

# Quand les PETITS découvrent la NATURE de L'ÉCRIT

● Mireille Brigaudiot

Y aurait-il des premières expériences langagières rendant possible la découverte du fonctionnement du code de l'écrit ?

Dans la recherche PROG<sup>1</sup>, l'équipe a posé l'hypothèse d'une grande découverte relative à l'écrit faite par les enfants durant leurs années d'école maternelle. On a appelé « découverte de la nature de l'écrit » (DNE) le fait qu'il s'agit d'un apprentissage des enfants qui n'est pas dû à un enseignement au sens de transmission de savoir. C'est plutôt comme une réalité qui apparaît aux enfants lorsqu'ils sont témoins de ce que font des adultes avec de l'écrit. Difficile à circonscrire, cette découverte nous a semblé d'emblée correspondre à une prise de conscience (ou de pré-conscience, de "sentiment") du fait que l'activité invisible de langage pouvait prendre la forme concrète d'une trace sur un support papier, et que cette trace pouvait donner lieu à une verbalisation correspondant exactement à l'activité langagière de départ (reproduction de la chaîne sonore faite par un lecteur). Aussi avons-nous paraphrasé DNE en : découvrir que l'écrit est du langage et qu'il s'agit d'une retranscription du sonore. Bien que cette notion soit encore floue, je propose ici de continuer à l'explorer un peu à partir de nouvelles données recueillies en classe. Je rassemblerai ces données et des résultats de recherches variées pour faire la proposition provisoire d'un entrelacs de découvertes ayant toutes lieu aux alentours de 3-4 ans, et sans doute de manière différenciée selon les enfants.

## Quelques données que nous n'attendions pas

Première observation : l'étonnement d'entendre, pour la première fois, son langage "en boucle". L'événement a lieu en petite section. Alors que la maîtresse des moyens vient de dire « Hou les petits ! N'entrez pas chez moi, je suis le loup ! », Julien et Léopold, de la classe de petits, commentent : « Non parce que c'est pas le loup, c'est pas un vrai. », « Elle fait semblant d'être le loup, mais c'est pas un loup. » La maîtresse des petits, intéressée par ces propos, prend des notes sur un *post-it*. Alice la regarde écrire. Alice – Qu'est-ce que t'écrits ? (Léopold et Julien s'approchent)  
Maîtresse des petits – Je vais te lire ce que j'ai écrit. Soraya : « Hou les petits ! N'entrez pas chez moi, je suis le loup ! », Julien : « Non parce que c'est pas

le loup, c'est pas un vrai. », Léopold : « Elle fait semblant d'être le loup, mais c'est pas un loup. »

Alice est absolument stupéfaite, Léopold ouvre des grands yeux et demande une nouvelle lecture, Julien s'écrie : « C'est ce que j'ai dit ! C'est ce que j'ai dit ! ».

Il s'agit bien d'un événement cognitif : les enfants rencontrent leur propre langage, repris à la lettre, grâce à une activité "miracle" de la maîtresse qui a écouté, écrit, lu.

## Deuxième observation : qui parle dans Roule Galette ?

Le conte de *Roule Galette* a été présenté aux petits et maintes activités ont été menées, de compréhension de l'histoire, de décodage des illustrations (série « Père Castor ») et de compréhension du texte écrit. Après ces semaines de travail, lorsque l'on demande individuellement à 10 enfants s'ils connaissent bien l'histoire de *Roule Galette*, ils répondent par l'affirmative. Et voici les réponses qu'on obtient à d'autres questions :

M – Est-ce que quelqu'un parle dans l'histoire ?

