

Le rapport à l'écrit d'élèves en GS : ce que nous révèle la réalisation d'un abécédaire

Mireille Delaborde

Enseignante formatrice, IUFM de Lorraine,
CELTED, Université Paul Verlaine de Metz

Avant-propos : une place de praticienne

Cet article rend compte d'une pratique de classe. Réfléchi et nourrie d'échanges et de lectures, cette pratique avance aussi, au quotidien, empiriquement. Cela signifie, entre autres, que ce sont les manifestations perceptibles des difficultés des élèves qui me permettent de saisir, a posteriori, la nature et l'étendue des activités mentales mobilisées par les situations de classe mises en place. C'est l'observation des réactions des élèves à mes propositions de travail, de leurs nécessaires interprétations des situations proposées, de leurs résistances et circulations dans leurs premiers bricolages actifs avec l'écrit qui me renseigne sur ce qui se joue pour eux d'un point de vue culturel et cognitif. Précisons toutefois que c'est la reconnaissance que, définitivement, il m'est impossible de tout appréhender, tout comprendre qui rend ma posture enseignante curieuse et accueillante de leurs agissements et questionnements.

L'enjeu de ce texte est d'analyser des moments de classe révélateurs de difficultés chez les élèves, pris dans un ensemble complexe de situations didactiques bâties en réseau autour du projet de réaliser des abécédaires. Ce projet a été mené en 2002/2003 et, fort de ce que j'avais appris lors de la première mise en œuvre, renouvelé en 2003/2004.

1. Le projet pédagogique et didactique

Les objectifs de connaissance du projet concernent fondamentalement une acculturation à l'écrit par différentes *activités en réseau* de réception et de production d'écrits. Il vise particulièrement une approche de la spécificité alphabétique de notre écriture. Il concerne des élèves de section de Grands entre 5 et 6 ans.

L'entrée dans le projet commence par l'observation de plusieurs abécédaires, monde attrayant d'images, de lettres et d'écrits. Il passe par la production d'un abécédaire écrit avec/par le groupe-classe et un cahier-abécédaire réalisé individuellement.

L'abécédaire est un type de livres dont une des spécificités est de proposer pour chaque lettre des illustrations et/ou des écrits dont l'enchaînement suit l'ordre alphabétique.

La place accordée par les abécédaires à la dimension phonique permet de les catégoriser. Certains convoquent les lettres comme des objets du monde qui ne se rapportent pas particulièrement à des sons. Ils n'ont pas une approche didactique du rapport graphie-phonie. Leur parti pris est simplement de présenter la succession alphabétique et de jouer avec la forme de la lettre. Ils sont souvent plastiquement beaux et/ou humoristiques. Leur fantaisie est précieuse pour convaincre les élèves de s'y intéresser et, par exemple, chercher avec eux l'identique au-delà des variations formelles. D'autres abécédaires permettent d'accéder au son et jouent avec la forme en dessinant-écrivant la lettre avec des objets dont le nom commence par cette lettre. D'autres encore, visant délibérément un apprentissage, mobilisent systématiquement la dimension phonique de la lettre. Cette variété implique pour l'enseignant de proposer des éléments de chaque catégorie en appréciant pour chaque livre sa richesse pédagogique et didactique potentielle à la fois en soi et dans sa façon de renvoyer aux autres abécédaires. Les ouvrages utilisés en classe sont détaillés plus loin.

D'un point de vue didactique, par son ordonnancement prévisible, l'abécédaire offre la « simplicité » de se présenter comme une accumulation et une répétition de 26 pages construites selon une même logique. Par ailleurs, pour une sous-catégorie assez fréquente du genre, l'abécédaire n'exige pas de cohérence textuelle ni à l'échelle d'une même page qui, se présente comme un imagier de mots commençant par la lettre illustrée, ni a fortiori, entre les pages. Chaque page peut donc être considérée comme une matrice de production que les élèves auront à s'approprier dans un premier temps puis à mettre en œuvre pour chaque lettre.

