

Centre d'études decrolyennes

# **Fondation Ovide Decroly**

## LIRE ET ECRIRE DE 3 A 8 ANS

*Par Monique Binet,  
Directrice de l'école fondamentale*

Apprendre à lire et à écrire à l'Ecole Decroly n'est pas une fin en soi.

Bâtir les fondements de sa pensée, la former, lui donner un sens et la stimuler à se développer sont précurseurs de l'apprentissage des techniques qui permettront à l'enfant de s'exprimer et de communiquer dans un code permanent et universel.

Un enfant se développe globalement et sa maturation intellectuelle est progressive. Il y a un moment propice à l'acquisition et à la fixation de chacun de ses apprentissages.

En passant par le vécu d'abord, par le mouvement, par l'observation, l'expérimentation, la comparaison, l'association, l'enfant agit, découvre, procède par essais et par erreurs, se remet en question et crédite sa pensée de sens. C'est ce sens que nous allons privilégier à travers toutes nos activités.

Le groupe classe est un lieu particulièrement fécond où chacun peut s'interroger sur la pensée des autres, confronter ses hypothèses aux leurs, les adapter, aiguiser son esprit critique, participer à l'élaboration d'un travail commun et s'appuyer sur lui pour construire ses propres savoirs.

Cette interaction est continuellement sollicitée à l'école.

Ainsi, pas à pas, dans le respect du développement global de l'enfant et des rythmes propres à chacun vont se construire des socles sur lesquels s'érigeront les

compétences nécessaires à l'acquisition des apprentissages, à l'appropriation des connaissances et à la maîtrise des outils, notamment de ceux qui ouvrent la porte à la culture écrite.

## Le jardin d'enfants

Les trois années du jardin d'enfants sont un temps d'imprégnation, de maturation globale de l'enfant qui n'est encore confronté à aucune contrainte d'apprentissage.

La mission du jardin d'enfants n'est pas de préparer des enfants de 3 à 6 ans à l'entrée en première année primaire en les soumettant à des exercices d'entraînement précoces mais bien de leur permettre de se développer globalement, sur les plans moteur, affectif, social, intellectuel, cognitif, ... D'acquérir progressivement l'autonomie propre à leur âge et d'apprendre à la gérer.

Ce n'est pas un lieu d'apprentissages scolaires et les activités qui s'y déroulent ne les préfigurent pas.

Aucun exercice systématique de pré-lecture ni de pré-écriture comme ils s'entendent parfois, de plus en plus souvent d'ailleurs, n'y prennent place.

Pourtant, lorsqu'il sera temps, lorsqu'ils seront prêts à se décentrer, nos enfants seront aptes à accéder à cet apprentissage et toutes les expériences empiriques, prises sur le réel, qu'il leur aura été permis de réaliser et d'inscrire dans leur corps y auront fortement contribué.

### *Comment ?*

Où peut-être faudrait-il commencer par se poser cette question :

*Quels savoir-faire doit-on avoir acquis pour être prêt à apprendre à lire et à écrire ?*

Aucune réponse exhaustive n'apparaît mais pour lire, il faudra en tous cas :

-savoir interpréter des traces, leur donner un sens, donner une signification aux symboles.

Lire les signes dans leur ordre de succession donc avoir une bonne orientation spatio-temporelle

Pouvoir observer, analyser, décomposer, combiner, classer donc pouvoir faire des comparaisons, des associations et établir des liens.

-Pouvoir faire la relation entre le mot et la chose ou le concept, comprendre les règles de la syntaxe et donner en soi un écho à la teneur du message.

Pour écrire, l'enfant devra savoir tracer et donc pouvoir prendre un crayon et le guider, ce qui implique une maîtrise de la préhension fine.

-Savoir observer et reproduire, dessiner, lier, détacher, aller de gauche à droite et sur un espace réservé à cet effet sans crispation musculaire.

Et quand il sera exercé au graphisme, au moment où l'enfant entrera réellement lui-même dans l'écriture, il devra, en premier lieu, avoir quelque chose à dire !

Il devra donc pouvoir anticiper, penser d'abord à ce qu'il va écrire ensuite ou être prêt à saisir l'idée que l'écriture débusquera en lui.

-Pouvoir adapter sa production écrite aux fins qu'elle vise, différencier rigueur et fantaisie.

Et il devra aussi avoir refoulé l'illusion de la toute puissance de sa pensée magique, être capable de prendre des distances par rapport à son égocentrisme, être mûr pour entrer dans les apprentissages et prêt à y prendre du plaisir.

Quelles sont donc au jardin d'enfants les activités qui

permettront aux enfants de faire face à toutes ces attentes et d'entrer sereinement dans les apprentissages ?

### 1 Psychomotricité

Le lien qui existe chez le bébé et chez le petit enfant entre la conquête du mouvement puis de l'identité corporelle et sa dextérité ultérieure n'est plus à démontrer.

Durant les trois années qu'il va passer en maternelle, l'enfant va voir se multiplier les occasions de développer la connaissance de son schéma corporel, de ses capacités motrices et de leurs limites, de ses sensations, de ses perceptions sensorielles.

Dans la classe d'abord où, entre les recoins, la passerelle, le bassin d'eau, les tabourets qu'il déplace au gré du type d'activités, il évolue avec une assurance

c r o i s s a n t e.  
Au jardin où les agrès, le bac à sable, les espaces diversement aménagés lui offrent autant de possibilités de s'exercer physiquement (ou de rester tranquille !) et d'investir l'espace.

En salle de psychomotricité enfin. Espaliers, bancs, tapis, blocs de mousse, caisses, déguisements sont mis à la disposition des enfants qui les utilisent d'abord librement, dans un cadre de consignes de sécurité et dans les limites du respect de l'espace de l'autre. L'adulte dirige en un deuxième temps des activités de déplacements, de rythme, de danse, de relaxation. Un grand miroir renvoie aux enfants leur image et celle de leurs mouvements.

Un moment de commentaires clôt la séance où les enfants expriment ce qu'ils ont vécu. Transposition par le langage.

Chez les plus grands, les déplacements qui ont été exécutés sont parfois reproduits (maquettes,...) ou dessinés au retour en classe. Mise en correspondance d'un événement et de quelque chose qui va le représenter. Trace.

Petit à petit, dans cette liberté de mouvements, dans cette profusion d'explorations, une meilleure prise de conscience et une maîtrise plus assurée des capacités

motrices s'installent.

### 2. Activités de situation spatio-temporelle

Nous l'avons dit, dans notre culture, nous écrivons et nous lisons de gauche à droite, nous commençons par le haut du texte et nous descendons progressivement vers le bas pour reprendre au-dessus de la page suivante, à gauche.

Pour être capables d'accomplir ces démarches qui nous semblent aujourd'hui bien mécaniques, nous avons dû un jour maîtriser les notions avant - après (temps), au-dessus, en dessous (espace), devant, derrière (espace et temps) et les confiner sur un espace très réduit : la feuille.

Apprendre à s'orienter dans l'espace et dans le temps est un travail de très longue haleine. Il trouve ses prémices au début de la vie, est largement développé au jardin d'enfants et est loin d'être terminé à l'école primaire.

L'enfant de 3 ans a une évocation interne très confuse encore de ces notions. Il ne reconnaît que son espace familier, sa représentation du temps est de grande proximité.

Si les activités de psychomotricité décrites plus haut contribuent à mieux définir dans l'esprit de l'enfant sa conception de l'espace qui l'environne et qu'il occupe, d'autres, nombreuses, vont amener cette vision à s'élargir et à se préciser.

Au jardin d'enfants, nous allons favoriser la découverte du milieu de l'école et de ses environs proches.

