

Madelon Saada-Robert

Ecrire pour lire dès 4 ans: une recherche en classe enfantine

Est-il raisonnable de faire «lire» des enfants dès 4 ans? Est-il possible, en plus, de les faire «écrire»? Et si oui, dans quel but? Pourquoi apprendre à lire et à produire de l'écrit en même temps? Est-il question de commencer les apprentissages scolaires toujours plus tôt? C'est à de telles questions que les résultats de recherche présentés ici en bref - annoncés dans un numéro antérieur du bulletin *Forum suisse sur la lecture* - se proposent de répondre¹.

L'enjeu majeur de cette recherche consiste à interroger les pratiques d'enseignement en lecture/écriture, celles qui, le plus souvent, débutent par la seule *lecture* (celle de mots, puis de phrases, puis de courts textes), se poursuivent par *l'écriture orthographique* (de mots et de courtes phrases) et finalement aboutissent à l'introduction de la *production textuelle* discursive, dans un mouvement allant, apparemment du moins, du simple au complexe. Dans une cohérence inverse, les activités présentées aux jeunes élèves de 4 ans et analysées dans cette recherche, en relation avec leur progression tout au long d'une année scolaire, proposent deux dimensions innovantes: (1) *l'écriture est pratiquée conjointement à la lecture* dès le début du cycle élémentaire au lieu d'être introduite après; (2) les activités portent *d'emblée sur le texte*, ce qui permet de traiter l'ensemble des «composantes du savoir» sous-jacentes à la langue écrite et *mises en réseau* autour du texte, au lieu d'être décortiquées en unités présentées une à une de façon juxtaposée, dont le sens est souvent perdu pour l'apprenant. Ce sont donc sous la forme de *situations-problèmes de lecture/écriture* que les activités sont pratiquées, en se fondant sur les recherches de ces dix dernières années dans ce domaine (Elster, 1994; Ferreiro, 1998; Rieben, Fayol & Perfetti, Eds. 1997).

Les résultats de la recherche portent sur *l'évolution de l'entrée dans la culture scolaire* de l'écrit par les jeunes élèves de 4 ans pendant une année scolaire, selon trois paramètres: leurs stratégies de «lecture», leurs stratégies d'«écriture» et leurs compétences psycholinguistiques. Préalablement, ces résultats sont introduits par un exposé des *propriétés du dispositif* et de la situation-problème qui constituent le contexte d'émergence de cette évolution, le lieu même des apprentissages.

Dispositif et situation-problème de lecture / écriture émergente

Deux séquences successives caractérisent la lecture et l'écriture émergentes (Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Mazurczak & Veuthey, 2003). La première débute par une discussion entre l'enseignante et les enfants sur le déroulement de l'activité à venir; les raisons de l'entreprendre, les destinataires auxquelles elle s'adresse. Elle se poursuit avec la *lecture interactive* d'un livre imagé, issu de la littérature enfantine. Par lecture interactive, il faut entendre que l'enseignante pousse les élèves à faire des hypothèses sur le sens du texte, principalement basées sur les images, mais aussi sur certaines propriétés du texte, par exemple des noms courts et fréquents, des marques de ponctuation, etc. Ces hypothèses sont systématiquement contrôlées lorsque l'enseignante lit le texte de chaque page, lecture qui donne lieu à de nouvelles hypothèses sur la suite de l'histoire, qui seront elles-mêmes contrôlées. Après la lecture complète du livre, et dans un autre moment de travail, les enfants vont effectuer des activités les centrant sur le contenu sémantique du texte. Ultérieurement, chacun à son tour va «lire, raconter» l'histoire, avec le livre, à un autre élève qui ne la connaît pas; c'est l'activité de *lecture émergente* proprement dite². La seconde séquence consiste à dessiner une épisode de l'histoire et à «écrire ce que raconte ton dessin, comme tu sais, même si ce n'est pas encore comme les grands ou les adultes»³. Le dispositif général d'enseignement est celui du *guidage interactif*, dans lequel l'enseignant gère l'activité tout en octroyant une très large place d'initiative cognitive aux élèves (Saada-Robert et al., 2003).

Les stratégies de lecture émergente

En «lisant» à un autre l'histoire déjà travaillée avec l'enseignante en lecture interactive à partir du livre, tous les enfants ont progressé durant l'année, par l'élaboration de stratégies de plus en plus complexes. Au début de l'année, les stratégies majoritaires ont été celles où l'enfant pointe les personnages sur l'image en les nommant et en énonçant leurs actions, tout en tournant les pages dans l'ordre. Quelques enfants produisent déjà des énoncés narratifs, en faisant usage de marqueurs élémentaires («et puis», «alors»), stratégie qui devient majoritaire vers le second trimestre de l'année. Les stratégies sont ensuite centrées sur la suite narrative et la syntaxe du texte avec un lexique synonyme, même si c'est l'image qui déclenche le rappel du bon épisode. Puis elles deviennent *verbatim*, énonçant des pans entiers de texte; enfin, elles consistent en un essai de décodage des mots du texte, stratégie qui occulte le plus souvent le sens de l'histoire, «perdu» dans l'effort portant sur les unités-lettres et les sons qui leur correspondent; l'unité lexicale est même souvent difficile à retrouver. Si cette ligne évolutive est la même pour tous les enfants, les différences inter-individuelles et la diversité des stratégies rencontrées chez un même enfant à un même moment sont considérables.

