. Cursive grande taille (épellation difficile)	<i>une sorcière</i>	61
B. Cursive petite taille (épellation facile)	<i>un dinosaure</i>	67
A. Cursive grande taille (épellation facile)	<i>un dinosaure</i>	73

A. Cursive grande taille	<i>une baleine</i>	74
B. Scripte grande taille	une baleine	85

Le score global est obtenu ainsi : on note chaque production d’élève sur 8 pour “ sorcière ”, sur 9 pour “ dinosaure ”, et sur 7 pour “ baleine ”, car ces mots ont respectivement 8, 9 et 7 lettres. Chaque erreur constatée conduit à ôter 1 point (il y a quatre sortes d’erreurs possibles : l’omission d’une lettre, le remplacement d’une lettre par une autre ou par un signe illisible, le déplacement d’une lettre, l’ajout d’une lettre). On calcule ensuite la moyenne du groupe (sur 8, 9 ou 7), qu’on ramène enfin systématiquement à une note moyenne sur 100. Un score de 51 % pour le mot “ sorcière ” par exemple, signifie donc qu’en moyenne, les élèves du groupe A ont fait un tout petit peu plus de 4 erreurs sur ce mot de 8 lettres. Un score de 85 % pour le mot “ baleine ”, signifie, qu’en moyenne, les élèves du groupe B ont fait, en moyenne, un petit peu plus de 1 erreur sur ce mot de 7 lettres.

3°) Une condition pédagogique : la cursive doit être normée dès le départ.

Il est fondamental que les enseignants prennent en compte que l’apprentissage de la cursive doit être guidé d’emblée. Cet apprentissage ne peut pas relever du tâtonnement, de la recherche par l’enfant d’une simple imitation de la forme donnée en modèle. Ce qui doit être appris, ce n’est pas seulement l’aspect d’une trace laissée par le crayon, le feutre ou le stylo, mais un ensemble de gestes et même une technique gestuelle (les lettres ne doivent pas être écrites l’une après l’autre, mais doivent être enchaînées en ne levant l’outil scripteur que dans des cas bien précis ; on trace les ac-

cents, les points des **i** et les barres des **t** à la fin ; etc.). Or, si on laisse les enfants tâtonner, ils peuvent certes se rapprocher de la forme donnée en modèle, mais, pour la réaliser, beaucoup utiliseront des parcours qui ne sont pas économiques (par exemple “ tourner ” les ronds des **σ**, **d** et **q** dans le sens des aiguilles d’une montre, former des boucles qui ne se croisent pas pour **b**, **f**, **g**, **j**, **l**, et **y**, etc.). Ce ne serait pas très grave s’il était possible de corriger aisément un geste mal construit. Hélas, si l’enfant s’habitue quelque temps à écrire ainsi, il prend un “ tour de main ” dont il aura du mal à se départir ensuite.

Dans la pédagogie de la cursive, il faut éduquer le geste dès le départ, sous peine de devoir le rééduquer ensuite, sans garantie de succès au demeurant. On évite ainsi des désagréments à l’enfant et l’on lui fait gagner, ainsi qu’à son maître, un temps précieux. De plus, ce guidage est d’autant plus efficace que l’enfant a des connaissances étendues sur l’écriture des mots en lettres détachées. Là encore, ce n’est pas en précipitant l’apprentissage qu’on va le plus vite.

Quelle progression pour apprendre à manuscrite ?

Le choix qui a été expérimenté dans plusieurs classes de GS et CP à la lumière des analyses précédentes est le suivant :

a) Les enfants écrivent au brouillon leurs textes en capitales accentuées¹¹ jusqu’en mars de GS (on distingue aussi des grandes capitales et des petites capitales et on met même les points sur les I). Les textes-références sont eux-mêmes écrits ainsi (voir annexe 2). On aide les enfants en utilisant des réglures à deux lignes (on a intérêt à utiliser des interlignes de 15 mm environ). On insiste dès que possible sur le sens de rotation pour les lettres C, G, O et Q, d’une part, B, D, P, R, d’autre part. Dans de telles conditions (les lettres ont une hauteur de 1,5 cm à 2 cm et il n’y a que deux types de traits, les “ bâtons ” et les “ ronds ”), cette écriture est très accessible et ne demande pas une maîtrise motrice précoce. En pratiquant ainsi cette écriture dès la fin de la MS, les enfants développent leur motricité fine sans avoir besoin de cette préparation spécifique qu’on appelle habituellement “ graphisme ”.

