

À PROPOS DU TRAVAIL D'EMILIA FERREIRO

Roland GOIGOUX

Deux précédents numéros des AL (n°23, sept. 88, p. 86-87 et n°25, mars 89, p. 41-43) ont évoqué la publication en français du compte rendu d'une recherche conduite par Emilia FERREIRO au Mexique et publiée en 1982 par le Ministère de l'Éducation de ce pays¹.

Une note de lecture publiée dans la Revue Française de Pédagogie (n°87, p. 118-120, Jacques FIJALKOW) complète une présentation rapide de ces travaux dont Roland GOIGOUX nous propose ici un point de vue critique qui se veut une incitation à relire "d'un autre œil" l'importante contribution d'Emilia FERREIRO.

LES PROCÉDURES

L'objet de la recherche est rapidement présenté par E. FERREIRO dans une note préliminaire (1987) que complète une longue introduction d'une équipe de l'Université Lumière-Lyon 2 : il s'agit de montrer que les enfants qui débutent leur scolarité primaire construisent leur savoir "lire-écrire" en franchissant des étapes identiques, autrement dit que l'évolution des conceptions de l'enfant sur l'écrit correspondrait à une véritable psychogenèse, position théorique qui n'exclut pas "*les décalages importants dans l'âge d'apparition des modes successifs de conceptualisation*".

Les deux procédures principales utilisées par E. FERREIRO visent à nous renseigner, grâce à une technique d'entretien clinique de type piagétien, sur les connaissances construites progressivement par l'apprenti-lecteur concernant les relations entre la chaîne écrite et la chaîne orale.

La première est une tâche d'interprétation des parties d'une phrase qui permet de voir comment l'enfant établit des relations entre les mots écrits et les mots prononcés lors de la lecture à haute voix de cette phrase par l'adulte. Cette procédure est décrite par A. TEBEROSKY dans "**Cinq contributions pour comprendre la lecture**" (publication de l'AFL, 1980).

La seconde est une situation d'écriture créative où l'on demande à l'enfant d'écrire des mots, puis une phrase, sous la dictée, afin d'étudier la manière dont il tente (ou non) de rendre compte par écrit de la structure phonologique des mots. Pour ce faire, ceux-ci sont choisis en fonction de leurs caractéristiques syllabiques (1, 2, 3 puis 4 syllabes) et de leurs fréquences: on essaie d'utiliser des mots que l'enfant ait peu de chance d'avoir déjà rencontrés à l'écrit afin que ses connaissances visuelles ne viennent pas perturber les mécanismes d'encodage phonographique.

Chacune de ces épreuves a été utilisée à quatre reprises auprès de 1000 enfants tout au long de leur première année d'école primaire. L'analyse des résultats obtenus, notamment avec la procédure d'écriture créative, permet à FERREIRO de conclure que les règles de correspondance entre écrit et oral se construisent progressivement, tout d'abord à travers des hypothèses de correspondances entre lettres et syllabes, puis entre lettres et phonèmes, puis

¹ FERREIRO Emilia, GOMEZ PALACIO Margarita. "Lire-Écriture à l'école. Comment s'y apprennent-ils ? Analyses des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture". (Éd. à partir d'une traduction de Mario VERDENELLI par J.-M. BESSE, M.-M. de GAULMYN et D. GINET) Lyon : CRDP, 1988, XXXII, 408 p.

enfin entre graphies et phonèmes grâce à un repérage progressif du caractère alphabétique de notre système d'écriture.

Les principaux moments de l'évolution de la connaissance du système d'écriture sont décrits par FERREIRO et GOMEZ PALACIO à travers quatre niveaux essentiels. Ces différents niveaux seront illustrés ici par des exemples empruntés à un travail de recherche mené auprès d'enfants de cours préparatoire à CLERMONT-FERRAND.

NIVEAU PRÉ-SYLLABIQUE

Pour l'enfant, l'important est tout d'abord ce qu'il veut écrire et non les différences au niveau du résultat : il peut écrire de manière identique des « mots » auxquels il attribue des sens différents. Par la suite l'intention subjective ne suffit plus: pour lire des choses différentes l'enfant comprend qu'il doit y avoir une différence objective dans les écritures.

Remarque : la lecture qu'il fait de sa propre écriture est toujours "globale" : il établit une correspondance entre une entité sonore et une entité graphique.