Les abécédaires, à lire et à produire, sont des occasions renouvelables autant de fois que nécessaire de focaliser l'attention sur l'étude de l'écriture dans ses dimensions graphique et phonique. Cette attention portée à l'écrit est loin d'être acquise au départ par tous les enfants, même en section de Grands. Ce constat est également celui de Jacques Bernardin qui en parle ainsi : « *Le langage écrit est un langage dans la pensée, dans la représentation. [...] Contrairement au langage oral "naturellement" employé dans la communication dès la prime enfance, il faut en créer le besoin car, ainsi que le remarque Vygotski, "l'écopier qui aborde l'apprentissage de l'écriture non seulement ne ressent pas le besoin de cette nouvelle fonction verbale, mais n'a encore qu'une idée extrêmement vague de sa nécessité en général".* »⁽¹⁾

La réalisation et les observations collectives des productions activent un mé-

(1) Jacques Bernardin, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz, 1997, p. 59. pour l'extrait de Vygotsky : *Pensée et langage* (1934), Editions sociales, p. 261.

talangage indispensable pour décrire, spécifier, discriminer les segments d'écrits observés, leurs graphies et les mises en page, leur oralisation. D'un point de vue didactique, le travail avance grâce à la structuration progressive d'une observation réfléchie d'objets donnés à commenter, à lire et à manipuler, dans des situations collectives puis individuelles.

D'une façon générale, une acculturation a été rendue possible en attribuant un statut valorisé aux écrits lus ou produits, en s'autorisant à y revenir souvent de différentes façons, en misant sur le temps.

Dans son ensemble, le projet a duré huit mois en 2002/2003 (année 1). Il a été renouvelé en 2003/2004 (année 2) globalement selon la même logique d'enchaînement de phases. Chronologiquement, il a commencé dès octobre et pendant plusieurs semaines par une activité de lectures régulières donnant lieu à commentaires et à comparaisons d'une douzaine d'abécédaires différents. Ces abécédaires, comme je l'ai indiqué, peuvent être catégorisés selon la place qu'ils accordent à la dimension phonique de la lettre ⁽²⁾.

En année 2, les élèves ont également eu à leur disposition l'abécédaire élaboré en classe en année 1, qu'ils ont manipulé fréquemment et librement.

A partir de janvier, le premier ensemble d'activités productives a concerné la réalisation d'un album abécédaire « collectif ». Pour faire face à la page avec la lettre dans différentes graphies, le travail attendu consistait en l'écriture d'une page comportant des prénoms, des mots commençant par cette lettre et des phrases. Les productions étaient affichées, régulièrement consultées puis, à partir d'une quinzaine de pages réalisées, rangées dans un porte-vues souple mis à disposition des enfants.

(2) Ainsi, certains ne font aucune référence au son et donnent seulement à voir, à reconnaître la succession alphabétique :

– *ABC*, Pittau, Gervais, Seuil, 2000 : basé sur le principe d'analogie de forme entre une lettre et un objet dessiné, visant une mémorisation ;

– *Alphabet*, Kveta Pacovska, Albin Michel, 1996 : un livre animé à manipuler, à toucher, à admirer. Un article d'Yvonne Chenouf analyse lettre à lettre les choix formels de l'auteur dans le numéro 83 des *Actes de lecture* de septembre 2003, pp. 42 à 52 ;

– *Alphabetville*, Johnson, Circonflexe, 1995 : peintures hyperréalistes d'escalier, de réverbère, de fenêtre, de mobilier urbain... révélant quand on les cherche activement, les lettres de l'alphabet ;

– *Boîte à outils*, Rascal, L'école des loisirs, 2001 : alphabet visuel constitué de vrais outils photographiés pour évoquer les formes des lettres.

Certains jouent avec la forme de la lettre, visualisée par un ou des objets dont le nom commence par cette lettre.

– *L'abécédaire du petit musc*, M. Gantner, P. Felzines, Petit Musc : associe une approche visuelle et sonore. Il joue sur l'art de « dessiner » une lettre avec un seul objet photographié et répété qui commence par cette lettre, A en asperges, B en billes...