Les deux petits qui vont chercher seuls de la sciure à la cave pour changer la cage du cobaye ou qui s'acheminent au bout du jardin pour déverser un seau de déchets sur le tas de compost auront dû se familiariser avec les lieux et mémoriser le trajet qu'ils sont maintenant capables de parcourir sans accompagnement. Certains se verront confier le transport d'un message à la cuisine ou dans une classe. Ils trouveront la bonne porte.

D'autres se débrouilleront pour reconnaître le premier étage du second. Il en est de plus audacieux et de moins téméraires mais tous seront amenés tôt au tard à bien se localiser dans l'école.

Très tôt, nos classes sortent aussi en promenade.

Elles viennent rendre visite à l'école primaire un jour de bibliothèque, de théâtre ou simplement pour dire bonjour, elles vont faire des emplettes chez l'épicier, partent récolter des feuilles ou des glands...

D'une sortie à l'autre, les enfants apprennent à reconnaître les abords de l'école, à les agencer dans leur esprit.

L'arrêt du bus, la boîte aux lettres, le signal lumineux, les lignes blanches sur lesquelles on traverse sont autant d'indices qu'ils "lisent" sur le bord du chemin et qui s'inscrivent à force de parcours accomplis.

Au retour, la construction de maquettes succède parfois à une excursion et représente en trois dimensions l'objet d'une visite : le château, la ferme, le manège. Les enfants passent ainsi de la réalité en direct à sa représentation.

L'orientation temporelle, quant à elle, est lente à se fixer. Il faut, dit-on, du temps pour construire le temps.

Toutes les occasions vont être saisies pour donner son sens au déroulement du temps ; pour construire les souvenirs et les projets, pour se situer dans le passé et tenter de l'ordonner et pour installer de nouvelles compétences d'anticipation qui viendront enrichir la capacité à différer.

Les moments rituels qui ponctuent la journée vont constituer les premiers repères : moment des charges, des récréations, du repas, du repos, heure de l'histoire, heure du départ, ... Moments sur lesquels pèse surtout la charge affective. Qui sont réclamés à bout portant : *c'est bientôt qu'on mange, c'est quand qu'elle vient, maman ?*

Hier et demain sont encore loin !

Peu à peu, des traces évoquant le temps qui s'écoule vont apparaître et se multiplier dans la classe.

Ainsi les collections qui s'ébauchent et se complètent sur l'appui de fenêtre : coquillages, cailloux, marrons, champignons, objets éphémères ou que le temps ne corrompt pas et qui ont chacun leur histoire.

Ainsi le cahier où sont consignés dans leur ordre d'apparition les souvenirs des faits marquants vécus par le groupe. La "lecture" de ces traces, code transitoire réservé aux seuls initiés, est édifiante !

Première page : une tache de graisse. *" C'est quand on a fait du beurre "*.

Page suivante : des feuilles séchées. *" C'est quand on est allé ramasser des feuilles dans le bois, même qu'il pleuvait "*.

Plus loin : un emballage froissé de chocolat et une ébauche de portrait au feutre de couleur. *" Ca, c'est la fois où Paul nous a apporté des petits chocolats pour son anniversaire et lui, c'est Paul "*.

Et ainsi de suite.

En feuilletant ce cahier, seuls ou sous la conduite de leur titulaire, de la première à la dernière page ou vice versa, les enfants se remémorent les événements, se familiarisent avec ce qui précède et ce qui suit mais surtout se créent un passé commun.

Aux murs de la classe, nous verrons fleurir des "calendriers" d'usage interne : tableau des charges, pense-bêtes, observations météorologiques simples dessinées sur des bandes de papier qui se déroulent, observations de la lune quand elle se voit le matin...

Il n'est pas sûr que tous les enfants en fassent une interprétation juste mais leur usage répétitif, perpétué à l'école primaire, prendra à la longue sa signification.

Si une activité s'effectue en étapes (préparations culinaires, plantations, germinations...), c'est tout son déroulement qui est restitué par dessins. Les images sont ensuite classées dans leur bon ordre de succession. Les commentaires vont bon train :

*On colle d'abord le dessin où on mange la compote puis celui de la casserole puis où on coupe les*

*pommes et puis où on les lave.*

*Non – on a d'abord lavé les pommes, il faut le coller en premier puis on les a coupées ensuite on a cuit dans la casserole et c'est à la fin qu'on a mangé la compote.*

Certains restent dubitatifs : ils ne se souviennent plus très bien, d'autres n'établissent pas encore le lien entre l'ordre de ce qui a été vécu et sa représentation.

Ainsi, de jeux de mémoire en ébauches de projets (*demain, nous préparerons de la soupe, apportez une cuillère et un bol ; dans 2 jours, nous irons au théâtre*), de points de repère dans la journée en gestes quotidiennement répétés, de découvertes en habitudes, tout ce qui rythme la vie de la classe, tout ce qui permet de l'organiser sont autant de jalons posés pour apprendre à apprivoiser la notion de temps.

Si les enfants qui entrent à l'école primaire ont bien intégré qu'ils ont une histoire personnelle dans laquelle ils ont leur place, qu'il y a un avant et un après et que les jours se succèdent les uns aux autres, c'est déjà fort bien.

La route est encore longue qui les mènera à se situer objectivement dans le temps et à en établir la marche.

### 3. Observation

La découverte de la " surprise " est un moment pivot dans le déroulement de la journée.

Les enfants se rassemblent autour d'un objet qui a été apporté de la maison par l'un d'eux. L'objet est emballé. Il est tangible mais il n'est pas visible. Les enfants vont être obligés de se le représenter en tout ou en partie selon une évocation globale ou partielle.

Ils regardent, évaluent la grosseur du paquet, en observent sa forme, tâtent, sentent, écoutent, soupèsent et

commencent par dire ce qu'ils ont perçu de la réalité : *c'est gros, c'est lourd, c'est doux, ça pique, ça ne sent rien...* Des hypothèses s'ébauchent dans les esprits. Les petits de 3 ans passent directement à une image d'objet. Ils disent : *" C'est une poire, c'est une auto "*. Les plus grands interrogent le " propriétaire " pour que se complète et se précise leur évocation.

*Est-ce que cela se mange ? Est-ce que cela vient de ton jardin ? Est-ce que ça vit dans la mer ? Est-ce que cela sert à faire de la musique ?...*

L'entretien oral fait aussi appel à la mémoire des mots, aux capacités langagières. Certaines questions sont adaptées, d'autres parfois totalement irréalistes. Questions et réponses font néanmoins toutes progresser les enfants dans leur réflexion.

Les propositions se précisent sur l'identité de la surprise qui est enfin, et en grande pompe, déballée.

Dès l'instant où l'enfant entre en contact visuel avec l'objet et prend conscience de sa réalité, il est " surpris " et doit immédiatement opérer un rajustement entre cette réalité et la représentation qu'il s'en était faite.

C'est là un travail extrêmement intéressant qui se fait en silence, au plus profond de soi. En quelques secondes, moins parfois, l'enfant placé face à lui-même va être capable de remettre ses représentations en question, de les modifier et de les adapter. Quelle distance entre ceci et la pensée comblée d'idées reçues !

Mais revenons au groupe.

Au moment de l'apparition de l'objet, l'intérêt a été réactivé. Les uns se sont exclamés, d'autres ont gardé des distances, certains ont voulu toucher, sentir, s'assurer que les corrections opérées mentalement étaient justes. Il y a eu de nombreuses réactions d'ordre affectif et quelques discussions échangées en aparté.

Le temps est venu de retourner au calme et d'organiser la réflexion sous la conduite de l'enseignant.

Le bien fondé des hypothèses qui avaient été émises est

vérifié ou infirmé. Les caractéristiques de l'objet sont répertoriées, des associations sont faites avec d'autres surprises antérieurement observées ou avec des connaissances personnelles, des liens sont établis.