Exemple : Léandro	
RAT _____	landr a
VACHE _____	arpeneser
PAPILLON _____	percelte
RHINOCEROS _____	lavortz
LE RAT CROQUE _____	landr evates ltet
LE GATEAU	

NIVEAU SYLLABIQUE

À ce niveau, l'enfant tente d'établir des correspondances entre les aspects sonores et les aspects graphiques de son écriture. L'unité sonore qu'il retient est la syllabe et il produit généralement une graphie par syllabe. Ce mécanisme peut entrer en conflit avec les exigences de quantité minimale de lettres établies au préalable, lorsque l'enfant pense, c'est le cas le plus fréquent, qu'il faut au moins trois lettres pour faire un mot.

Exemple : Murat

RAT _____ - ra

VACHE _____ - a

PAPILLON _____ - six

RHINOCEROS _____ - ieo

LE RAT CROQUE LE GATEAU — - le ra rba le ao

NIVEAU SYLLABICO-ALPHABÉTIQUE

Deux modes de correspondance sons/graphies coexistent ici : le mode syllabique (une graphie est associée à une syllabe) et le mode alphabétique (une graphie est associée à un phonème).

NIVEAU ALPHABÉTIQUE

La dernière étape coïncide avec l'écriture proprement alphabétique dans laquelle, selon FERREIRO, "chaque signe graphique représente un phonème de la langue".

Selon la théorie de FERREIRO, l'attention portée à l'orthographe ne se développe qu'ultérieurement, en réponse aux difficultés créées chez l'enfant par la découverte de l'irrégularité des correspondances fraîchement établies.

Exemple : Ton Chen

ra

vache

papillon rhinoceros

Le ra roce le gâteau

On peut remarquer sur cet exemple l'orthographe parfaite de "gâteau" qui atteste de la précision de la mémoire visuelle (le mot est écrit tel que Ton Chen l'a vu auparavant) alors même que le mécanisme d'encodage grapho-phonologique n'est pas totalement "au point" (voir **croque et rhinocéros** par exemple).

Remarque : pour de nombreuses productions d'enfants, la compréhension n'est rendue possible que par la présence de l'observateur au côté de l'enfant lors de la passation et grâce à la relecture qui est demandée à chaque enfant après son acte d'écriture.

À titre indicatif notons que sur quarante enfants, treize se situaient à la fin du premier trimestre de cours préparatoire à un niveau pré-syllabique, dix-huit à un niveau syllabique, quatre à un niveau alphabétique. Autrement dit, un tiers d'entre eux n'établissaient aucun rapport entre les éléments sonores et les éléments graphiques de leur écriture.

LA SEGMENTATION DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT

On ne peut manquer de rapprocher le modèle génétique ainsi proposé des connaissances dont nous disposons concernant la conscience de la segmentation de la chaîne parlée. Celle-ci a été étudiée notamment à travers des tâches obligeant l'enfant à effectuer des opérations explicites sur des segments phoniques comme, par exemple, la suppression d'un phonème ou le comptage des syllabes d'un mot. Avant l'âge de six ans, les enfants sont, dans l'ensemble, incapables de réussir de telles tâches de segmentation phonémique alors qu'ils y parviennent pour des tâches de segmentation syllabique.

Plusieurs types d'explications complémentaires peuvent rendre compte de ce phénomène, en allant de l'analyse acoustique du langage à celle de la pédagogie des écoles maternelles ou des jardins d'enfants.

- On peut penser en effet que les syllabes sont plus faciles à isoler notamment parce qu'elles sont signalées, au niveau acoustique, par des variations d'intensité sonore. Les mots à l'oral comportent des pics d'intensité qui correspondent aux noyaux vocaliques, c'est-à-dire aux syllabes qui les constituent. À l'inverse, on peut remarquer qu'il n'existe pas de phénomène acoustique spécifique correspondant à chaque phonème. La réalisation acoustique des occlusives, par exemple, change de manière substantielle en fonction du contexte vocalique dans lequel elles sont insérées.

- Dans la pratique sociale, tant scolaire (école maternelle) qu'extra-scolaire, tout un ensemble d'activités ludiques contribuent à développer chez le jeune enfant la capacité à isoler et à manipuler la syllabe, unité de base de la segmentation de la chaîne orale. De plus, dans le travail expérimental mené cette année, j'ai pu vérifier, en fin de grande section de maternelle, que les enfants connaissaient quasiment tous le nom des lettres, celui-ci ayant fait l'objet d'un enseignement systématique essentiellement dans une finalité d'écriture. De nombreuses activités de l'école maternelle impliquent en effet la nécessité de nommer cet objet singulier qu'est la lettre afin de segmenter la chaîne écrite lors d'activités de copie ou lors d'activités d'observation de l'écrit pour lesquelles il est indispensable de pouvoir désigner les objets sur lesquels s'exercent l'analyse (comparaison et catégorisation des graphies).