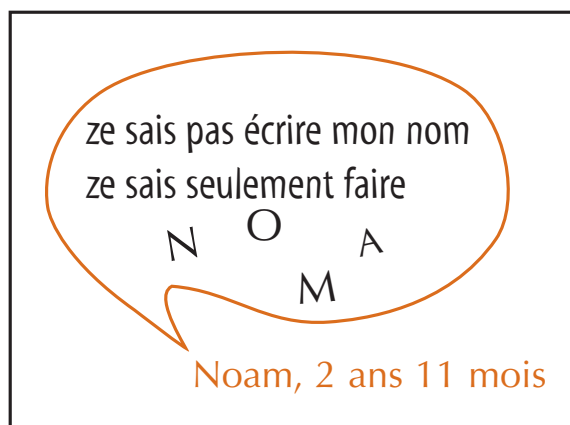
Réponses : *non* 7 fois, *oui la grand-mère* 2 fois, *oui TERENCE* 1 fois (enfant de la classe).

M – Et est-ce que quelqu'un chante dans cette histoire ?

Réponses : *oui la galette* 10 fois.

On remarque que, pour eux, seuls les protagonistes humains parlent, alors qu'ils savent que la galette chante. Il faut attendre la moyenne section pour que les enfants disent que le lapin et l'ours parlent dans cette histoire.

Donc tout se passe comme s'ils ne pouvaient pas avoir « conscience » du fait qu'eux parlent, que les humains parlent autour d'eux, à plus forte raison que les personnages fictifs, animaux ou objets, parlent dans les histoires.



(1) PROG INRP, Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle, coordination Mireille Brigaudiot, Hachette INRP, 2000.

### Troisième observation : pour les petits, le langage est-il un apprentissage important ?

Lors d'un questionnaire sur le temps qui passe, on a demandé à 35 enfants de petite section (entre 3 et 4 ans) « Est-ce que tu pourrais me dire quelque chose que tu sais faire maintenant et que tu ne savais pas faire quand tu avais 1 an ? »<sup>2</sup> Ce sont les activités à l'école (coloriage, pâte à modeler, trouver son prénom) et les activités du quotidien (enfiler son manteau, mettre la table) qui sont mentionnées. Seuls 4 enfants disent « Je parlais pas, je disais "beubeubeu" ». Le langage ne leur apparaît pas d'emblée comme une grande conquête.

#### Bilan

La chaîne sonore provoquée par l'activité verbale ferait tout simplement partie d'une « ambiance » au sens où l'entend Frédéric François<sup>3</sup>, un entour de la vie qui englobe l'activité psychique et la vie en général. C'est peut-être ce qui légitime l'interprétation que fait L. Danon-Boileau de l'appétence des bébés à s'emparer des onomatopées produites par les adultes après les cris des animaux familiaux :

« Beaucoup d'enfants qui ont un animal (mais également un petit frère ou une petite sœur) y portent un intérêt considérable. Il est possible qu'ils trouvent en ces objets particuliers "quelqu'un" qui partage beaucoup de choses avec ce qu'ils sont eux-mêmes : un langage (l'aboïement ou les pleurs) qui peut être compris sans être cependant conforme ; le fait de recevoir des câlins et parfois d'en donner ; un goût commun pour certaines nourritures (les gâteaux ou le lait)... »<sup>4</sup> Les jeunes enfants ne portent pas à leur conscience le fait d'être sujet langagier. Peut-être même ne le peuvent-ils pas. Peut-être même est-ce plutôt bon signe...

Pour avoir une première « conscience »<sup>5</sup> de sa propre activité orale, peut-être faut-il une première « conscience » de soi. Or on sait que cette distanciation réflexive sur le self se fait lentement, jus-

tement entre 3 et 4 ans<sup>6</sup>. On en trouve une trace dans les énoncés en « tu » pour « je » vers 3 ans et demi. Le fait de parler de soi comme d'un autre (alter ego) nous semble la trace d'un travail psychocognitif en rapport avec la construction d'une « théorie de l'esprit » : les humains pensent à propos des choses et des gens, et ils peuvent même penser différemment à propos des mêmes choses et des mêmes gens, selon des circonstances différentes<sup>7</sup>. C'est ce qui expliquerait que les énoncés en « tu » pour parler de soi sont toujours des énoncés que l'enfant a entendu prononcer par quelqu'un à son propos, avec un jugement évaluatif : « bravo tu marches ! » s'écrie Guillaume qui avance en équilibre sur un chemin de briques. Il a 2 ans 3 mois.