Et maintenant, qu'allons-nous en faire, de cette surprise ? (Qui entre-temps a changé de statut et est devenue objet culturel du groupe !).

Tout va dépendre des opportunités d'exploitation qu'elle offre.

Est-elle lourde ? On va la peser.

Est-elle plus grande que nous ? On va la mesurer.

Se mange-t-elle ? On va la goûter ou la préparer.

Les enfants veulent faire du jus d'orange ? Qu'ils apportent un presse-fruits demain ! (Le temps !). Ils veulent préparer des frites avec ces pommes de terre. *Nous irons acheter des frites au Vivier d'Oie* propose le professeur (excursion, espace).

Si elle peut se conserver, la surprise enrichira une collection en classe. Si elle doit disparaître (parce qu'elle va retourner à la maison, être mangée ou tout simplement parce qu'elle est périssable), il conviendra d'en garder une trace.

C'est le moment du modelage ou du dessin d'observation où les enfants vont matérialiser leur propre représentation et dans un deuxième temps, se donner la possibilité de retourner au souvenir.

Le dessin d'observation (qui est pratiqué à l'école tout au long de la scolarité et qui précédera toujours le texte lorsque les enfants sauront écrire) offre un premier terrain où l'on demande à l'enfant de fournir un effort de rigueur intellectuelle.

Restituer ce qu'il voit et non ce qu'il a préconçu présente souvent pour l'enfant de réelles difficultés. Il est amené à vérifier, à apporter des précisions, des corrections et peut pour cela retourner regarder l'objet et le toucher.

Mais le dessin d'observation est plus que cela : c'est une écriture figurative, un support intermédiaire entre la réalité et sa représentation abstraite. Pour passer de l'objet réel, vu verticalement et en trois dimensions à sa représentation à l'horizontale et en deux dimensions, l'enfant franchit une première étape dans la conquête de l'abstraction graphique, dans la conceptualisation. Le passage à l'écrit sera plus tard la seconde. Les deux démarches deviendront alors successives.

Notons aussi l'importance primordiale de mettre les enfants en contact avec des objets réels, si courants ou si modestes soient-ils mais sur lesquels ils ont prise. Point n'est besoin de surprises extraordinaires, rares, exotiques, transgéniques. Et point n'est encore besoin ici du livre qui n'est pas un objet réel et qui a sa place ailleurs.

Ce n'est pas d'accumuler des contenus ni des informations qu'il s'agit (du reste, il ne faut pas perdre de vue que la pensée infantile n'est pas la pensée de l'adulte, que les informations que l'enfant reçoit passent par le tamis de sa pensée et sont rejetées si elles ne sont pas pensables pour lui et qu'une surabondance d'informations risque fort de créer la confusion).

Non, c'est de développer chez l'enfant sa pensée personnelle (qu'est-ce que tu en retires, qu'est-ce que tu en fais), de lui permettre d'être en désaccord avec ses pairs, de l'obliger à passer par ses représentations mentales qu'il devra éventuellement adapter, de le faire observer, associer, s'exprimer, de l'amener à apprendre par interactions, de l'entraîner à agir et à en tirer les conséquences.

On peut parfaitement réussir tout cela en préparant de la purée de pommes de terre ou en faisant germer des haricots!

#### 4. Le goût de la lecture

Les enfants aiment qu'on leur lise des livres.

Les professeurs ne s'en privent pas qui leur lisent quotidiennement des histoires et souvent les commentent. Les enfants aiment aussi prendre possession du livre, le feuilleter, en observer les illustrations, leur adapter un texte de leur cru. Ils ont beaucoup d'imagination !

Ce n'est pas parce que le jardin d'enfants laisse avant tout sa place au développement global de l'enfant et qu'il privilégie toutes les situations d'expérimentations concrètes qu'il proscrit le livre !

Chaque classe contient son coin bibliothèque, toujours accessible. Une fois par mois, les enfants du grand jardin d'enfants viennent choisir et emprunter des livres à la bibliothèque de l'école primaire et les ramènent dans leur classe où ils vont circuler librement.

Les livres récréatifs sont sans doute bien préférables à la plupart des livres documentaires qui répondent eux-mêmes aux questions qu'ils posent, qui révèlent les résultats qui seront obtenus si l'on suit pas à pas les étapes des expériences qu'ils décrivent et qui empêchent les enfants de se poser leurs propres questions et de découvrir par eux-mêmes.

Ou bien à ceux qui méconnaissent les capacités de représentation spatio-temporelle des petits, qui les propulsent dans les mers chaudes ou dans les époques lointaines et qui combent la tête de pensée commune et d'idées reçues en y créant souvent de sérieux amalgames.

Il en est sans doute de bien faits. Ils seront d'un meilleur usage lorsque les enfants auront eu l'occasion de faire leurs expériences et qu'ils se poseront des questions auxquels seuls les livres – et à ce moment-là le plus de sources différentes possible – pourront répondre et servir à compléter leur information. Cela viendra beaucoup plus tard !

La classe recèle bien d'autres choses à lire que les livres : des affiches, des journaux, l'annuaire des téléphones, le tableau des charges, l'horloge, le thermomètre, la liste des noms et des adresses, des dictionnaires... Ces écrits sont là à l'usage des adultes mais

les enfants les observent qui les consultent. Ils identifient la fonction de tel ou tel écrit, peuvent reconnaître le kg de sel du kg de sucre, retrouvent - " savent lire " - des sigles de marques ou de grandes surfaces dans les pages de publicité, mettent la main sur la page des programmes TV dans les journaux, savent que c'est dans le dictionnaire que le professeur cherchera la définition d'un mot, voient s'il est écrit des chiffres ou des lettres, peuvent montrer où se trouve leur adresse dans la classe.

Les supports et les signes prennent du sens, de manière naturelle.

Les choses se préparent lentement.

Laissons mûrir...

## 5. La technique de l'écriture

Nous l'avons vu, les enfants exercent en toute occasion leur psychomotricité globale. C'est la maîtrise de leurs capacités motrices qui leur permettra entre autres d'utiliser correctement l'outil scripteur et de tracer en fin de compte les lettres.

Lorsqu'il entre au jardin d'enfants, le petit est encore bien malhabile. Sa préhension est fruste et ses gestes sont peu contrôlés.

Une grande variété d'outils va être mise à sa disposition qu'il va " tester " d'ateliers en ateliers, selon son intérêt du moment, son bon plaisir, sa curiosité devant l'expérience. Ceci n'a de sens que si le retour aux activités de motricité globale indispensables est toujours suscité et encouragé.

Nos enfants clouent, collent, coupent, peignent au doigt, assis à table, couchés par terre, debout aux chevalets.

Ils utilisent des brosses, des rouleaux, de gros pinceaux, de la terre à modeler, de la plasticine, des supports en papier, en carton, en bois, en terre...

Ils râtissent le jardin, l'arrosent, plantent, arrachent. Ils pataugent pieds nus dans la peinture et marchent sur des



bandes de papier pour y laisser la trace de leurs pas. Ils enfoncent leur main dans du plâtre mou pour y imprimer son empreinte.

Ils jouent dans l'eau, renversent, épongent, pressent, tordent, malaxent de la terre, pétrissent de la pâte.

Ils font des dessins au doigt sur des vitres embuées et creusent des rigoles dans la boue du jardin.

Ils expérimentent et expérimentent encore, observent les résultats obtenus, tentent d'ajuster leurs gestes, d'en régler la force, découvrent une utilisation plus adéquate de l'outil.

Ainsi, de mouvements amples et désordonnés en actions plus mesurées, ils acquièrent progressivement plus de dextérité et plus de précision.

Les ponts, les jambages, les boucles, ce sont d'abord les courses, les sauts, les roulades au sol avec tout le corps puis les arabesques tracées librement au doigt, au pinceau ou à la craie.