Bien qu'aucune activité d'enseignement n'ait porté sur la segmentation des mots écrits en éléments de l'oral (syllabes, phonèmes), le simple fait que les enfants parlent de l'écrit en

désignant les lettres ou les groupes de lettres semble les conduire à émettre très tôt des hypothèses sur la valeur sonore des segments de la chaîne écrite.

Rien ne paraît plus normal dans un monde d'entendants où, de surcroît, les graphies conventionnelles portent des noms qui ont la même valeur sonore que des syllabes du code oral, par exemple : **B, bébé ; C, laisser ; D, aider ; F, effacer ; H, acheter...**

Une théorie de l'apprentissage ne peut ignorer cette source potentielle d'informations... et de fausses pistes pour l'apprenti-lecteur ! En cela la méthodologie piagétienne de FERREIRO est féconde qui nous invite à regarder l'enfant tel qu'il est ou plutôt tel qu'il agit, à un moment donné et dans des conditions données.

Les enfants auxquels nous nous intéressons pour l'instant ne sont ni sourds ni chinois. Ils vivent dans un monde d'oral où il est socialement utile de nommer les unités de l'écrit (ce qui est différent de déchiffrer) et dans lequel il existe des correspondances régulières entre les segments de l'oral et ceux de l'écrit. Bien au-delà de la pédagogie, l'univers quotidien des enfants est riche de ces pratiques sociales qui incitent à rechercher dans l'écrit la trace de ce qui est connu à l'oral : les jeux de nourrice, les comptines, les jeux chantés, les jeux avec les mots... conduisent très tôt le jeune enfant à des activités de segmentation de la chaîne orale en une succession de syllabes.

Dans l'entourage d'un enfant qui va "apprendre à lire" tout le monde a sa petite idée sur le déroulement de cet apprentissage. Un travail scientifique sur les représentations sociales (MOSCOVICI, 1984) de l'apprentissage de la lecture reste à réaliser, mais on peut dès maintenant faire l'hypothèse que les pratiques sociales vont inciter l'enfant à projeter sur l'écrit les modalités de segmentation qu'il a construites sur la chaîne orale.

VERS UN MODÈLE PLUS COMPLEXE

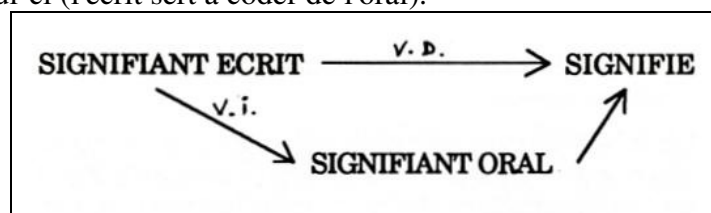
Les interactions sociales (à l'intérieur et à l'extérieur de l'école) qui conduisent l'enfant à projeter une segmentation connue de l'oral sur un écrit mystérieux ne sont pas les seules sources de connaissances pour l'enfant. Il existe aussi toute une famille d'activités, essentiellement réalisées à l'école, qui l'incitent à considérer l'écrit comme un signifiant particulier, permettant un accès direct au signifié car l'écrit possède cette double caractéristique de "traduire" des sons mais aussi du sens.

Dans de nombreuses classes de GS ou de CP, notamment à l'AFL, ce second versant de l'écrit est plus ou moins privilégié, tout du moins n'est-il pas ignoré.

On utilise généralement les expressions de "voie directe" et "voie indirecte" pour désigner cette double possibilité d'accéder à la signification d'un message écrit :

- **la voie directe (VD)** permet un accès sans intermédiaire d'une forme graphique (un signifiant) à un signifié (l'écrit sert à coder du sens) ;

- **la voie indirecte (VI)** permet cet accès après une transformation en un autre signifiant, oral celui-ci (l'écrit sert à coder de l'oral).



Deux "expressions pédagogiques", maintes fois répétées aux enfants, permettent d'illustrer l'opposition entre un système scolaire et extra-scolaire d'enseignement de l'écriture basé sur la seule combinatoire (voie indirecte) ou sur un système "mixte" prenant en compte le double niveau de codage du son et du sens (voies directe et indirecte) :

- "un mot s'écrit comme il se prononce" (VI)
- "un mot s'écrit comme on l'a déjà vu écrit" (VD)

Dans un cas, face à n'importe quel mot rencontré, l'enfant tentera une décomposition orale permettant une écriture phonologiquement correcte. Dans l'autre cas, il se limitera aux mots déjà rencontrés et pour lesquels il pourra tenter, de mémoire, de retrouver la forme orthographiquement correcte. Les modalités du "contrat didactique" qui lie l'instituteur et l'enfant peuvent inciter ou non ce dernier à prendre le risque d'écrire un mot jamais "vu" au préalable.