#### Retour sur une pratique des maîtres

C'est l'écrit qui, fixant le produit éphémère et invisible de leur activité langagière, peut faire découvrir aux enfants, entre 3 et 4 ans, qu'ils sont capables de l'activité intelligente générant ce produit verbal. Je pense que cette découverte est préalable à toutes les « manipulations »

métacognitives du sonore telles qu'on va les leur demander en cycle II pour apprendre à lire.

Et ça m'amène à revenir sur une des pratiques des maîtres de maternelle qui consiste à demander à un enfant ce qu'il vient de dessiner et à transcrire intégralement ce qu'il dit, sous son dessin. Par exemple : « c'est un loup, i mange le garçon, ram ! »

Je souligne dans PROG le fait qu'il s'agit d'un oral transcrit que l'enfant

auteur ne peut pas opposer à ce que serait un véritable écrit : un énoncé autonome, sans déictique renvoyant au dessin, compréhensible à distance par le lecteur auquel il s'adresserait. Je continue à penser qu'effectivement, nous risquons de construire ainsi une représentation erronée de l'écrit (de type « ce que je dis devient simplement et strictement un écrit ») notamment chez les enfants qui n'ont pas, en milieu familial, d'expériences de production de langage écrit tel que je le définis volontairement avec ses caractéristiques de message adressé et reçu à distance.

Cependant, on a vu dans la première observation l'effet « prise de conscience » provoqué par du langage entendu « en boucle ». C'est exactement ce qui se passe en grande section, lorsqu'on est en dictée à l'adulte et que chaque fois que le maître relit un passage qu'il vient d'écrire, un enfant s'exclame : « ça c'est moi qui l'ai dit ! ». Il y a plus qu'une concurrence entre enfants dans cette remarque. Celui qui fait une telle déclaration dit plus que « c'est moi, c'est pas les autres ». Il dit surtout que c'est ce qu'il a dit, que les mots écrits sont strictement ceux qu'il a prononcés, lui.

**Je continue à penser que nous risquons de construire une représentation erronée de l'écrit.**

(2) *In Temps et temporalité*, coll. « Doubles Pages », Brigaudiot Mireille et Falaize Benoît, CRDP du Limousin, 2002.

(3) Séminaire LEAPLE 2002.

(4) *La Naissance du langage dans les deux premières années*, Brigaudiot Mireille et Danon-Boileau Laurent, PUF, 2002, page 114.

(5) Les guillemets servent à relativiser le degré de conscience dont il s'agit. Au plus, pourrait-on parler d'une sorte d'intuition.

(6) Brigaudiot Mireille, « De l'acquisition de je dans le langage à la reconnaissance de l'autre, à l'école », in *Colloque de Cergy, Pour une éducation à l'altérité*, direction Dominique Groux, L'Harmattan, 2002.

(7) Voir *Comment les enfants découvrent la pensée*, Wilde Astington Janet, Retz, trad. de 1990.

(8) Page 88 de *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, ministère de l'Éducation nationale, 2002.

(9) Bien qu'ordonnées en d1, d2 et d3 dans mon propos, je ne fais pas l'hypothèse d'une chronologie de type genèse progressive. Les choses sont sans doute bien plus complexes.

On peut donc conseiller aux maîtres de continuer cette pratique de transcription de verbalisations des enfants, sous réserve de certaines conditions :

- il s’agit d’une situation ponctuelle (car une fréquence élevée aurait les effets pervers mentionnés plus haut);
- l’enjeu de la situation n’est pas de faire dicter l’enfant pour obtenir un écrit; c’est de lui relire ce qu’on vient d’écrire en soulignant « c’est ce que tu viens de dire, je l’ai écrit pour pouvoir te le redire »;
- la clarté cognitive du maître qui sait qu’il n’est pas en train de viser la production d’écrit mais la découverte de la nature de l’écrit.

