

Martine FIALIP BARATTE

L'entrée dans l'écrit : discours d'élèves du cours préparatoire

La réussite de l'entrée en écriture serait conditionnée par une clarté des fonctions de l'écriture (Fijalkow) et par une clarté relative aux objectifs didactiques (Brossard). Un rapport à l'écriture empreint de sérénité ou d'inquiétude serait également un facteur favorisant ou, au contraire, entravant la qualité de cette entrée en écriture.

Trente-quatre enfants, scolarisés en CP ont été soumis à un entretien vers les mois de mars et d'avril 2002. Ce questionnaire diffère légèrement de celui auquel ils avaient répondu au cours des trois années précédentes¹. La plupart des questions sont plutôt rétrospectives et les interrogent sur le regard qu'ils portent sur leurs années de scolarité maternelle écoulées et sur leur apprentissage de l'écriture.

J'ai analysé les réponses des enfants en opérant la division suivante : les propos des enfants en réussite et les propos des enfants éprouvant des difficultés au cours préparatoire ; distinction opérée d'après les indications des enseignants sur leur niveau scolaire.

1- Le groupe des élèves en réussite

Il existerait « un fonds commun » pour une entrée réussie en écriture, préparé dès les années de scolarité maternelle.

1-1 La clarté cognitive

La conscience des enjeux cognitifs de l'apprentissage se manifeste dès la première année de scolarité maternelle dans le discours de deux enfants pour qui il s'agit *d'apprendre des mots* et de *reconnaître les chiffres*.

La seconde année voit une augmentation du terme *apprendre* dans le discours de la plupart des enfants, accompagné d'autres termes référant à cet apprentissage. On trouve ainsi *savoir*, conséquence *d'avoir appris*. Certaines dimensions de cet apprentissage sont évoquées comme le style d'écriture, *en attaché, en majuscules, en minuscules*.

¹ Voir ma thèse : *L'écriture avant l'écriture, discours d'enfants de maternelle*, Lille III, 2003.

Ces enjeux peuvent aussi être lointains : Amandine déclare : « comme ça on peut faire des chèques et si on est maîtresse on peut écrire aux enfants. ». Les usages sociaux de l'écriture sont compris par la majorité de ce groupe.

Lorsque des enjeux de fonctionnement sont évoqués, ils le sont ainsi : « parce qu'on peut aller au CP, si la maîtresse nous dit quelque chose, on le sait ». On ne trouve pas dans ces propos la dramatisation et l'inquiétude des enfants en difficulté. C'est parfois même sous une forme amusante que les enfants en font part. Valentin dit : « parce que c'est bien d'écrire et sinon après si on peut pas aller à l'école et on peut pas y aller si on n'a rien dans sa trousse. ».

Les fonctions attribuées à l'écriture de leurs proches sont exprimées dès la première année : fonction régulatrice de l'écriture et fonction sociale de l'écriture par le travail. Elles se complètent en moyenne section, par la fonction communicationnelle et en grande section, par la fonction littéraire : écrire des histoires.

1-2 La clarté quant aux objectifs didactiques

Ces enfants semblent développer **une conscience circonstanciée des difficultés ou des facilités à écrire**. Leurs propos sont dictés par leurs pratiques et exemplifiés. Ils repèrent les difficultés et sont capables de les cerner.

Ces enfants **différencient précocement écrire de dessiner**. Deux d'entre eux en font part dès la petite section². Dès la moyenne section, ils sont sept à la manifester. En grande section, ils sont treize sur quatorze à déclarer une différence entre ces deux actions et à donner des arguments pertinents. La conscience de ce qu'est l'écriture leur permet de distinguer les différentes activités qu'ils effectuent et d'affirmer qu'ils n'écrivent *pas à l'école* ou *pas encore*, et que l'apprentissage aura lieu plus tard. Ce groupe met ainsi à mal, la dichotomie courante *écrire/dessiner* en introduisant entre ces deux actions des objets intermédiaires, lui permettant de décrire et de repérer les différentes activités graphiques. Cela l'autorise à dire qu'il n'écrit pas à l'école ou très peu, mais qu'il s'y exerce à des activités de graphisme ou préparatoires à l'écriture. Cette opinion renforce encore la conception faisant du cours préparatoire la classe où l'on apprend à écrire. La cohérence du discours de ces enfants se tient dans ces enchaînements.