Deux paramètres essentiels vont donc influencer sur l'apprentissage des enfants :

- la nature orthographique du code écrit (l'espagnol permet de tenter le pari phonétique avec les chances de réussite bien plus sérieuses que le français) ;
- la méthodologie d'enseignement (grossièrement divisée en deux approches, phonétique ou orthographique).

On peut faire l'hypothèse que, dans des conditions d'enseignement et d'itinéraire culturel particulier (différents en France et au Mexique), on peut retrouver dans les productions des enfants les traces de ces connaissances distinctes de l'écrit : elles devraient conduire à une modification sensible de la théorie de FERREIRO en raison des interférences entre les connaissances graphiques (VD) et des connaissances grapho-phonologiques (VI) des enfants. Selon cette hypothèse, la construction du code de correspondance ne serait pas réalisée, comme l'affirme FERREIRO, sur le "mode sériel"(découverte des correspondances grapho-phonétiques puis affinement orthographique) mais bien "en parallèle", de manière concomitante sur les deux registres, graphiques et grapho-phonologiques.

LIRE/ÉCRIRE ?

FERREIRO procède à la réduction en un acte unique ("l'acte de lire/écrire") de deux types distincts de connaissances dont la genèse ne peut sans doute pas être totalement confondue. L'unicité de son objet d'étude la conduit à limiter son investigation aux activités de l'enfant se situant au plus près de la zone de contact entre lecture et écriture, négligeant considérablement la spécificité et l'autonomie relative de chacune des activités l'une par rapport à l'autre. Cette manière de poser le problème privilégie l'étude de la construction du code de correspondance entre l'oral et l'écrit et réduit considérablement la complexité de l'apprentissage initial de la lecture: faute de prendre le problème de manière assez large, E. FERREIRO ne se condamne-t-elle pas à ne pas creuser assez profond ? La méthodologie de recherche utilisée est assez révélatrice de cette réduction des questions réellement étudiées.

La tâche qui est jugée essentielle par l'équipe de FERREIRO (tâche d'écriture créative) représente une "mine" d'informations concernant l'écriture ; par contre il faut être très attentif sur l'utilisation qui pourrait en être abusivement faite concernant la lecture. Ce n'est pas parce qu'un enfant, sollicité pour écrire un mot qu'il n'a jamais vu, décompose ce mot oral en syllabes que l'on peut savoir comment il s'y prendrait pour lire ce même mot ! Ceci remet en cause pour une part les conclusions de FERREIRO qui vont peut-être au-delà de ce qu'elle a

pu établir lorsqu'elle affirme : *"Le principal obstacle que cette population doit franchir pendant sa première année scolaire est la construction d'un schème général de correspondance sonore."* Il est certain que la construction de ce schème pose des problèmes aux enfants mais nous ne pouvons considérer que ce soit le principal sauf à confondre une nouvelle fois la réalité de l'enseignement avec celle de l'apprentissage, sauf à oublier qu'un schème ne peut se définir indépendamment des situations dans lesquelles il s'exerce.

LA MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT

La méthodologie de recherche de FERREIRO conduit à une centration sur les processus de l'enfant : elle est salutaire à un moment où les débats pédagogiques sur les « méthodes » ont une nouvelle fois tendance à éluder la question du sujet apprenant. Toutefois redonner toute sa place au sujet et s'interroger sur le déroulement de son apprentissage suppose que l'on s'interroge simultanément sur le rôle que joue le médiateur adulte dans les situations d'interaction entre le sujet apprenant et l'objet écrit.

En 1979, FERREIRO faisait l'inventaire des méthodes d'enseignement de la lecture utilisées jusqu'à ce jour et ne retenait que deux grands types de méthodes qui s'opposent fondamentalement :

- **les méthodes synthétiques**, qui partent des éléments plus petits que le mot pour aller vers le mot et les phrases ;

- **les méthodes analytiques/globales** qui partent du mot ou d'unités; plus larges et passent ultérieurement à l'analyse. L'ensemble des travaux de FERREIRO ont pour particularité d'étudier les comportements d'enfants bénéficiant tous, en classe, d'un enseignement de type "synthétique" reposant sur un modèle psychologique qu'elle juge par ailleurs totalement obsolète. Elle-même reste très discrète sur ses propres convictions, didactiques mais valorise les propositions de F. SMITH qui est un peu le « père » des approches idéovisuelles (FERREIRO, 1977).