Ce choix conduit cependant les enfants à devoir gérer des espaces de deux natures, les espaces inter-lettres et les espaces inter-mots. Au tout début, ils ont tendance à négliger l’espace inter-mots. Mais cette erreur est une excellente occasion d’installer un dialogue sur la notion de mot. On voit souvent des enfants qui sur-correctent aussitôt leur façon d’écrire en mettant un très grand espace entre les mots. Au fil du temps, les enfants apprennent à gérer ces espaces de façon plus adaptée. C’est certainement le reflet de progrès conceptuels. Ainsi, dans un premier temps, à la suite de l’intervention de l’adulte, un mot apparaît aux enfants comme un groupe de lettres entouré par deux grands espaces. Puis, avec le développement de leurs capacités de reconnaissance des mots écrits, les enfants accèdent à une notion de mot plus sémantique, puis, progressivement, ils approchent de la notion syntaxique savante.

b) Pour chaque texte, chaque enfant est systématiquement amené à l’imprimer. Mais alors, il doit le composer selon les normes typographiques habituelles : capitales au début des phrases et des noms propres, minuscules pour les autres lettres. Cette traduction constante permet de construire la correspondance des deux alphabets imprimés.

c) Pour des écrits pseudo-privés (par exemple un pense-bête personnel au tableau), l’enseignant de GS écrit devant les enfants en cursive : il explique que c’est l’écriture des grands, que ce sont des lettres attachées et que les enfants apprendront cette année cette écriture très difficile.

¹¹ Rappelons que, dans les règles typographiques en vigueur aujourd’hui, tant dans la presse écrite que dans l’édition, les majuscules doivent être accentuées. On doit écrire par exemple : “ À la demande du ministère de l’Éducation Nationale...” et non : “ A la demande du ministère de l’Education Nationale...”.

d) Au mois de mars, démarre un enseignement méthodique et rigoureux de la cursive. La première leçon d'écriture en lettres cursives doit être théâtralisée. Elle portera sur un mot connu des enfants (jour de la semaine..) ou marqué affectivement :

- L'enseignant réalise le modèle au tableau devant les enfants.
- Il écrit devant les enfants le mot en cursive en épelant les lettres au fur et à mesure qu'il les trace au tableau.
- Il fait dessiner les lettres successives dans l'espace.
- Il fait écrire les lettres une à une en même temps que lui (les enfants écrivent sur un support ligné) puis reprend cet exercice en insistant maintenant sur les liaisons entre les lettres (pour écrire Lundi, on écrit d'abord *Lun* en une seule fois, puis on lève son stylo et on écrit *di*).

Les deux exercices nécessaires sont alors systématiques et quotidiens : écriture de lettres isolées et écriture de mots où les lettres sont liées. Les élèves apprennent d'abord à écrire la date du jour (qu'ils ont écrite jusque-là en capitales), leur prénom et des mots qu'ils savent déjà écrire en capitales (papa, maman, etc.). C'est donc ce corpus qui détermine l'ordre dans lequel les lettres sont introduites, plutôt qu'un ordre lié à une catégorisation selon le geste de base (classiquement, on distingue 5 gestes de base). On trouvera, page suivante, les lettres qui ont été ainsi successivement abordées dans les classes expérimentales (rappelons que les majuscules cursives seront découvertes en toute fin de CE1).

e) Entre le mois de mars et celui de mai, les enfants continuent à écrire leurs textes en capitales au brouillon. Un exercice possible intéressant dès la fin avril, quand les lettres les plus courantes ont été apprises en cursive, consiste néanmoins à leur faire réécrire en cursive deux ou trois textes antérieurs (ils peuvent s'aider de la correspondance entre les trois alphabets). Mais c'est seulement en mai que, progressivement et de façon différenciée, les enfants sont encouragés à écrire directement leur "brouillon" en cursive. Pour cela, les textes-références sont alors réécrits en script et ils resteront écrits ainsi jusqu'à la fin du premier semestre de CP (l'enseignant écrira alors les textes-références en cursive). Les plus expérimentés ($\pm 20\%$) y parviennent presque aussitôt. D'autres ne pourront le faire qu'au courant du mois de juin. D'autres enfin s'y mettront en entrant au CP.

Remarques :

1°) Dans chacune des 4 phases de la progression présentée dans le tableau en annexe, les lettres abordées dans la phase précédente sont consolidées en mémoire visuelle et gestuelle.

2°) La distance visuelle et gestuelle entre l'écriture en capitales et l'écriture en cursive est bien plus importante qu'entre la scripte et la cursive (les lettres cursives ne sont pas du tout des lettres capitales liées). On évite donc ainsi l'inconvénient de la progression pratiquée dans les autres pays où la cursive est introduite tardivement, après une première expérience de plusieurs années en scripte et où les enfants n'aboutissent que rarement à une vraie cursive. On évite aussi des interférences entre les deux sortes d'écriture.