Le dessin d'observation entraîne ensuite l'œil à regarder et la main à reproduire.

Nous veillons à éviter l'emploi d'instruments trop fins ou de supports de taille réduite : cette contrainte engendrerait chez la plupart la crispation musculaire à un âge où les gaines de myéline n'ont pas fini de se former.

Les enfants se montrent capables en fin de jardin d'enfants ou dans les premiers mois de la 1<sup>ère</sup> année primaire de tenir un gros crayon et de le guider, de regarder, de visualiser et de reproduire le plus fidèlement possible par le dessin des formes qu'ils ont observées. Nous ne leur en demandons pas plus.

Bien sûr, certains enfants autour de 5 ans savent déjà écrire leur nom, manifestent des signes de curiosité, voire d'impatience face à l'écrit, veulent savoir le nom des lettres, interrogent...

La tentation est souvent grande de les stimuler dans cette voie, de hâter l'apprentissage, de leur faire réciter

l'alphabet... Nous devrions nous demander pourquoi !

Ces enfants ne sont pas " en avance ", soyons sans inquiétude, comme les autres ne sont pas " en retard ". Il suffira de répondre sagement à leurs questions pour les contenter .

## 6. Le jeu

On pourrait beaucoup parler du jeu. Du jeu comme activité sociale, en relation, en interaction, en confrontation, des jeux dits " éducatifs " qui s'assurent que les capacités soient installées ou de ceux qui, comme les puzzles ou les dominos, entraînent à la " compétence ".

Puisque nous sommes en train d'observer le jardin d'enfants sous la lunette " lire et écrire ", tenons-nous en au jeu libre qui donne accès à l'imaginaire, où l'enfant crée, recrée des situations et en orchestre la mise en scène pour se les approprier et les revivre à sa guise, pour les classer, les dominer, pour en être l'acteur.

La lecture passera plus tard par les mêmes chemins. La vie imaginaire ne lui est-elle pas intimement liée ?

En trois ans, le jardin d'enfants aura donné le temps et l'occasion aux enfants de se développer harmonieusement et d'installer les compétences qui vont se révéler utiles au moment du passage aux apprentissages.

C'est de la mise en place de ces compétences qu'il faut s'assurer avant l'entrée en première année ainsi que de savoir si l'enfant est prêt à passer des critères égocentriques à l'objectivation.

Somme toute, si un enfant est impatient de savoir lire et écrire, l'occasion va bientôt lui être donnée de découvrir les clés de ces techniques. Il y accédera à son rythme, selon son degré de maturité.

En attendant, l'essentiel n'est-il pas qu'il continue à jouer ?

## A l'école primaire

### L'entrée en première année

Si l'on demande aux enfants qui entrent en première année ce qu'ils vont y faire, neuf sur dix répondront : apprendre à lire et à écrire.

C'est vrai : ils vont aussi apprendre à lire et à écrire. Mais ils ne vont pas faire que cela ! Ils vont même faire beaucoup d'autres choses !

Le passage du jardin d'enfants en première année se fait sans changement brutal. Rien n'évolue dans la conception de ce qu'est l'enfant, son développement global reste notre première préoccupation. Toute la stimulation au développement qui a été entreprise au jardin d'enfants et qui est loin d'être achevée, psychomotricité, temps, espace, ... va se poursuivre. Tout va passer dans le même creuset pour étayer les fondements de la pensée.

Les enfants qui entrent en première année vont d'abord se présenter les uns aux autres (ils se connaissent déjà bien pour la plupart) et vont rencontrer leur nouvelle institutrice. Ils vont ensuite prendre possession des lieux, le local aux murs nus encore, les casiers, le vestiaire, investir l'espace et l'organiser.

Viendra le moment de se situer dans le temps et d'entreprendre la construction du " grand calendrier ", œuvre de taille qui se poursuivra jour après jour et qui sera un point de rassemblement quotidien.

Et puis, tout naturellement, ils vont continuer à apporter des surprises. A les découvrir et à les exploiter comme avant, avec une précision croissante et des prolongements plus importants dans la mesure où ils se montrent capables de maintenir plus longtemps un intérêt et enfin, lorsque

l'activité d'observation et de dessin s'achève, et voilà qui est nouveau, ils vont inventer " la phrase ", leur phrase et non une phrase étrange venue de rien, la phrase qui va résumer et consigner l'expérience partagée.

### La phrase

Cette phrase rapporte un événement qui a frappé le groupe, une anecdote qui l'a fait rire, une découverte " scientifique " qui a mobilisé son attention, une question qui est restée sans réponse... Elle va en quelques mots évoquer le souvenir de toute une histoire vécue ensemble, en être le reflet et en conserver le sens, en être son dépositaire émotionnel.

Quand elle sera arrêtée, la phrase va faire un barrage à l'excès de l'imaginaire et de la subjectivité, à la profusion d'évocations. L'excitation affective va être mise à distance et va être transformée en création cognitive.

La mise en forme écrite va entraîner une prise de conscience du langage et va favoriser la différenciation entre ce qui est de l'ordre de la réalité et de l'imaginaire. La phrase va devenir l'objet commun du savoir et va souder le groupe.

Cette phrase ne sera pas le seul écrit de la classe. Les prénoms des enfants, les causeries, les titres, les graphiques, les représentations d'opérations réalisées en mesure, les plans de trajets, les relevés météorologiques, le nom des jours et des mois sur le calendrier, les affiches, les étiquettes sur des boîtes, toutes ces traces du vécu la côtoieront progressivement sur les murs de plus en plus garnis de la classe. Autant d'éléments nécessaires à construire les références du groupe et qui restent à sa disposition, en qualité de mémoire auxiliaire tant que les enfants ne les ont pas fixées dans leur mémoire propre.

Autant d'éléments sur lesquels ils peuvent aussi expérimenter la constance de la forme écrite.

Mais la phrase constitue, avec celles qui la rejoindront, le matériau de base de l'apprentissage de la technique de lecture.

C'est ce patrimoine commun là, capital à la mesure des enfants, à la mesure de leurs capacités à traiter l'information, qui sera essentiellement observé, manipulé, analysé, décortiqué pour accéder à la découverte du mécanisme de déchiffrement.

Le choix des phrases n'est pas innocent et doit répondre à toute une série de critères de qualités que l'enseignant – qui est celui qui garde le cap ! – ne perd jamais de vue.

D'abord la phrase doit refléter la spontanéité des enfants et les intérêts qu'ils ont manifestés, respecter leur vocabulaire sans écarter pourtant les mots nouveaux.

Ensuite, il faut veiller à ce que le capital phrases contienne des verbes conjugués à des temps et à des personnes différents ; du masculin, du féminin, du singulier, du pluriel ; des affirmations, des interrogations, des négations, des exclamations. Songer à utiliser des formes dont les enfants vont avoir grand usage : j'ai, je suis, nous avons, il est, il y a ; des verbes utiles : faire, mesurer, peser, manger ( ! ). Penser à engranger des mots qui commencent par un maximum de lettres différentes, qui contiennent un éventail large de syllabes simples et de diphtongues plusieurs fois réutilisées et à divers endroits dans le souci de favoriser la découverte d'analogies, varier les déterminants, utiliser des pronoms, employer des prépositions qui permettent d'articuler la phrase et de compléter sa pensée, sur, dans, pour, avec... Enrichir d'adjectifs courants, petit, grand, gros, lourd, long et d'adverbes simples, vite, très, beaucoup,...

Comment allons-nous procéder ?

La phrase est d'abord construite oralement par le groupe qui émet généralement plusieurs propositions. L'institutrice

tend l'oreille, garde en tête tous les critères cités plus haut et guette la bonne occasion pour mettre l'emphase au bon endroit et écarter ce qui n'est pas utile à la situation.