– *Abécédaire, traces de lumière*, O. Fryszowski, Mango Jeunesse, 2003 : développe le même principe en photogramme avec plusieurs représentations d'objets du monde commençant par la lettre.

Certains mobilisent systématiquement la phonie et présentent des textes usant de mots comportant la lettre illustrée.

– *Bestiaire : de A à Z, l'animal dans l'art*, P. Coran, Renaissance du livre : imagier d'animaux sculptés ou peints ;

– *De A à Zèbre, le grand voyage d'Adèle et Zorba*, G. Eduar, Albin Michel : des saynètes fourmillantes de détails sont prétextes à trouver des mots commençant par chaque lettre de l'alphabet ;

À partir de février jusqu'en juin, une seconde série d'activités proposait, par groupes de 6 à 8 élèves, de réaliser individuellement un cahier-abécédaire au rythme d'une à deux pages par séance. Il ne s'agissait plus alors de dictée à l'adulte mais de différentes déclinaisons d'exercices de lecture ou de copie basés le plus souvent sur l'association d'images et de mots (cf. annexe 1). Ces exercices ont permis aux élèves, outre de bricoler mentalement avec du matériel écrit à lire, écrire ou à recopier, de se colleter à de nombreuses difficultés liées à la gestion d'une page, de marges, de lignes, de cases.

Le public concerné

L'école a les caractéristiques sociologiques d'une zone sensible. L'hétérogénéité du point de vue de la scolarisation antérieure et de langue parlée de son public est tout à fait particulière pour une école de centre ville. En effet, les enfants des deux années consécutives étaient très différemment engagés dans leur acculturation à l'écrit. Ainsi, en septembre 2002, sur les vingt Grands, six ne maîtrisaient pas le français et parmi eux, quatre n'avaient jamais été scolarisés⁽³⁾. Ainsi, Jean, Angolais de 5 ans, n'avait jamais tenu un outil scripteur et a refusé plusieurs semaines simplement de commencer à écrire son prénom. Jean, au caractère déterminé, n'a jamais accepté de faire ce qui n'avait pas encore de sens culturel pour lui, en l'occurrence écrire son prénom, signer ses dessins ou ses collages. Seyyid Ali, Algérien, n'avait, semble-t-il, jamais feuilleté de livre ni de magazine ; bien avant de se préoccuper d'écrit, il a d'abord été longtemps intrigué par les images : il me demandait régulièrement comment s'appelaient des enfants photographiés et, visiblement, ne comprenait pas que je réponde que je n'en savais rien. Son horizon d'attente sur l'information potentiellement fournie par un magazine (et l'enseignante) était au départ inapproprié.

En septembre 2003, la classe comptait 24 Grands. L'éventail des rapports à l'écrit était moins grand qu'en 2002 car, entre autres, tous les enfants, dont 2 non francophones, avaient été scolarisés l'année précédente. Cependant, le constat que nombre d'enfants n'étaient pas d'emblée intéressés par notre système d'écriture se retrouvait.

J'analyserai plus particulièrement certains moments d'apprentissage liés au

– *L'abécédaire imaginaire de Balthazar*, Place, Riquier, Hatier, 2001 : une illustration farfelue et poétique dessinée et « désignée » par écrit pour chaque lettre ;

– *L'alphabétisier*, Grami, Le Néouanic, Seuil, 2001 : un catalogue de bêtises enfantines illustrées, formulées autour de chaque lettre ;

– *Livres de lettres*, M. Bataille, éditions Thierry Magnier, 1999 : d'abondantes photographies d'objets commençant par la lettre à illustrer aux couleurs saturées ;

– *Mon premier abécédaire*, Bélineau, Fleurus 2003 : des objets du monde, en pâte à modeler, photographiés et nommés par écrit, pour chaque lettre.

Je signale enfin un abécédaire particulier, usant d'un jeu de langage oral/écrit et intégrant la contrainte de l'ordre alphabétique, *L'Histoire de Monsieur A*, J.-P. Blanpain, éditions Thierry Magnier, 2003. Il s'agit d'une histoire insérant, dans l'ordre alphabétique, le nom des lettres comme constituant des syllabes de mots signifiants (*Monsieur A est triste, Tout le monde l'avait laissé tom-B ; Il était tout ca-C...*). En fin d'année scolaire, les élèves entrent dans le jeu de finir oralement les mots lus par l'enseignant (recours au sémantique et à l'ordre alphabétique).