3°) Lors des exercices de calligraphie en cursive, il convient de prévoir un dispositif spécial pour les enfants gauchers. D'une part, le modèle à reproduire se trouve aussi sur la partie droite du cahier (il se trouve seulement sur la partie gauche pour les droitiers), ce qui laisse le modèle visible en permanence (il n'est pas masqué par la main qui écrit). Évidemment, on insiste pour que ces enfants fassent leur exercice de gauche à droite, au besoin en rappelant qu'il faut toujours commencer à côté de la marge rouge. D'autre part, il faut leur permettre de changer l'orientation de leur cahier ou de leur feuille. En effet, pour éviter que la main ne cache ce qui vient d'être écrit, la position idéale est un angle de 70° avec l'abdomen, voire davantage, les notations se cumulant alors *de façon ascendante* le long d'une ligne presque verticale. Cette adaptation est évidemment utile dès les premiers écrits en capitales.

4°) Le fait de continuer à utiliser les capitales en guise de majuscules cursives est cohérent avec les évolutions en cours depuis deux décennies en matière d'écriture courante : les majuscules cursives traditionnelles font perdre beaucoup de temps inutilement pour la lecture ultérieure et font perdre alors à la cursive une grande part de son avantage sur la scripte (la rapidité d'exécution). En outre, ce choix de conserver les capitales pour noter les majuscules facilite le repérage pour les enfants : les noms propres, qu'ils ont écrits jusqu'ici en utilisant une grande capitale à l'initiale, continuent à présenter cette même forme de lettre dans l'écriture cursive. Il convient seulement alors d'amener les enfants à exécuter ces capitales le plus vite possible. Par exemple, plutôt que de tracer 4 traits pour M, on leur apprendra à l'écrire sans lever le crayon en commençant en bas à gauche.

Quelle évaluation ?

Cette progression qui a été expérimentée avec trois cohortes a donné lieu à une évaluation qualitative auprès des enseignants de CP. Par comparaison avec les cohortes antérieures, ceux-ci ont remarqué que les enfants des classes expérimentales disposaient en la matière de savoir-faire qui avaient seulement besoin d'être consolidés (dans les années antérieures, l'apprentissage de la cursive " mangeait " un temps important au début du CP). Ils ont surtout observé que les enfants avaient une écriture lisible et régulière (ils parlaient de " belle écriture ") et qu'ils la réalisaient déjà sur un bon rythme pour les mots connus de mémoire. En résumé, tout en démarrant plus tard que dans la plupart des progressions (très souvent, on engage le travail sur la cursive dès le début de la GS), cette démarche permet d'aller plus vite et mieux à une belle cursive.

Annexe 1

Le vocabulaire fondamental

Liste des “70 mots essentiels” recensés par Henmon (1937) dans tous les textes d’une certaine importance (textes de 2000 mots au minimum) et classés par ordre alphabétique. Ces 70 mots constituent à eux seuls 50 % des mots de tout texte français quels qu’en soient le type ou le thème. Autrement dit, si on sait lire ces mots, on sait lire la moitié des mots d’un texte français.

à, au, aux	il(s)	que (conjonction)
<u>aller</u>	je	que ?
autre(s)	jour	que (pronom relatif)
avec	le, l’, la, les	qui ?
<u>avoir</u>	leur(s)	qui (pronom relatif)
bien	lui	sans
bon	mais	<u>savoir</u>
ce, cet, cette, ces	me	se, s’
comme	moi	si (conjonction)
dans	mon, ma, mes	si (adverbe)
de, d’, du, des	ne ... pas	soi
deux	notre, nos	son, sa, ses
<u>dire</u>	nous	sur (préposition)
<u>donner</u>	on	tout, toute(s), tous
elle(s)	ou	tu, te, toi
en (préposition)	où	ton, ta, tes
en (pronom)	par	un(e)
enfant	pas (adverbe)	<u>venir</u>
<u>être</u>	petit	<u>voir</u>
eux	plus	votre, vos
<u>faire</u>	pour	<u>vouloir</u>
femme	<u>pouvoir</u>	vous
grand	<u>prendre</u>	y
homme		

NB : Les mots soulignés sont des verbes à l’infinitif ; en fait, ce sont leurs flexions (“ va ”, “ ira ”, etc. pour aller ; “ était ”, “ sont ”, etc. pour être ; ...) qui sont plus souvent rencontrées. Pour connaître les fréquences de ces flexions, voir Nina Catach, *Les listes orthographiques de base*, Nathan, 1984.

Annexe 2**Présentation d'un texte-référence avant l'introduction de la cursive**

AU BOIS

**VENDREDI 5 NOVEMBRE,
ON EST ALLÉ AU BOIS
AVEC MARTINE ET SYLVIE.**

**ON A RAMASSÉ
DES FEUILLES
DE TOUTES LES COULEURS.**

**ON A RAMASSÉ
DES FEUILLES MARRON,
DES JAUNES,
DES ROUGES
ET DES VERTES.**

**ON LES A COLLÉES
ET ÇA A FAIT
UN GRAND BONHOMME D'AUTOMNE.**

IL EST TRÈS BEAU.