Cette apparente contradiction s'explique sans doute en tenant compte de la situation particulière de l'enseignement primaire en Amérique du Sud. Toutefois, sur le plan scientifique, FERREIRO n'évoque pas ce contexte pédagogique d'insertion des recherches : elle justifie seulement sa non-prise en compte de la variable "méthode d'enseignement", en la comparant à d'autres variables plus significatives. *"Nous avons relevé des différences sensibles entre les enfants relatives à leur niveau opératoire plus qu'à toute autre chose"*, précise-t-elle (1977).

Cette réponse ne me semble pas satisfaisante. Tout d'abord parce que les résultats de 1977 sont contredits par E. FERREIRO elle-même qui est obligée de reconnaître en 1982 qu'il y a *"peu de relations entre le niveau opératoire et le niveau d'écriture"* (1988 p.379) et que si le niveau opératoire *"facilite l'accès au système d'écriture"*, il n'en n'est pas *"une condition nécessaire"* (p. 380). Il conviendrait d'être sans doute encore plus prudent puisque la démonstration chiffrée qui nous est livrée n'atteste que d'une corrélation entre les deux observations, pas d'une relation de causalité orientée de l'une vers l'autre.

De surcroît, aucun autre groupe d'enfants n'a été étudié comparativement. Il est insuffisant de constater qu' *"avec la même enseignante, suivant la même méthode, les enfants produisaient des hypothèses très différentes"*. Rien ne nous empêche de penser que la variété des hypothèses émises pourrait être encore nettement accrue avec des méthodes différentes. (C'est

ce que laissent en tous cas entrevoir mes propres observations et c'est dans ce sens que débute un nouveau travail de recherche à l'AFL)²

Il reste, de plus, à étudier comment, à niveau de développement équivalent, les hypothèses des enfants pourraient varier significativement selon ces méthodes et plus largement selon leur histoire sociale.

Dans l'ébauche de sa théorie génétique de l'apprentissage de la lecture (1977), E. FERREIRO décrivait une hiérarchie génétique qui conduisait progressivement l'enfant apprenti-lecteur à une coordination entre déchiffrage et sens à partir d'un divorce initial puis d'un conflit entre ces deux aspects.

Or, pour qu'il y ait divorce entre déchiffrage et sens, il faut par définition que les deux aspects soient présents simultanément pour un enfant donné : Les premières observations que j'ai pu recueillir auprès d'enfants en fin de grande section m'incitent à penser que ce n' est pas toujours le cas notamment lorsqu'aucun enseignement de la combinatoire n'est dispensé dans ces classes.

L'échantillon constitué pour l'étude de 1982 est suffisamment vaste pour que FERREIRO puisse affirmer que la variable "enseignement" est neutralisée. C'est malheureusement négliger le fait que toutes les classes se réfèrent en réalité au même modèle didactique, basé sur l'acquisition préalable de la combinatoire. On peut supposer que les variations liées à la personnalité des enseignantes soient neutralisées grâce à la taille de l'échantillon étudié mais on ne peut gommer à ce point les effets de l'enseignement en ne s'interrogeant pas sur les réponses d'enfants placés dans d'autres conditions d'apprentissage.

L'interrogation est inévitable. FERREIRO, qui ne l'évoque pas en 1982, la formulait pourtant ainsi en 1977 : "*Ce divorce initial entre sens et déchiffrage est-il le résultat d'une approche méthodologique qui pousse à un tel divorce ?*" (1977 ; p.123)

Il n'est pas question de remettre en cause ici la possibilité d'un passage par un conflit pour aboutir à une coordination entre différents traitements comme c'est le cas pour d'autres constructions cognitives (INHELDER, 1974, PIAGET, 1976). Toutefois, il se pourrait que ce conflit se pose en des termes sensiblement différents de ceux évoqués par E. FERREIRO. Pour être plus précis, je ferais volontiers l'hypothèse que le conflit ne se situe pas seulement entre le traitement grapho-phonologique (déchiffrage) et le traitement sémantique mais également entre le traitement des indices de nature graphique et celui des indices de nature grapho-phonologiques ainsi que je l'ai évoqué plus haut.

TROIS POINTS À RÉEXAMINER

Cette hypothèse suppose que l'apprentissage de la lecture s'effectue sous l'influence d'une double source d'informations, graphiques et phonologiques, dont la coordination ne s'établirait que progressivement au sein d'un système graphophonologique. Les enfants, à travers leurs multiples interactions avec l'écrit, dans et hors de l'école (la proportion peut considérablement varier selon les pratiques sociales et familiales et les pratiques pédagogiques), construiraient

² Voir dans ce présent numéro la présentation de cette recherche.