Les stratégies d'écriture émergente

Il en est de même pour les stratégies d'écriture émergente, qui suivent la même tendance générale que la lecture, partant de la sémiopictorialité (le sens à produire est traduit par des traces picturales ou le sens à comprendre est tiré des images) pour évoluer vers la sémiographie (le sens est traduit par des lettres ou tiré des lettres). Les stratégies les plus élémentaires sont la production de traces discontinues éparpillées sur la feuille mais se différenciant nettement du dessin; elles se complexifient par l'usage d'unités discontinues incluant quelques pseudo-lettres ou chiffres, puis par l'usage de lettres en ligne, d'abord sans correspondance avec les sons, mais issues du répertoire mnésique de l'enfant (les lettres de son prénom par exemple); dans cette stratégie, des mots différents combinent les mêmes lettres différemment et en faisant varier leur nombre: *Léo pleure*, sera produit par Naïma en MNA AINM. Plus complexes encore, les stratégies syllabiques sont les premières à établir une correspondance lettre-son: Léo pleure va devenir LO PR. Les stratégies les plus évoluées sont les stratégies alphabétiques, dans lesquelles chaque son est représenté par une lettre; seuls deux enfants en ont produit, pour les mots Léo (qui revient fréquemment) et maman... Conformément à l'hypothèse de Frith (1985), l'activité d'écriture émergente pousse les enfants à s'intéresser et à utiliser des lettres, donc à les connaître, alors qu'ils peuvent rester, pour la lecture, sur des stratégies narratives reposant sur la mémoire de l'histoire lue par l'enseignante, sans entrer encore dans le décodage. C'est dans ce sens que l'écriture «sert» à la lecture, du moins au début de l'apprentissage.

Les compétences psycholinguistiques

Elles ont été testées individuellement sur plusieurs composantes, notamment la reconnaissance de mots tirés de l'environnement social (présentés une fois en photo dans leur environnement, par ex. TAXI sur la voiture appropriée, une fois en logo noir/blanc sans la voiture dessous, une fois en manuscrit), la reconnaissance des lettres de l'alphabet, la production écrite de lettres, la segmentation phonologique à l'oral. Tous les enfants ont progressé dans ces épreuves de bilan, surtout dans la connaissance des lettres, en reconnaissance ou en production. La segmentation phonologique est la compétence la plus difficile à acquérir. Si elle est indispensable à l'acquisition de la lecture/écriture, il semble bien qu'elle se construise en parallèle et non en avance.

Retour sur les enjeux

Si ces résultats sont concluants, est-il pour autant pertinent d'enseigner la lecture et l'écriture dès 4 ans? Le lecteur l'aura compris, il ne s'agit pas ici d'un enseignement formel portant sur les lettres de l'alphabet, la lecture de mots, ou le découpage des mots en sons, mais d'un dispositif dans lequel, en interaction constante, une enseignante accompagne les enfants dans leur *entrée dans la culture de l'écrit*. Une culture de l'écrit où sont présentées en réseau des composantes aussi différentes que les prémices de la littérature, les propriétés des textes - différentes des images -, les marqueurs textuels qui organisent le sens de l'histoire, les unités linguistiques comme les phrases, les mots, les lettres, aussi bien que le lexique et ses champs sémantiques. Une culture de l'écrit où l'image et le texte s'appuient l'une sur l'autre pour contribuer à la construction sémiotique, tout en offrant la possibilité de leur différenciation. Enfin, une culture de l'écrit où les deux modalités de la communication écrite, la lecture et l'écriture, ne sont pas arbitrairement dissociées mais intégrées dans des séquences didactiques à visées communicatives réelles. Oui, le jeune enfant de 4 ans peut apprendre à partir de situations-problèmes complexes; oui, il peut lire et peut aussi écrire, lorsque l'adulte le guide dans *l'émergence de ces activités*, qui nécessiteront ultérieurement une systématisation vers les normes aussi bien orthographique, grammaticale que textuelle. En résumé, cette recherche montre qu'à 4 ans il n'est pas trop tôt pour *entrer dans la culture de l'écrit*, pour autant que l'apprentissage du langage écrit soit conçu dans une progression longue, un processus constant d'approfondissement récurrent allant du préscolaire jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, voire plus loin.

1 Il s'agit d'une recherche conduite par des chercheurs et des enseignants à la «Maison des Petits», école publique du canton de Genève rattachée à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

2 Phase d'analyse systématique des stratégies de lecture émergente.

3 Phase d'analyse systématique des stratégies d'écriture émergente.

Références bibliographiques

- Elster, C. (1994). Patterns within preschooler's emergent readings. In: Reading Research Quarterly, 29, 403-418.
- Ferreiro, E. (1998). L'écriture avant la lettre. In: H. Sinclair (Ed). La production de notations chez le jeune enfant (17-70). Paris: Presses Universitaires de France.
- Frith, O. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.). Surface dyslexia - Neuropsychological and cognitive studies in phonological reading (pp. 301-330), Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rieben, L, Fayol M., & Perfetti, CA. (Eds) (1997). Des orthographes et leurs acquisitions. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Mazurczak K., & Veuthey, C. (2003). Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit. Cahier de la section des sciences de l'éducation, FPSE, Université de Genève.

Prof. Madelon Saada-Robert. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education (FAPSE), Université de Genève.
Madelon.Saada@pse.unige.ch