(3) Avec les Moyens, l'effectif de la classe était de vingt-huit élèves.

projet, ceux au cours desquels des élèves ont éprouvé des difficultés ou m'ont surpris et ont donc provoqué chez moi une interrogation didactique. Il concerne des moments collectifs et d'autres en « tête à tête » avec une page de l'abécédaire individuel. Parmi ceux collectifs, j'analyserai d'abord très rapidement la façon dont, en janvier 2003, le moment de dictée a été progressivement interprété par les élèves et comment ils se le sont approprié. J'analyserai d'une façon plus approfondie les premiers moments où je donne à « relire » aux élèves ce qu'ils ont dicté la veille, révélateurs d'une première conception qu'ont les élèves d'une activité de lecture et sur l'importance de la médiation et du contexte d'apprentissage que construit l'enseignant. Puis j'aborderai la question de la matérialité des supports à manipuler si absorbante parfois que l'enjeu d'apprentissage de l'écrit s'y émiette voire s'y dissout.

2. Moments avec le groupe classe

2.1. La dictée d'une page de l'abécédaire : une situation progressivement scénarisée et co-construite par le groupe

Après la lecture régulière d'albums abécédaires variés, est arrivé le moment prévu d'en produire un collectivement. Les différentes phases de dictée/production d'une page se sont régulièrement répétées, construisant progressivement un scénario que les élèves, par leur souci de retrouver un même enchaînement de gestes ont stabilisé de la façon suivante :

– La recherche d'énoncés commençait toujours par un repérage à l'oral des prénoms de la classe commençant par la lettre considérée puis plus largement, la contenant. J'ai pu constater que ce repérage se fonde sur le souvenir visuel qu'ont les élèves des prénoms écrits de la classe, supports fréquents de jeux de dominos, de lotos ou d'exercices d'association photo/prénom que je conçois et fabrique en début d'année scolaire avec les prénoms de chaque nouvelle cohorte d'élèves. Cela exige une mobilité mentale de déconstruire le mot connu visuellement globalement pour n'en considérer qu'une lettre, d'abord du point de vue de sa forme puis, souvent beaucoup plus tard, du point de vue de « son bruit »... Ces variations de focale, passer d'un tout visuel d'abord considéré comme insécable par les élèves au repérage de ses éléments constituants, a été un apprentissage long pour certains. De même, d'un point de vue sémiotique, le passage d'un code visuel au monde des sons, éléments sonores abstraits, s'est avéré plein de résistances. Après 8 mois de chantier sur ces questions, certains élèves n'avaient toujours pas accédé au rapport graphie/phonie.

– Puis des élèves cherchaient des énoncés de phrases selon une contrainte qui s'est, à l'initiative d'élèves inspirés des abécédaires lus, constituée comme double : avoir comme sujet du verbe un prénom avec la lettre et contenir des mots reprenant cette lettre (*Filipe aime les fleurs, Quentin joue aux quilles*). Quelques élèves en très grande difficulté n'ont pas réussi à respecter les deux contraintes conjointement. Néanmoins, certains ont manifesté une grande satisfaction quand, après de nombreuses séances, ils sont parvenus seuls à en proposer une comportant au moins une fois la lettre à illustrer. Il s'agissait le plus souvent d'un prénom commençant par cette lettre, sujet d'une phrase correcte.

En 2003, les verbes fréquemment repris étaient *aimer* et *jouer*. Ceux-ci leur permettaient des constructions syntaxiques simples « sujet – verbe – objet » dont ils ont abondamment usé. De la même façon en 2004, la construction de phrase « Allan *joue avec* Hugo. » a fini par appartenir à un bagage langagier commun, proposé par un élève puis adopté et décliné par tous, surtout en cas de panne d’inspiration. J’ai repris cette matrice syntaxique pour un exercice du cahier-abécédaire (cf. annexe 1).