Une fois arrêtée, la phrase est écrite au tableau sous les yeux des enfants. Elle est ensuite reproduite en grand sur une bande de papier qui sera affichée au mur, au-dessus du tableau et est distribuée à chaque enfant sur une petite bandelette de carton. Une réplique de cette bandelette sera collée et illustrée dans le " livre de lecture ", véritable manuel propre à l'enfant qui en est le créateur.

Peu à peu, la collection de bandelettes s'étoffe au mur, dans la boîte de bandelettes et dans le cahier.

Les enfants, à ce stade, savent les dire par cœur.

Ils ne lisent pas les signes, ils restituent l'histoire.

La première étape consiste à s'assurer qu'ils identifient bien les bandelettes, ne les confondent pas entre elles et n'en escamotent en rien l'énoncé.

Leurs indices de reconnaissance sont personnels et variés. Peu importe. Ce n'est pas sur l'observation des signes qu'ils sont interrogés lors des séances de travail mais sur le sens du contenu.

L'institutrice dira " *Montrez-moi la phrase où l'on parle du lapin, celle où l'on raconte qu'on a mesuré le plant de maïs, celle qui a fait rire Charles* " ou bien : " *Lis-moi la phrase qu'on a écrite quand on a fait de la soupe* ".

Un jour, assez vite, pendant que l'adulte écrit une nouvelle phrase, un enfant s'écrie : " *ce morceau-là, c'est comme dans cette phrase-là* ". Et il va montrer. Les découvertes d'analogies apparaissent, se succèdent, se précipitent. Ce sont des syllabes, des virgules, des articles, des lettres, des mots entiers parfois ou un point sur un i. La phrase est cependant encore perçue globalement par les enfants qui jusqu'ici n'ont pas compris sa structure en mots.

Ce sera la deuxième et très importante étape.

## Le mot

Au cours d'un moment de lecture, l'institutrice écrit une phrase connue puis va puiser un mot dans d'autres phrases (ou dans la liste des prénoms qui sont des valeurs sûres !) pour en faire varier un élément :

- Laura a perdu une dent*
- Pierre a perdu une dent*
- Louis a perdu une dent*

Puis : -*Laura a perdu une dent*  
-*Laura a perdu le lapin*  
-*Laura a perdu le plant de maïs*

Les enfants cherchent, fouillent des yeux les phrases au mur, font des suggestions, se rétractent. Ils savent que la nouvelle phrase raconte une histoire plausible. Ils voient par exemple que dans la troisième proposition, il y a un morceau extrait de la phrase " Nous mesurons le plant de maïs ". Bien qu'ils ne reconnaissent pas encore les mots et ne situent pas leur place dans la phrase, il ne leur viendrait pas à l'esprit de " lire " :

- *Laura a perdu nous mesurons*

Cela ne voudrait rien dire !

Ce travail est quotidien, conjoint à l'apparition de nouvelles phrases qui couronnent d'autres vécus et viennent enrichir le capital qui ne va cesser d'être brassé.

La plupart des enfants auront bientôt compris que l'on pouvait se servir d'éléments dans une phrase pour en construire une autre. Ils ont fait de nombreux jeux de permutations et de transformations. Ils sont mûrs pour le découpage.

Un matin, avec une paire de ciseaux (et beaucoup de solennité !), l'institutrice coupe une première phrase en deux :

*-Le papa de Louis | a bêché notre jardin*

Les enfants l'imitent sur leur propre bandelette, au bon endroit, ce qui n'est pas si facile, et lisent chaque morceau séparément.

Question : *avec nos bandelettes, que pourrait faire d'autre le papa de Louis ?*

Les propositions fusent. L'institutrice demande dans quelle phrase elle doit prendre le morceau pour écrire ce qu'on lui souffle, fait montrer, s'exécute, écrit :

*-Le papa de Louis a coupé le melon.*

*Et sur la table, pourrait-on faire apparaître la même phrase avec les bandelettes ?*

Essais de superposition, discussions entre enfants, certains " voient ", d'autres ne voient rien du tout.

Puis : *qui aurait encore pu bêcher notre jardin dans nos bandelettes ?*

Nouvelles propositions, nouveaux tâtonnements, nouvelles erreurs, nouvelles découvertes.

Deux ou trois jours plus tard, c'est une deuxième bandelette qui est coupée en deux, puis une troisième, toujours en groupes logiques : sujet, information.

En juxtaposant des morceaux de bandelettes différentes, les enfants peuvent " inventer " de nouvelles phrases sur leur table. Ils ne s'en privent pas ! Jouent en petits groupes, font " deviner " leur " création " à leur voisin, découvrent tout un éventail de possibilités. C'est un moment de grande

excitation intellectuelle !

Ensemble, le groupe examine quelques propositions :

*-Le papa de Louis avons pesé le potiron : ça ne va pas (intuitivement)*

*-Le papa de Louis s'est envolé : ça, c'est comique*

*-Qui a bêché notre jardin ? On sait, c'est le papa de Louis !*

Quelques semaines plus tard, le découpage se précise :

*-Le papa de Louis | a bêché | notre jardin*

et les possibilités de recombinaison s'accroissent pour arriver finalement au découpage en " mots " :

*-Le | papa | de | Louis | a | bêché | notre | jardin*

Ce travail est de longue haleine, plusieurs mois parfois. Il mérite qu'on lui consacre le temps qu'il faudra car de la connaissance des mots dépendront leur statut de référence fiable, la sûreté du découpage ultérieur en syllabes et l'identification des lettres et des sons.

La phrase est le support du contenu, le mot détient les éléments de la clé du code.

Cette étape aboutit lorsque les enfants identifient chaque mot pris isolément, sans plus se référer à la phrase dont il est issu.

On observe qu'au début, mis en présence d'un mot sorti de son contexte, les enfants le recherchent dans la phrase, essaient de le situer, " comptent " sa place mais souvent se trompent, fusionnent des mots dont ils n'ont pas encore bien saisi la structure (plant de maïs devient plante maïs ou

pomme de pin s'entend pommedepin) et restent dans la confusion. Certains découvrent plus vite et vont de l'avant. D'autres mettent plus de temps et restent très longtemps à ce stade global. Cela n'a pas d'importance.

Le capital phrases est constitué et reste fixé au regard et à l'usage de tous. Des exercices spécifiques, fiches, jeux, dessins vont varier selon le stade atteint par chacun.

### Premiers déchiffrements et découvertes d'analogies

Le travail se poursuit ailleurs : projets, observation, expériences,...

Ce sont maintenant de petits textes qui les accompagnent, qui vont être déchiffrés avec tous les éléments que l'on possède jusqu'ici et avec l'aide de tous.

Prenons un exemple.

L'institutrice écrit au tableau :

*Hier, nous avons mis de l'eau dans un seau et nous avons mis le seau dans notre jardin.*

*Ce matin, l'eau s'est transformée.*

*Le seau est rempli de glace.*

*Il a gelé !*

Les enfants " lisent " en silence.

*1 De quoi pensez-vous que l'on parle dans ce texte ?*

*Es De notre jardin (ils connaissent)*

*De nous (ils connaissent)*

*Il y a nous avons (ils connaissent)*

*Il y a est (ils connaissent)*

*Il y a 2 fois le même mot*

*I Viens montrer*

L'enfant montre "seau" deux fois  
*Es Non 3, je le vois encore une fois.*  
 L'enfant n°2 vient montrer "seau" trois fois.  
*Es Il y a un morceau comme dans ce mot dans un autre*  
 (il montre eau et seau)  
*Je vois dans* (ils connaissent)  
*On parle sûrement de la glace parce qu'aujourd'hui, il y avait de la glace dans le jardin* (vrai)  
*Il y a un mot qui commence comme machine* (matin)  
*Oui et dans ce mot, il y a un bout de lapin* (matin)  
*Ce mot-là* (gelé), *il commence comme la fin de mange*  
*C'est ge*

Au gré de leurs découvertes, les enfants sont venus souligner à la craie ce qu'ils ont vu ou reconnu.