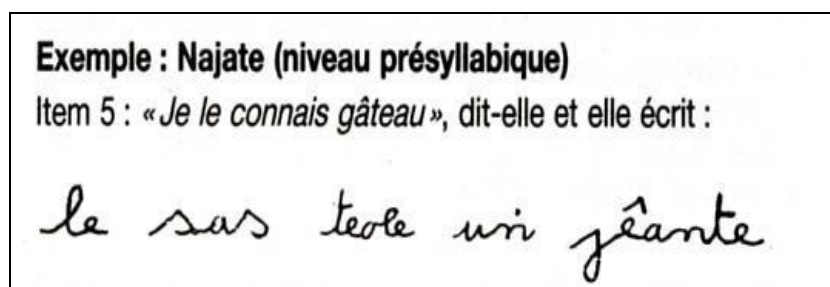
un répertoire graphique dont les exigences pourraient être très tôt contradictoires avec leurs connaissances du système de correspondance grapho-phonologique. Ce niveau de conflit, qui n'est pas envisagé par FERREIRO en raison de son parti pris phonocentrique, pourrait permettre de rendre compte de réponses d'enfants que différents auteurs trouvent "difficiles à catégoriser» (FIJALKOW, 89) selon le modèle de FERREIRO. S'il en était ainsi, on devrait retrouver des traces de ce conflit à plusieurs niveaux et notamment dans la production écrite des enfants. Pour commencer à étudier cette hypothèse, j'ai réutilisé la tâche d'écriture telle que la propose FERREIRO mais avec un public d'enfants suivant un enseignement qui ne repose pas sur l'acquisition préalable des règles de correspondance grapho-phonologiques.

Lorsque E. FERREIRO analyse les résultats obtenus, elle met en évidence trois phénomènes qui pourraient alimenter une réflexion naissante sur la constitution d'un répertoire graphique distinct du répertoire grapho-phonétique sur lequel repose sa théorie. Ces éléments, qui me paraissent contradictoires avec la modélisation proposée en terme d'affinement des procédures de correspondance écrit/oral, sont traités comme des épiphénomènes, certes divergents mais ne remettant pas en cause le modèle. Celui-ci a pourtant du mal à expliquer :

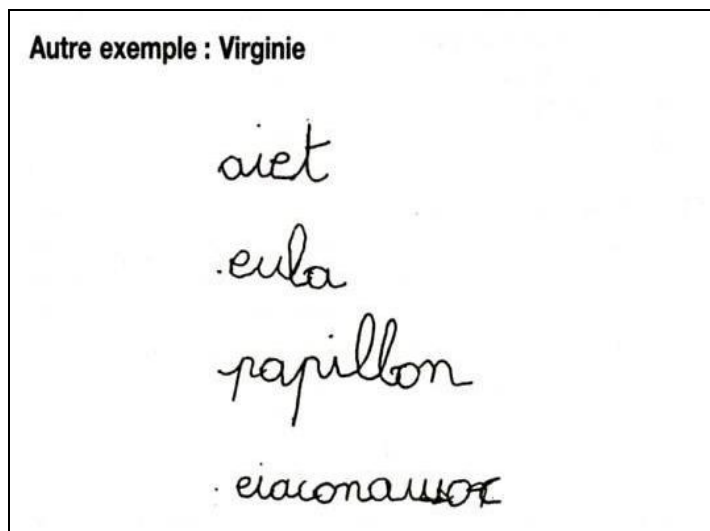
1. l'utilisation précoce des graphies conventionnelles,
2. les exigences de quantité,
3. les exigences orthographiques.

Je n'évoquerai ici, à titre d'exemple, que le dernier de ces points : l'exigence orthographique. Les résultats obtenus en effet grâce à la procédure de FERREIRO mettent en évidence une exigence orthographique précoce : les enfants entre 5 et 7 ans qui suivent un enseignement laissant toute sa place à l'aspect idéovisuel de la lecture semblent persuadés que, pour écrire un mot, il faut d'abord rechercher dans ses souvenirs graphiques.