NB : 1°) Il manque ici les points sur les I.

2°) L'espace inter-mots a été augmenté.

3°) Pour aider les enfants à se repérer, on pourrait écrire les mots " marrons ", " jaunes ", " rouges " et " vertes " dans les couleurs correspondantes.

Annexe 3

Les lettres abordées dans la progression pour l'apprentissage de la cursive (GS-CP)

	<i>Mots écrits</i>	<i>Lettres abordées</i>
1^{re} phase (mars) :	Lundi	u n d i
	Mardi	a
	Jeudi	e
	Vendredi	
	Samedi	m
	mars	s
	Prénom	(+ 2 lettres en moyenne)
		Total : ± 11 lettres
2^e phase (avril-mai) :	maman papa	p
	avril mai	v l
Autres mots connus	ex. : bébé chat souris	b c h t o
		Total : ± 17 lettres
3^e phase (juin) :	juin	j
Autres mots ou prénoms	ex. : fantôme, gâteau...	f z g y q x
		Total : ± 24 lettres
4^e phase (CP) :		k w œ ç

Bibliographie

Alves-Martins, Margarida & Silva, Cristina, 2001, “ Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture : apports et limites ”, in Chauveau Gérard, éd., *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, Retz, Paris.

Berthoud-Papandropoulou, Ionna, 1978, “ An experimental study of children's ideas about language ”, in Sinclair Anne et al., éd., *The child's conception of language*, pp. 55-64, Springer-Verlag, Berlin.

Boujon, Claude, 1985, *Bon appétit ! Monsieur Lapin*, L'École des Loisirs, Paris.

Brami, Elizabeth, 1997, *Les petits riens..., Les petits délices*, illustrations : Philippe Bertrand, Seuil Jeunesse, Paris.

Brami, Elizabeth, 1997, *Moi j'adore, la maîtresse déteste...*, illustrations : Lionel Le Néouanic, Seuil Jeunesse, Paris.

Brami, Elizabeth, 1999, *Moi je déteste, maman adore...*, illustrations : Lionel Le Néouanic, Seuil Jeunesse, Paris.

Brami, Elizabeth, 2000, *Drôle de maman !*, illustrations : Anne-Sophie Tschiegg, Seuil Jeunesse, Paris.

Catach, Nina, 1984, *Les listes orthographiques de base*, Nathan, Paris.

Chartier, Anne-Marie, Clesse, Christiane, Hébrard, Jean, 1998, *Lire écrire 2 : Produire des textes*, Hatier, Paris.

Clesse, Christiane, 1977, “ Apprendre à lire en parlant, expérimentation dans un CP ”, in Lentin Laurence, éd., *Du parler au lire*, ESF, Paris.

Collectif, 2000, *Les crêpes*, illustrations : Sophie Ledesma, collection *Histoire de mots*, PEMF, Mouans-Sartoux.

Collectif, 2000, *Les ciseaux*, illustrations : Cécile Gambini, collection *Histoire de mots*, PEMF, Mouans-Sartoux.

Corazza, Lynda, 1996, *Chaussettes*, illustration : Alain Kaiser, Éditions du Rouergue, Rodez.

Daumas, Micheline et Bordet Françoise, 1990, *L'apprentissage de l'écrit au cycle 2 : écrire pour lire*, Nathan, Paris.

De Keyzer, 1999, *Apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte : la méthode naturelle de lecture-écriture pour les apprenants illettrés débutants*, Retz-PEMF, Paris.

Ferreiro, Emilia, 2000, *L'écriture avant la lettre*, Hachette, Paris.

Inizan, André, 1976, *L'observation objective de l'apprenti lecteur, révolution dans l'apprentissage de la lecture*, Armand Colin, Paris.

Inizan, André, 1993, “ De l'échec à la réussite par la didactique ”, in *La lecture pour tous*, collectif, Association pour favoriser une école efficace, Armand Colin, Paris.

Karmiloff, Kyria & Karmiloff-Smith, Annette, 2001, *Comment les enfants entrent dans le langage*, Retz, Paris.

Lentin, Laurence, 1998, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. ESF, Paris.

Olson, David, 1998, *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Retz, Paris.

Rieben, Laurence, Meyer, Ariane, & Perregaux, Christiane, 1989, “ Différences individuelles et représentations lexicales : comment 5 enfants de 6 ans recherchent et copient des mots ”, in Rieben, Laurence & Perfetti Charles, *L'apprenti lecteur*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.