L'institutrice va diriger maintenant un déchiffrement organisé, en prenant appui sur tout ce qui s'est dit jusqu'ici.

*Hier* – est abandonné. On ne sait pas.

*Nous avons* – on connaît

*Mis* – ça commence comme     *maman*  
   *Marie*  
   *melon*

*Il y a un i*

Un enfant propose "mi"

*Nous avons mis* – ça irait ? *oui*. On continue :  
*de* – on connaît.

*L'eau dans un seau* – proposition simultanée de plusieurs enfants puisqu'ils ont réellement mis de l'eau dans un seau au jardin .

*Possible* dit l'institutrice, *mais il faut vérifier.*

*Comment être sûr que c'est l'eau ?*  
*C'est comme chapeau*  
*Ca commence par un " l "*  
*C'est comme l'autre mot* (seau)  
*Et cet autre mot commence par quoi ?*  
*Comme samedi – sapin – saute...*  
*Entend-on la même chose quand on dit l'eau et seau ?*  
*Oui – on entend eau* (quelques enfants)  
*Alors ces deux mots pourraient-ils être l'eau et seau ?*  
*Oui ; on accepte*

Le déchiffrement se poursuit sans difficulté jusque jardin. Mots connus.

*Ce ?*

*Matin*     - *comme machine*  
                   - *c'est ma*  
                   - *et puis in comme lapin*  
                   - *c'est " matin " parce qu'il y a " t "*  
                   - *c'est " ce matin "*

A la fin du déchiffrement, on relit tout le texte. Le premier mot, celui que l'on ne connaît pas est *hier*, par déduction.

Que peut-on observer ?

Beaucoup d'enfants ont très rapidement compris le sens général du texte et se sont appuyés sur ce sens pour "déchiffrer".

Certains sont partis à la recherche de mots qu'ils reconnaissent globalement dans une démarche qui leur est jusqu'ici familière. Ils ne vont pas encore plus loin.

D'autres ont remarqué des analogies entre les mots du texte ou ont répertorié les mots semblables (volontairement) répétés mais sans les identifier.

Quelques-uns ont déjà fait une association entre ces analogies.

D'autres ont entamé un processus plus analytique et ont nommé la syllabe ou le son.

*C'est ma comme           maman  
                                  Marie  
                                  machine*

On voit ici apparaître toute l'importance de la connaissance du mot isolé.

C'est le ma de machine (et non le ma de " Paul a apporté une machine à vapeur " qui ne serait pas d'une grande utilité !).

Ceux qui ont reconnu ge dans gelé parce que mange se termine comme ça sont capables d'opérer des transformations. (Ce qui se voit et s'entend à la fin d'un mot garde sa valeur si on le déplace au début d'un autre).

Un ou deux ont combiné des lettres : m et i pour faire mi mais il faut se méfier. Si cette opération résulte d'observations et de déductions personnelles, une nouvelle étape est franchie. S'ils appliquent un système qui leur a été fourni, la connaissance des lettres pourrait leur jouer de mauvais tours comme cet enfant qui faisait de p + i le mot pays !.

Un va-et-vient continu a eu lieu entre ce que l'on cherche, ce que l'on connaît, ce que l'on pense, les hypothèses à retenir, celles à éliminer... Certains enfants ont pris des risques, d'autres sont restés sages. La plupart ont contribué au travail collectif et ont pu vérifier le bien-fondé de leurs idées ou reconnaître leurs erreurs, démarche constructive s'il en est !

Certains enfin n'ont pas ouvert la bouche. Ils n'en ont pas moins vu et entendu ce qui se passait autour d'eux et ont très bien compris que le texte racontait l'histoire de l'eau qui s'était en une nuit transformée en glace dans leur jardin.

Les textes qui sont mis en lecture ne sont pas tous inventés par l'institutrice, loin s'en faut. La création collective d'un texte est courante lorsqu'un travail d'observation, de mesure ou que toute autre activité qui a retenu l'attention s'achève.

### L'écriture

La première question qui se pose au moment d'inventer un texte est : " qu'allons-nous raconter ? "

La seconde sera : " comment allons-nous l'écrire ? "

Et ici, il est sans doute opportun de retourner en arrière et de parler de l'écriture.

Il convient, lorsque l'on parle d'écrire, de faire la distinction entre le graphisme, tracer les lettres, les agencer et le contenu, ce que l'on écrit.

Un enfant qui apprend à écrire commence par apprendre à tracer.

A l'école, nous ne précipitons pas cet apprentissage. Au début, l'enfant écrit très peu. Certes, le jour de la rentrée, il reçoit un gros crayon à facettes et un cahier et il recopie un mot simple, *lundi* par exemple, sous la guidance de son institutrice. On n'entre pas en première année sans écrire quelque chose au moins le premier jour dans un cahier, même à l'école Decroly !

Ce qui nous importera d'abord sera d'entraîner l'enfant à observer le dessin de l'écrit, à le visualiser avant de le reproduire.

Les premières choses que l'enfant va écrire sont des mots (et non des lettres), des mots qui pour lui ont une

signification. Le nom d'un fruit ou celui d'un animal en-dessous de son dessin d'observation par exemple mais il n'en tirera à ce stade aucune conséquence sur le plan de la lecture. On serait d'ailleurs en droit de se demander s'il ne vaudrait pas mieux attendre qu'il sache lire avant de commencer à écrire et si nous ne tombons pas dans un piège culturel en menant de pair l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture !

(Il va aussi " écrire " en mathématiques quand il graduera une bouteille ou qu'il représentera ses relevés de températures par une colonne, il va " écrire " en géographie quand il tracera le plan d'un trajet, il va " écrire " en calcul quand il transposera en dessin les manipulations concrètes qui ont été effectuées sur la table, il va " écrire " en langage pictographique quand il voudra consigner toutes les remarques qu'on lui demandera de transmettre à la réunion des capitaines et tous ces écrits-là, il pourra correctement les lire et les comprendre !).

Revenons à " l'écriture en lettres ".

Au début, tous les enfants écrivent le même mot en même temps. L'institutrice trace " le modèle " en très grand au tableau, les enfants l'observent, puis dessinent d'abord le mot en l'air, en grand, en imitant l'institutrice qui repasse sur le mot du tableau. Une fois . Deux fois.

Ensuite, ils le reproduisent avec le doigt sur la table. Plusieurs fois.

Lorsqu'ils se sentent prêts à faire l'essai au cahier, l'institutrice s'assure d'abord qu'ils sont assis confortablement, qu'ils ont une bonne position et qu'ils prennent bien leur crayon. Puis, elle donne les dernières consignes et les enfants se mettent à copier, sous sa guidance, pendant qu'elle refait, en même temps qu'eux, les gestes corrects au tableau.

Les premiers résultats pourraient paraître peu fructueux, voire parfois piteux ! Certains ont beaucoup trop appuyé, d'autres ont eu des mouvements saccadés, ici il manque un

morceau, là on reconnaît à peine le modèle, les imprévoyants n'ont pas eu assez de leur feuille pour terminer le mot, un fantaisiste a écrit en diagonale...

Progressivement, en continuant à s'exercer (et à dessiner, à peindre, à modeler, à clouer, à jouer au ballon...), le graphisme se stabilise, une meilleure anticipation au niveau de l'organisation sur la page apparaît, l'effort est moins ardu.

