



Faciliter l'émergence de l'écrit... c'est donner du pouvoir à l'enfant

Jacqueline Thériault

Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

1993

Ce chapitre porte sur la théorie de « l'émergence de l'écrit » largement véhiculé dans la communauté scientifique pour comprendre comment l'enfant apprend et développe ses connaissances sur ce système. Ce courant de pensée considère l'enfant en tant que constructeur de son propre savoir dans un processus de développement intimement lié à son contexte social et culturel, mais également influencé par ses interactions avec l'environnement. Les recherches des vingt dernières années ont démontré que l'enfant commence ses apprentissages bien avant son entrée à l'école par des expériences informelles qui lui permettent de développer ses habiletés en lecture et en écriture. Les expériences d'écriture doivent être fonctionnelles et en contexte naturel afin d'être signifiantes pour l'enfant. Dans ce chapitre, l'auteure s'intéresse à l'émergence et au développement des habiletés en lecture et en écriture et elle fait état des composantes pédagogiques en relation avec cette théorie.

En ce qui concerne l'émergence et le développement de l'écrit, l'enfant passe par différents stades successifs qui lui permettent de développer ses habiletés en lecture et en écriture de façon concomitante. Deux grandes périodes déterminées par Ferreiro (1990) englobent les stades présyllabique, syllabique, syllabico-alphabétique et alphabétique traversés par l'enfant avant l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture. La première période s'observe chez l'enfant par les connaissances qu'il a de l'écrit lorsqu'il n'a pas encore conscience de l'aspect phonétique de la langue, tandis que la seconde période est caractérisée par la conscience de cette dimension de l'écrit. L'enfant, lors de la deuxième période, a la capacité d'émettre des hypothèses diverses dans le but de résoudre des problèmes qui se manifestent lors de ses expériences avec l'écrit. Dans un premier temps, l'enfant doit résoudre le problème de la différenciation entre le dessin (une représentation iconique) et l'écriture (une représentation non iconique). Il constate certaines similitudes entre ces deux représentations (lignes droites, courbes...) mais comprend progressivement que la forme des mots n'a rien à voir avec la représentation visuelle de l'objet. L'enfant constate également que l'écrit est organisé de façon linéaire.



Faciliter l'émergence de l'écrit, c'est donner du pouvoir à l'enfant

Le code écrit est accepté très tôt dans la vie de l'enfant. Plutôt que d'inventer un nouveau système, il consacre davantage d'énergie cognitive à essayer de comprendre comment le système conventionnel fonctionne et tente de l'imiter. Par la suite, l'enfant doit résoudre le problème de la relation entre le texte et l'image. Lors de cette étape, l'enfant identifie de quelle façon l'écriture représente l'illustration. Il s'interroge également sur l'organisation des lettres entre elles. Dans ses premières représentations du concept de mot, l'enfant conçoit qu'un minimum de trois lettres sont nécessaires et que celles-ci doivent être différentes afin de constituer un mot. À ce moment, l'enfant ne recherche pas de différences graphiques pour attribuer un sens précis à un objet puisqu'un même mot écrit peut être attribué pour décrire deux choses fort différentes. Par la suite l'enfant résoudra ce problème par la conscience de l'aspect qualitatif du mot (les différentes lettres qui le composent) ainsi que par son aspect quantitatif (le nombre de lettres utilisées qui est variable en fonction du mot). Le mot est alors vu par l'enfant de façon globale et l'enfant n'a pas encore conscience de l'agencement sonore du mot (l'aspect phonétique). La conception relative à l'aspect quantitatif du mot (sa longueur) est relative à la représentation visuelle que l'enfant se fait de ce mot. Ainsi, à cette étape, si le mot décrit est un gros objet, il contiendra plus de lettres qu'un mot utilisé pour décrire une petite chose. Lors du stade syllabique, l'enfant aura tendance à agencer les lettres en fonction d'hypothèses desquelles découleront des conflits quant à l'aspect qualitatif et quantitatif du mot. Par exemple, certains enfants ont, à ce moment des apprentissages, la conception que deux lettres forment une syllabe et se retrouvent donc possiblement devant un surplus de lettres dans le mot ou dans le prénom. Progressivement, l'enfant en viendra à comprendre les principes du système alphabétique et pourra réaliser une analyse phonétique de l'écrit. Les résultats d'études relevées dans ce chapitre démontrent que la majorité des enfants terminant la maternelle ont la capacité d'écrire correctement leur nom, bien qu'ils ne soient pas en mesure d'en faire l'analyse phonétique.

Les composantes pédagogiques liées à l'émergence de l'écrit accordent une place déterminante à l'environnement et aux interactions. Ainsi, l'adulte est un modèle à imiter. Faire des lectures quotidiennes, tant à la maternelle qu'au primaire, est une activité à privilégier en concordance avec cette théorie de « l'émergence de l'écrit ». L'auteure établit une démarche à suivre lors de ces expériences de lecture qui favorise le modelage par l'adulte et un apprentissage optimisé des habiletés en lecture et en écriture par l'enfant.



Faciliter l'émergence de l'écrit, c'est donner du pouvoir à l'enfant

Pour l'adulte, cette démarche consiste à lire à haute voix en utilisant la tonalité appropriée. Il modélise alors les stratégies employées en faisant des commentaires et en verbalisant sa pensée. L'adulte peut se poser des questions et anticiper le déroulement du récit. Il donne son opinion, fait des prévisions, attire l'attention de l'enfant sur les images et leur relation avec le texte. L'adulte implique l'enfant en lui demandant son avis, en faisant référence à ses connaissances. Ces attitudes permettent à l'enfant de voir comment l'adulte réfléchit, ce qui l'aide à développer ses propres processus de pensée et de résolution de problème. Il voit dans l'adulte un modèle qui valorise les interactions littéraires. Il comprend également la relation texte-image et s'appuie sur ses propres connaissances pour faire des liens avec l'histoire. La relecture d'un livre apprécié et la manifestation du plaisir ressenti durant cette activité permettent de soutenir les interactions concernant la lecture et l'écriture.

Une autre composante pédagogique consiste à savoir actualiser le jeu symbolique afin de développer les habiletés en lecture et en écriture. À cet égard, les jeux de rôles sont préconisés par l'auteure. Faire semblant et imiter ont une dimension très ludique mais permettent également des apprentissages authentiques en contexte naturel. Dans une classe de maternelle, il pourrait être souhaitable de faire un jeu sur les divers rôles dans la société (professionnels, familiaux...) en soulignant dans quelle mesure la lecture et l'écriture y sont présents et nécessaires. Par exemple, dans un espace cuisine, les recettes, la liste d'épicerie sont des écrits contextualisés qui permettent le contact signifiant avec cette forme de langage. Finalement, la dernière composante pédagogique mentionnée par l'auteure souligne l'importance d'avoir un environnement physique adéquat où le matériel lié à l'écriture est accessible, abondant et varié. Un coin dédié à la lecture et un autre à l'écriture sont des mesures favorisant ce contact avec l'écrit. Indépendamment des mesures mises à la disposition de l'enfant, une importance doit être spécifiquement accordée à l'accessibilité de l'écrit, à la richesse et à la diversification des expériences en lecture et en écriture ainsi qu'aux interactions positives au regard de l'écrit

Titre du chapitre :Faciliter l'émergence de l'écrit... c'est donner du pouvoir à l'enfant

Collectif sous la direction de :Guy Boudreau

2-920859-66-8