La représentation des liens entre la lecture et l'écriture, émanant du discours de ce groupe, va à l'encontre de la représentation communément partagée. Ces représentations font partie, pour C. Barré-de Miniac, du rapport à l'écriture, en constituant la dimension appelée *Conceptions de l'écriture et de son apprentissage* : « Ce sont des représentations dites « du sens commun », au sens où elles sont généralement énoncées comme relevant de

l'évidence. Elles ont également comme points communs, sinon de trouver leur origine, du moins d'être fortement encouragées dans la tradition de l'enseignement et de constituer des obstacles à l'apprentissage. »³

La représentation du sens commun dans l'enseignement élémentaire de la lecture/écriture est celle qui fait de la lecture une activité précédant l'écriture, voire l'initiant. Les enfants de ce groupe nous disent durant trois années exactement le contraire : pour eux, *écrire* précède *lire* et y aide. Dès la seconde année, pour deux d'entre eux, en troisième pour sept, la lecture est associée à l'écriture. Sarah a envie d'apprendre à écrire « parce que ça m'aide à lire ». Nicolas S. ajoute que « c'est bien pour apprendre des choses, pour lire des mots ». Juliette dit « qu'après, on peut lire des livres, les panneaux, les trucs, les boîtes de chien, tout ça et puis c'est rigolo parce que comme ça, on arrive facilement à lire ». C'est toujours une relation d'antériorité de l'écriture sur la lecture et par là, exprimée ou non, l'influence directe de la première sur la seconde.

Ils partagent, par contre, la conception de « sens commun », faisant du cours préparatoire la classe dans laquelle a lieu l'apprentissage de l'écriture. Cette conception va produire chez eux des discours affirmant qu'ils *n'écrivent pas* ou *ne savent pas encore écrire*.

1-3 Le rapport à l'écriture

Il se caractérise par **une conscience sans inquiétudes du chemin à parcourir**, qui ne s'accompagne d'aucune angoisse non fondée. Le rapport extrêmement positif qu'ils entretiennent avec l'écriture semble éloigner d'eux toute préoccupation trop lourde. On ne ressent nulle part dans ces propos, la tension existant dans ceux tenus par d'autres enfants évoquant, par exemple, le redoublement. Ces enfants font montre très tôt d'un **rapport non seulement construit mais entièrement positif à l'écriture domestique**. Ils disent écrire avec plaisir à la maison et le cours des années renforce cette tendance. En petite et moyenne sections, ils pratiquent, parallèlement deux écritures : une écriture ayant à voir avec l'école et une écriture qu'ils choisissent.

Le dernier point commun à ce groupe est l'appartenance des enfants à un **milieu plutôt favorisé**.

² Il faut noter que cette question n'a pas été posée à quatre enfants.

³ C. Barré-de Miniac, *Le rapport à l'écriture*, Lille, PU Septentrion, 2000, p122.

1-2 Le groupe des enfants en difficulté

2-1 La clarté cognitive

Le manque de clarté cognitive quant au processus d'apprentissage se caractérise par l'absence de termes cognitifs dans le discours, suppléée par le recours à des liaisons inexplicables entre *écrire* et *grandir*, par exemple. Les enfants expliquent par cette association récurrente et quasi exclusive, les processus d'apprentissage, les difficultés et les facilités à écrire, le bien-fondé de l'écriture et la volonté qu'ils ont de l'acquiescer. Mais, contrairement à leurs camarades en réussite, ils n'associent pas la croissance à un état social : celui de l'adulte exerçant une profession ou étant devenu père ou mère de famille et utilisant l'écriture au quotidien, lors des différentes tâches que ces activités impliquent.

L'absence d'écriture observée chez les adultes qui les entourent ne permet pas de leur donner une idée des fonctions sociales de cette écriture. Deux enfants sur treize remarquent la fonction régulatrice chez ceux qu'ils voient écrire : liste de courses, papiers administratifs, rendez-vous notés sur le calendrier, etc. L'écriture donne lieu à une action, la suivant parfois de près. Il n'y a pas de retour réflexif sur l'écriture destinée ici à initier une action (listes de courses, démarches administratives). Ils n'ont le plus souvent comme référence que leur propre écriture ou celle de leur fratrie, parfois aussi difficile que la leur. Leur écriture domestique, **peu aidée** provoque chez ces enfants un investissement moindre, voire un arrêt de l'écriture à la maison.

Leur attachement **fort à l'entourage familial** et à la maison accentue les effets précédents. Élément favorisant pour les enfants précédents, il se révèle obstacle pour les enfants dont nous parlons ici, car il gêne l'entrée dans l'univers scolaire. « L'envahissement de l'école par la maison » est un phénomène indiqué par le groupe ESCOL⁴. Ils n'expliquent pas les conséquences de ce parasitage ni n'en décrivent les effets. Je crois que cet attachement prolongé est un obstacle en ce qu'il grève l'adaptation des enfants et leur intégration au monde scolaire, compromettant la réussite de leur « métier d'écolier ». Ces enfants ont, en effet, choisi la famille non encore « contre » l'école, mais « absolument ». Cet univers familial phagocyte l'univers scolaire. L'enfant ne fait pas de différence et n'adapte pas sa conduite, ses comportements à ces deux univers. Cette indistinction expliquerait peut-être le déploiement affectif, positif ou négatif, dont font aussi preuve ces enfants envers leurs enseignants.