Lorsque les enfants ont atteint le découpage en mots, nous leur proposons des exercices visuels fréquents (visualiser un mot écrit au tableau, sans commentaires, le reproduire sans plus le voir, il est caché par un rideau, observer si ce que l'on a écrit est juste quand le mot réapparaît, recommencer si l'on s'est trompé).

Nous constatons, à ce stade, que les enfants commencent à prendre plaisir à recopier des mots, à inventer par écrit de nouvelles phrases avec ceux qu'ils connaissent.

Nous les entraînons bientôt à étudier de mémoire, à savoir écrire un mot par cœur, puis un autre et plus tard toute une phrase.

Il semble qu'ils en tirent à ce moment usage en lecture, dans leurs découvertes d'analogies et que les choses aillent de pair au stade de la syllabation.

#### Elaboration collective d'un texte

Nous revoici au texte collectif à inventer.

Les enfants connaissent donc toutes les phrases au mur, la plupart savent les lire mot à mot, ceux qui reconnaissent les mots isolés de leur contexte sont de plus en plus nombreux, certains ont partiellement entamé un processus



de décomposition en syllabes, d'autres ont repéré des sons, des lettres. Nous allons prendre appui sur toutes ces connaissances pour élaborer notre texte.

Imaginons que les enfants veuillent écrire l'histoire du chat qui est venu dans leur classe.

*I Qu'allons-nous raconter ?*

*Es Qu'il est doux.*

*Qu'il a bu du lait.*

*Que c'est Marie qui l'a apporté.*

*Qu'il a de longues moustaches.*

*Non, des vibrisses.*

*Et des griffes qui rentrent.*

*Qu'il a eu peur de nous parce qu'on faisait du bruit.*

Sous la dictée des enfants, l'institutrice se met à écrire, engage des discussions sur la structure des phrases, sur leur forme, comment dire plus juste, comment faire plus joli ? Si un mot est connu, elle s'arrête, le fait montrer ou le fait écrire. Si un morceau de mot a déjà été répertorié, pourrait être restitué, elle s'arrête. Demande :

*Vibrisses ça commence comme quel mot ? (vite)*

*Et griffes (comme gros, grand, groupe).*

*A quoi pourrait ressembler longues ?*

*A long, c'est la même chose (la même idée !).*

## Le chat de Marie

Le chat de Marie est tout doux

Mais il a peur de nous

Chut !

Donnons-lui du lait

Il rentrera ses griffes

Avez-vous vu ses longues vibrisses ?

Dès que le texte est composé, les enfants le lisent et bien qu'ils en soient les auteurs et qu'ils aient beaucoup aidé leur institutrice à l'écrire, ils (re)font toute une série de découvertes.

De nouvelles ressemblances, des remarques sur des accords simples parfois (on a mis s à longues vibrisses parce qu'il y en a beaucoup !), des sons qu'ils identifient.

C'est le moment de commencer les "collections".

### Les morceaux de mots, les syllabes, les sons et les lettres

Sur une feuille qui sera affichée au mur, l'institutrice écrit les uns en-dessous des autres tous les mots dans lesquels les enfants ont trouvé (vu et entendu) :

Ou - tout

Doux

Vous

Nous

Groupe

Sur une autre, les mots qui commencent par gr -

Groupe

Griffes

Gros  
Grand, ...

Les mots du texte mais aussi tous ceux qui au mur de la classe peuvent s'inclure dans la liste.

Ces collections vont se multiplier et tous les mots nouveaux s'ajouteront ultérieurement dans celle qui les caractérise. Elles sont propres à chaque classe, au fil des découvertes.

Nous allons vers l'observation des syllabes, des sons, des lettres. Les mots sont de plus en plus systématiquement découpés, des syllabes sont isolées dans l'ordre de leur apparition, les mots qui les contiennent sont rassemblés dans des listes, le mot de référence est étudié de mémoire, ma comme dans machine, pe comme dans petite.

Les enfants remarquent que certaines lettres se prononcent toujours de la même façon, r, f, b..., répertorient des sons :

Ou comme dans rouge,  
On comme dans potiron,  
En comme dans encore,  
An comme dans mange,

les listes deviennent de plus en plus longues, les références de plus en plus nombreuses, les enfants ne cessent d'analyser, de comparer, de combiner et un jour se produit dans leur esprit ce que nous appelons à l'école le "décliv" : les liens qui s'étaient jusqu'ici établis s'articulent et ce qui couvait éclate : ils savent lire !

Pendant ce temps-là, ils écrivent. Ils écrivent aussi des textes personnels. Pour cela, ils ont à leur portée tout le matériel qui est affiché en classe et dans une boîte, leurs mots découpés qui deviennent si nombreux qu'il va falloir

les classer.

Premiers classements fonctionnels, pour pouvoir les retrouver plus vite :

Ce sera peut-être : les mots d'une même phrase, les petits mots, ceux qui disent ce que l'on fait, ceux qui disent les noms.

Un enfant essaiera les animaux d'un côté, les plantes de l'autre puis tous les autres.

Un autre : ceux avec ou, ceux avec on (et bouchon ?).

Les idées ne manqueront pas ...

Bien plus tard, un enfant les classera par le début, par la première lettre et verra que cela fonctionne. Nous serons presque à l'alphabet.

(Il ne faut pas perdre de vue lorsqu'on entame les classements que les enfants ne peuvent élaborer de critères de classification que lorsqu'ils sont capables de faire des classes intermédiaires, de pouvoir reconnaître un critère d'appartenance et seulement lui et d'exclure tout ce qui n'y répond pas.)

## Elaboration d'un texte personnel

Quand les enfants écrivent, la consigne est claire : ils écrivent ce qu'ils savent et dont ils sont sûrs, ils demandent s'ils hésitent ou s'ils ne savent pas.

Cela donne :

*c'est comment chameau ? Réponse : comme chapeau*

*C'est quel an, celui de mandarine ? Celui de mange*

*On écrit comment pondre ? Comme ça s'entend*

*C'est comment, éléphant ? Je vais te l'écrire*

*Je voudrais écrire jardin. Cherche, c'est dans le texte :*

*Il a gelé*

*Beaucoup, c'est comment encore ? Cherche dans la liste des mots qui ne changent jamais.*

*Mesuré (er ?, ez ?), c'est quel "é" ? Cela dépend. Dis-moi ta phrase.*

*Je vais mesurer le chemin. C'est le "er" comme dans "Nous allons classer les plumes" (et pas celui de "Il a gelé" ni celui de "Venez voir, nos crocus sont ouverts !")*

Il en serait de même pour la terminaison d'un verbe à la troisième personne du singulier ou du pluriel, pour le passage d'un nom ou d'un adjectif au masculin ou au féminin, du singulier au pluriel,...

On voit ici tout le parti qui peut être tiré du contenu grammatical implicite des phrases, sans énoncer de règles, en mettant simplement très tôt les enfants en alerte devant différents choix possibles, par simple observation et par exercices de transformations.

En lecture comme en écriture, tous les enfants n'accèdent pas en même temps aux mêmes niveaux de découvertes.

Certains sont plus rapides, d'autres s'attardent aux phrases, musardent avec les mots, décomposent moins vite, analysent plus tard. En aucun cas, nous ne les précipitons à

faire des démarches pour lesquelles ils ne se montrent pas mûrs. Nous laissons à leur portée tout le matériel utile, nous veillons à ce qu'ils progressent à leur rythme, nous les aidons quand il le faut, nous leur donnons un petit coup de pouce si le besoin s'en fait sentir et nous enjoignons les parents à garder confiance et à prendre patience ! Nous laissons à l'école un délai de deux ans aux enfants pour apprendre à lire.<sup>1</sup>

Si nous sommes inquiets et que nous craignons que l'enfant présente de réels troubles d'apprentissage, nous demandons à ce qu'il soit examiné par des personnes qualifiées (centres PMS, logopèdes) pour déterminer si des troubles instrumentaux ou autres ne nécessitent pas une prise en charge spécialisée.