L'exigence orthographique ("*un mot s'écrit comme on l'a déjà vu écrit*") est facile à assumer lorsque les enfants sont au niveau présyllabique, c'est-à-dire à un moment où ils ne cherchent pas dans l'écrit la trace des segments phonétiques constitutifs de la langue orale. Elle est très fréquente à ce niveau là : une majorité d'enfants semblent essentiellement préoccupés de faire correspondre leurs productions écrites à l'image visuelle qu'ils se sont forgés des mots en général (exigence de quantité, utilisation de graphies conventionnelles) ou de certains mots en particulier ("*celui-ci je le connais*", "*je l'ai déjà vu*", "*je sais l'écrire par cœur*").

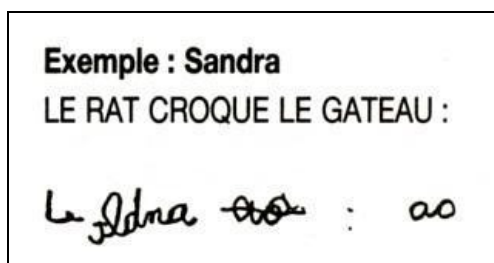


En effet, le mot "*gâteau*" avait été vu précédemment dans un texte lu collectivement en classe.



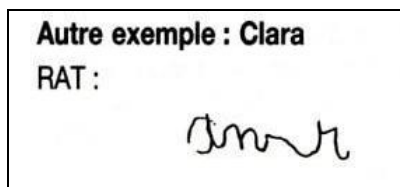
Après une tentative de segmentation syllabique (/va/) et faute de moyen de traiter le problème dont elle a l'intuition, Virginie revient à un niveau présyllabique... mais ne se trompe pas pour papillon !

Par contre, un réel conflit peut s'instaurer ultérieurement lorsque l'exigence orthographique des enfants se heurtent à leurs connaissances syllabiques ou alphabétiques, autrement dit lorsqu'un mot ne peut pas s'écrire simultanément "comme il se prononce" et "comme on l'a vu écrit".

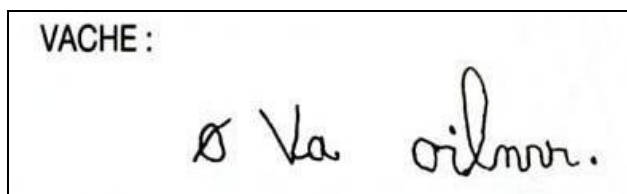


Gâteau est une parfaite illustration du niveau syllabique : /ga → A et /to/ → O

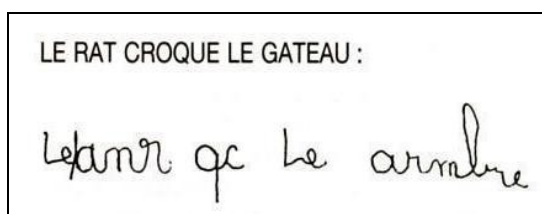
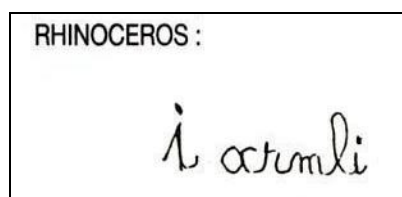
Sandra déclare avoir déjà vu le mot écrit ("*la maîtresse l'avait écrit*") et affirme donc qu'il faut "*plus de lettres que ça pour écrire gâteau*", Toutefois dans l'incapacité de se souvenir quelles sont les lettres qui manquent elle s'abstient de toute surcharge. Dans cette même situation, d'autres enfants ont essayé de rajouter des lettres pour compléter "l'allure", la "silhouette" incomplète du mot écrit. Cette addition de lettres peut rendre difficilement compréhensible la production graphique d'un enfant alors qu'elle correspond pour lui à une grande logique : c'est sans doute le cas de nombreuses réponses recueillies et répertoriées comme "non conformes aux valeurs sonores conventionnelles".



L'exigence de quantité pousse Clara à rajouter des lettres après le A qui lui semblait pourtant de prime abord la seule lettre indispensable (mono-syllabe).



Uri découpage syllabique conduit à un découpage graphique du mot qui éclate en deux parties, l'exigence de quantité et l'impossibilité de transcrire le phonème /s/ conduisant à une écriture totalement arbitraire, avec comme seul critère la vraisemblance de l'allure du mot. Dans ce même mot sont mobilisés les niveaux pré-syllabique et alphabétique (la syllabe "va" étant analysée en deux phonèmes qu'on peut transcrire par deux lettres).