### Et les Programmes ?

On remarque que les nouveaux Programmes de l’école maternelle reprennent le mot *découvrir* avec « découvrir le fonctionnement du code écrit »<sup>8</sup>. De quelle découverte s’agit-il exactement? Quel serait son rapport avec celle que nous venons d’évoquer? Si l’on entend par découverte du code écrit le fait que les enfants :

- prennent en compte les correspondances entre chaîne sonore et chaîne écrite;
- commencent à attribuer des valeurs



sonores aux lettres; on peut considérer qu’on a affaire à un événement

**Posons, dès la première année d’école maternelle, des petits cailloux qui baliseront des apprentissages ultérieurs.**

typique du cycle II (durant la grande section, quand tout va bien).

Appelons d3 cette découverte.

Je propose d2 et d1 pour deux autres découvertes plus basiques encore, qui peuvent être des outils de travail pour les maîtres<sup>9</sup>.

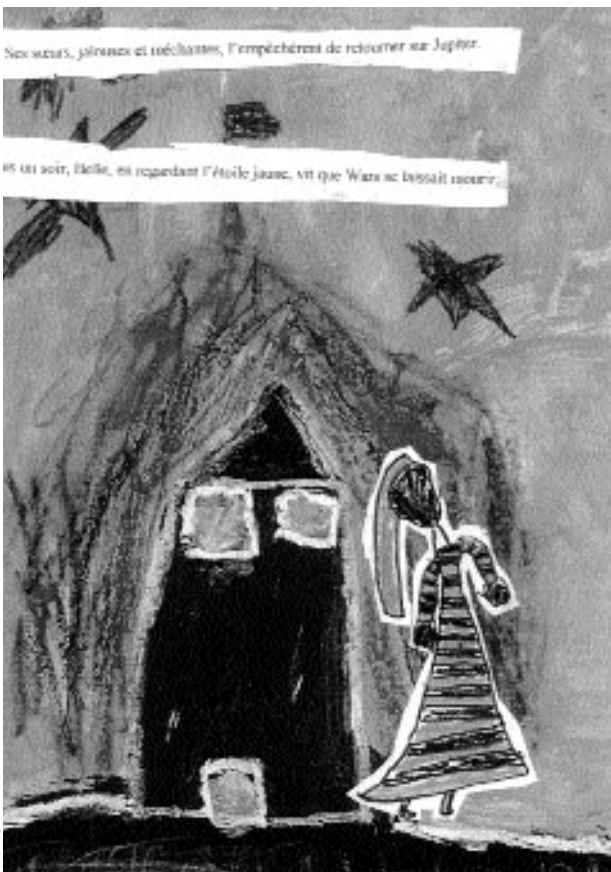
J’appelle d2 le fait que les enfants comprennent –ou admettent– que l’écrit correspond au langage de quelqu’un et que cette trace se sonorise quand on lit et quand on écrit. C’est DNE dans PROG.

Je vais appeler d1 le fait que les enfants découvrent qu’ils existent

en tant que sujets parlants et que leur activité langagière aboutit à des productions sonores. C’est ce qui expliquerait leur étonnement permanent tout au long de l’école maternelle lorsqu’ils s’entendent parler par le biais d’une lecture du maître qui a pris en notes, *in extenso*, ce qu’ils viennent de dire. On voit à quel point est intéressant le titre de ce numéro, *Tout-petits deviendront grands*, si nous sommes profondément persuadés que nous posons, dès la première année d’école maternelle, des petits cailloux qui vont baliser des apprentissages ultérieurs complexes et cruciaux. La conquête de l’écrit ne commence pas en grande section, les choses se jouent bien avant, et certainement pas d’abord par de l’entraînement à la reconnaissance visuelle de mots.

**Mireille Brigaudiot**

*IUFM de Versailles  
et laboratoire LEAPLE CNRS-Paris-V*



Voyage à travers un livre