Mais tant que les choses évoluent normalement, peu importe que l'enfant franchisse les étapes à toute allure ou qu'il prenne son temps.

<sup>1</sup> Certains enfants sont plus motivés par le sens des mots que par leur image graphique. Ceux-là décomposent moins vite, sont moins attirés par les analogies visuelles.

Certains enfants cherchent à deviner le mot, la phrase et non pas à savoir "déchiffrer" et, dès lors, le conditionnement à la lecture est beaucoup plus lent. Ces enfants finissent une première année en ne sachant "lire" que très, très peu de mots (voire même pas un seul) mais ils ont emmagasiné toutes les images et le jour où ils commencent à faire des analogies, tous les mots qu'ils ont vus et revus leur servent de repères.

J'ai noté que selon le moment où se déclenche chez chaque enfant cette motivation à faire les analogies, il saute des étapes. C'est ainsi que certains enfants passeront directement de la phrase à la lettre et au son (sans passer par le mot ni la syllabe).

Claudine Harcq - Cahiers Decroly - 1983 - 1984

### Mis en place des références. Entraînement à la lecture.

Une fois le mécanisme de la lecture acquis, il va falloir le consolider, fixer les sons, les lettres, entraîner l'enfant vers une lecture plus assurée, plus rapide et diversifiée, vérifier sa compréhension, développer son plaisir de lire et mettre à sa portée le matériel qui correspond à son niveau et à ses appétits.

#### Comment allons-nous nous y prendre ?

Pour fixer les sons, les lettres, les enfants vont entamer un cahier dans lequel ils vont classer les mots qu'ils rencontrent d'après les critères établis, cahier qui se complètera au-delà de la 2<sup>e</sup> année. Le premier mot de la liste sera le mot clé, celui de référence connu par cœur (le an de orange).

Dans ces mots, le son ou la lettre mis en évidence devra être vu et entendu (bonne n'entre pas dans la colonne des on ni pharmacie dans celle des f).

La décomposition en syllabes sera exercée par des jeux de découpages et de classements. Pour entraîner la lecture silencieuse (la seule " vraie " lecture d'ailleurs, celle à voix haute ne s'adressant généralement qu'aux autres et détournant le lecteur de toute prise intime et réelle sur le texte) et pour en vérifier la compréhension, l'institutrice réalise dans sa classe une batterie de fiches et de jeux inspirés du vécu. Leurs contenus suivent le parcours du groupe et lui sont adaptés. Mis à la disposition des enfants, ce matériel les conduit à réaliser seuls ou en compagnie d'autres les " épreuves " qui leur sont soumises, au cours de séances prévues à cet effet, en groupes entiers, en demi-groupes ou à des moments libres. Le choix des fiches est souvent laissé à l'appréciation des enfants qui évaluent leurs capacités et déterminent leurs compétences à répondre à tel ou tel type de demande et qui peuvent par la même occasion mesurer leurs progrès. Ceci n'exclut pas les moments de lecture à haute voix qui permettent aux enfants

d'entraîner leur aptitude à oraliser, leur donne l'opportunité comme à l'institutrice d'en apprécier le degré et, si la lecture a été préparée, d'en faire bénéficier le groupe.

A côté de cela, des périodes sont réservées à la lecture en classe. Les enfants peuvent apporter des livres de la maison. Ils se rendent aussi régulièrement en groupe en emprunter à la bibliothèque de l'école. Ils se laissent guider dans leur choix par leur curiosité, par leurs préférences, s'échangent ensuite entre eux des livres qui leur ont plu et qu'ils " conseillent " à leurs amis.

Les classes créent et éditent par ailleurs très tôt leurs propres livres, relations d'aventures vécues en commun (Les Poules, Le Vieux Rouleau à Tartes...) et qui sont une bonne ressource lors des séances de lecture collective.

Et puis, ils écoutent leur institutrice leur lire des histoires !

### Tutorat

Un système de tutorat qui a été mis en place voici de longues années permet à des enfants de 2<sup>ème</sup> ou de 3<sup>ème</sup> année d'aller lire en dehors de la classe, deux fois par semaine, avec l'accompagnement de grands de 6<sup>ème</sup> année.

Dans chaque paire constituée, un petit et un grand partagent un livre. Le tuteur prend " son " petit en charge, lui offre ici un temps pour mettre ses qualités de " bon " lecteur à profit s'il a franchi plus rapidement les étapes qui l'ont mené au déchiffrement ou, inversement, le soutient dans une lecture plus hésitante et lui propose son aide.

Ce travail se révèle très stimulant pour les deux enfants et l'on constate souvent que les grands qui demandent à être tuteurs sont ceux-là même qui ont été aidés lorsqu'ils étaient petits.

## Classe d'adaptation

Une classe d'adaptation existe aussi à l'école.

L'institutrice qui en est la titulaire va régulièrement dans les classes, s'occupe d'aider à vérifier si les enfants évoluent bien, n'éprouvent pas de difficulté particulière et prend en petits groupes dans son local ceux pour qui une aide plus précise s'avère utile à un moment donné.

### Et par la suite, ...

Tout ce travail est loin d'être terminé lorsque les enfants quittent le degré inférieur. Il est poursuivi et approfondi tout au long des années qui suivent.

Dans leur classe, les enfants seront progressivement amenés à lire des documents qui compléteront leurs expériences, à utiliser le dictionnaire, à comprendre les indications fournies par des supports écrits de plus en plus variés...

Quant à l'écriture, la route est longue avant que les enfants aient pu s'approprier les rouages de la grammaire, les règles d'orthographe, de conjugaison et de syntaxe et en systématiser l'usage. Ceci mérite à lui seul tout un article.

Au début, les enfants se contentent d'utiliser les mots qu'ils connaissent pour exprimer des choses et des opérations simples.

Ils ne se servent pas encore de l'écriture au point de vue identitaire et cognitif.

Quand le désir d'écrire plus, autre chose ou autrement apparaît, nous voyons constamment qu'ils ignorent soudain les règles qu'ils avaient découvertes, mises en place et qu'ils se montraient tout à fait capables d'appliquer dans des exercices spécifiques, que les contenus l'emportent et que leur présentation revêt une orthographe étrange.

L'important n'est-il pas d'abord que les enfants aient des choses à dire ? Ne serait-il pas dommage que leur expression se tarisse sous la crainte de " faire des fautes " ?

Ce n'est que très progressivement que contenus et application systématique des règles iront de pair.

Ici comme dans tous les domaines, les démarches d'apprentissage vont être les mêmes :

Appréhender les choses dans leur globalité, (dans le cas présent, les textes, les phrases, les mots) les observer, s'interroger et agir, opérer des transformations, expérimenter, tirer des conséquences de ce qui apparaît, des conclusions et enfin généraliser et comprendre les règles.

L'enfant devra ensuite les intégrer, les mémoriser, installer des mécanismes pour les systématiser et les réutiliser à bon escient.

A tout moment, ses capacités d'association ou d'établir des liens se mobilisent et c'est lui qui est acteur. Ce n'est pas l'adulte qui lui livre les codes, les règles et les solutions, c'est lui qui les découvre, les organise selon ses propres critères en un premier temps et les ajuste à la réalité par la suite.

La fiabilité et la pérennité de ce processus créatif et structurant sont garanties par l'adulte qui veille avec rigueur à la progression des apprentissages dont il connaît par avance les étapes.

Tout en respectant les rythmes et les procédés de chacun, il ne laisse rien au hasard et vérifie à tout moment que le groupe crée et installe des références sûres et que chaque enfant en particulier maîtrise ses acquis.