Les écritures de rhinocéros et de croque illustrent bien de leur côté le niveau syllabique :

Rhi → I

No → O

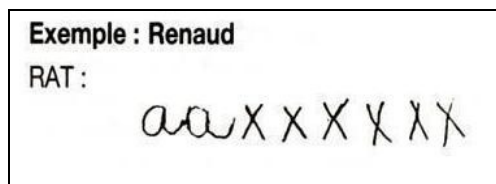
Cé → C

Ros → RMLI (Trop difficile à traiter cette syllabe conserve tout de même sa valeur sonore initiale puis n'est plus contrôlée, de la même manière que pour l'item 2).

cro → Q

que → C

Gâteau traité de manière apparemment pré-syllabique est un mot que Clara "*croit avoir déjà vu comme ça*". L'analyse syllabique que Clara pourtant maîtrise assez bien (nous venons de le voir) entre en conflit avec l'exigence orthographique imposée par le souvenir visuel.



Belle illustration du conflit entre orthographe et phonologie ! Renaud écrit **A** puis il hésite : il voudrait mettre un **T**, mais il s'y refuse. "*y peut pas y avoir de T sinon ça ferait "raté"*". Il se résigne seulement à rajouter un **A** puis des croix "*pour montrer qu'il faut encore des lettres*" mais qu'il ne sait pas lesquelles.

Notons enfin qu'en étudiant systématiquement l'évolution des productions des enfants tout au long de l'année, on constate que certains d'entre eux, très sensibles aux exigences orthographiques lorsqu'ils étaient au niveau pré-syllabique, abandonnent totalement ce degré d'exigence lorsqu'ils atteignent le niveau syllabique. Pour eux le conflit est résolu provisoirement par l'abandon de l'un des termes de la contradiction.

Ceci ne signifie pas, à mon sens, que l'exigence orthographique est ultérieure à la construction du code de correspondance (FERREIRO, 82) mais simplement qu'elle peut être correctement prise en compte par le système graphique de l'enfant. Seule une étude conjointe du dispositif pédagogique et des progrès des enfants pourra nous aider à voir plus clair dans le statut de cette apparente régression.

PSYCHOLOGIE SOCIALE

Les différentes remises en cause relatives du travail de FERREIRO que je viens d'évoquer convergent avec celles de la psychologie sociale, du développement cognitif qui a pris, depuis une quinzaine d'années, quelque distance par rapport au point de vue strictement structuraliste de la théorie opératoire de l'intelligence (PIAGET, 1963).

Les recherches en ce domaine portent, sur les mécanismes par lesquels le social "*participe, en tant que nécessaire constituant, à la construction des habiletés cognitives individuelles*" (GILLY 1983).

Elles font notamment apparaître que la nature sociale d'une tâche, la signification qu'elle prend pour un sujet (l'enfant apprenti-lecteur par exemple), peut avoir "*une influence sur la façon même dont ce dernier utilise les outils cognitifs dont il dispose pour essayer de la résoudre et, du même coup sur le bénéfice cognitif qu'il est susceptible d'en tirer, dont l'amélioration de ses propres outils cognitifs*" (idem). La tâche de lecture peut ainsi mobiliser des ressources cognitives très différentes selon qu'elle est perçue comme une tâche de décodage ou une tâche d'accès direct aux significations.

L'idée essentielle de la psychologie sociale, telle qu'elle se développe en Europe aujourd'hui me semble être la prise en compte du social non comme une simple source de variation externe mais bien comme une donnée constitutive des modèles psychologiques au sens où le social "*infiltrerait*" le cognitif (voir MONTEIL, 1989 pour une analyse d'ensemble). La conséquence première de ce postulat concerne les processus cognitifs eux-mêmes dans la mesure où ils doivent alors présenter des caractéristiques liées aux conditions sociales de leur élaboration.

Dans le cas de l'apprentissage de la lecture, on peut considérer comme conditions sociales d'élaboration à la fois les caractéristiques propres à l'enseignement (notamment les pratiques pédagogiques) et le "*rapport familial*", à ce savoir particulier qu'est la lecture. En ce sens, on peut dire que le travail d'E. FERREIRO pêche par son approche individualiste du développement cognitif ; il est marqué par "l'individualisme épistémologique" (MUGNY, 1983) de la psychologie du développement.

Certes, il n'exclut pas totalement le social : il ne l'évoque qu'à titre de variable secondaire susceptible d'accélérer ou de ralentir le développement mais pas d'en modifier la nature.

Mon hypothèse est à l'opposé de celle-ci : au lieu de n'envisager qu'une relation bi-polaire (l'enfant-l'écrit), il me semble indispensable d'englober dans le dispositif de recherche les composantes d'une troisième dimension, le rapport social à l'écrit. C'est pourquoi une telle recherche doit notamment s'intéresser au dispositif pédagogique au sein duquel l'enfant construit son apprentissage.

Roland GOIGOUX