⁴Charlot B., Bautier E., Rochex J.Y., *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, 1992, Armand Colin, Paris, p194.

2-2 La clarté quant aux objectifs didactiques

Les enfants n'investissent pas leurs pratiques scripturales. Celles-ci ont peu d'incidence sur leurs représentations et ne servent pas la construction du rapport à l'écriture. Les difficultés rencontrées agissent, au contraire, pour certains, comme un écran infranchissable (ils ne les cernent qu'imparfaitement et ne les explicitent pas réellement), focalisant sur elles une partie de leur discours et très certainement de leurs préoccupations. Paradoxalement, ils ne prennent pas en compte ces difficultés dans leur image de scripteur : ils se pensent « sachant écrire » et capables de « faire beaucoup de choses ».

Les autres éléments ne peuvent être examinés que globalement tant leurs imbrications sont étroites. **Ainsi l'indifférenciation entre écrire et dessiner**, qui persiste lors de la scolarité maternelle, peut être analysée comme un facteur de confusion entre les différentes activités scolaires auxquelles ils sont confrontés. Ces enfants semblent avoir, des activités scolaires, un panorama diffus et confus dans lequel, ils ne sont pas capables de discerner ou hiérarchiser. Ce manque de clarté quant aux occupations scolaires est, peut-être, à son tour, une des raisons faisant écran et masquant **l'objectif didactique** propre à chacune de ces tâches. En effet, le résultat d'une enquête menée par Michel Brossard au cours préparatoire a permis de constater que seuls quelques élèves repèrent l'objectif didactique, que la majorité en reste à la structure de surface et que plusieurs ne perçoivent aucune des finalités de la tâche⁵. Les enfants perçoivent les objectifs à court terme, souvent « incarnés » par les consignes magistrales qu'il s'agit de respecter : *bien écrire*, écrire tel mot étudié en ce moment...D'autres relatent leurs tâches scolaires n'en repérant que l'aspect matériel, voire anecdotique, ce que Michel Brossard appelle « l'habillage pédagogique ».⁶

Les difficultés ne sont donc que rarement appréhendées. Lorsqu'elles le sont, elles ne sont pas expliquées par des « ratés » dans le processus d'apprentissage puisque celui-ci semble être pour eux un **mécanisme** sans faille. Il suffit *d'écouter*, *d'apprendre* pour *savoir*. La mise en avant des règles régissant la classe, la réitération des consignes (parentales ou magistrales) suffisent à expliquer le processus d'apprentissage. Les difficultés relevées ne sont donc pas déduites de ce processus. Elles n'apparaissent rapportées à aucun phénomène concret. Irréductibles à toute explicitation, elles s'autonomisent et prennent alors une dimension incontrôlable. Dans ces conditions, l'apprentissage ne constitue pas en lui-même

⁵ M. Brossard, « Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit » dans *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*, M.Brossard et J.Fijalkow, dir., P.U.Bordeaux, 1998.p 46 .

⁶ *ibid*.p 41.

un enjeu. *Apprendre à écrire* et *savoir écrire* permettent de façon, tout aussi mécanique que les processus d'acquisition, de passer dans la classe supérieure.

2-3 Le rapport à l'écriture

Cette centration excessive et exclusive sur les enjeux de fonctionnement, liés au bon déroulement de la scolarité (passer dans la classe suivante), provoque chez ces enfants **une angoisse précoce**, perceptible dans leurs propos dès la petite section. L'objectif est trop élevé à atteindre et ils le pressentent. « Ne pas redoubler » devient un leitmotiv. Cet automatisme de l'apprentissage s'exprime encore dans la relation de cause à effet entre *écrire* et *grandir*. *Grandir* est un fait incontournable et permettra de *savoir écrire*.

Pour terminer ce panorama des points communs, il faut s'arrêter sur l'appartenance majoritaire de ces enfants à un **milieu plutôt défavorisé**.

Conclusion

La précocité de la construction des représentations et du rapport à l'écriture serait le premier facteur déterminant d'une entrée réussie en écriture.

Le second facteur déterminant tiendrait au caractère des représentations et du rapport à l'écriture. Il y a de nombreux éléments divergents entre le groupe des enfants éprouvant des difficultés et le groupe des enfants en réussite. La qualité des aspects de l'écriture repérés par les enfants influence l'entrée en écriture. Afin d'illustrer cette « qualité », on peut avancer l'exemple de l'investissement et de l'attachement à l'école: ils ne suffisent pas. Il y faut, en plus, une certaine clarté vis à vis des situations et des objectifs scolaires, une distance, voire un début de métacognition sur ses propres activités et une projection permettant de finaliser l'apprentissage.