Pour la recherche tout azimut de mots commençant par une lettre précise, des élèves ont eu recours aux abécédaires lus comme à des écrits comportant des mots « intéressants » pour l’occasion. Des livres devenaient ainsi une source utile, et disponible, de savoirs extérieurs. Le geste de les consulter avec une intention précise, en sachant où et comment chercher rapidement s’est systématisé et affiné au fur et à mesure.

En tant que secrétaire, je prenais visiblement note sur un brouillon et, le lendemain, juxtaposais au tableau, le brouillon manuscrit et le texte saisi par ordinateur, étayé d’images, imprimé sur une feuille A4, reprenant les propositions dictées.

Il s’agissait alors de lire la page « transcrite » qui reprenait les énoncés de la veille...

2.2. Le matériel imagier et graphique

J’avais choisi d’illustrer certains mots par des images. Ainsi, la feuille « donnée à lire », après une saisie avec un traitement de texte ajoutait des images monosémiques et strictement redondantes par rapport à l’écrit dicté. La typographie utilisée variait de majuscule à minuscule d’imprimerie et parfois usait de cursive. La lettre considérée était en couleur. Le support était structuré par une mise en page en deux parties : dans la moitié supérieure de la feuille, le plus souvent, 3 phrases présentées séparément, chacune sur une ligne, et pour chaque phrase, la photo de l’élève « sujet » et une petite image illustrant le complément d’objet du verbe ; dans la partie inférieure de la feuille, des paires constituées d’une étiquette-mot contenant la lettre considérée et d’une image de l’objet du monde correspondant.

| | |
|---|---|
| <p><i>Exemple de la page du F, première page réalisée car plusieurs prénoms dans la classe commençaient par cette lettre en année 1.</i></p> <p>Légende : ■ emplacement d’une photo □ emplacement d’une image</p> | <p>■ FILIPE AIME LES FLEURS. □</p> <p>■ Faïcel mange des frites. □</p> <p>Floriant compte les fourmis. ■ □</p> <p>du feu □ une feuille □</p> <p> du fil □</p> |
|---|---|

Cette mise en page a permis, pendant les moments de lecture-relecture, de mobiliser régulièrement, en situation, les termes de lettres, de phrases, de mots, de lignes, d’images.

2.3. Tous premiers moments collectifs de relecture d'une page écrite de l'abécédaire

Les élèves assis devant le tableau étaient confrontés à une situation de réception d'écrit, en première analyse sans beaucoup d'inconnu. Collectivement la veille, c'était eux qui avaient énoncé des phrases et des mots selon la contrainte collectivement admise et apparemment intégrée. Cet exercice langagier avait, dès ces premières mises en œuvre, avancé d'une façon satisfaisante, c'est-à-dire sans « blancs » dans les échanges qui auraient manifesté des incompréhensions, porté par une grande partie des élèves. Ils avaient observé l'écriture manuscrite du brouillon réalisée devant eux. Ils en avaient entendu plusieurs relectures intermédiaires de stabilisation ou de relance puis une finale. D'un point de vue pédagogique, la situation de « re-lecture » proposée semblait donc en proximité affective et cognitive des élèves : ils étaient invités à « explorer » une page dont le contenu sémantique leur était connu.

2.3.1. Naïveté didactique

Rapidement j'ai réalisé à l'occasion de ces premières lectures combien la plupart des élèves étaient encore bien en deçà d'une capacité de focalisation sur l'écrit. La dynamique apparemment fluide de la séance de dictée m'avait laissé croire qu'ils avaient compris que j'écrivais et ce que j'écrivais. J'avais fait l'hypothèse que les élèves tenteraient de retrouver leurs propres formulations et observeraient ce qui en était la manifestation tangible à savoir les traces écrites. Je présupposais avec une certaine naïveté didactique que de faire écrire l'enseignant sous leur dictée puis de relire la production était *déjà* perçu par les élèves comme des activités « symétriques ».

Or, lors des toutes premières séances de re-lectures, face à la page imprimée, les élèves parleurs, notablement actifs et intéressés, se sont immédiatement mis en situation d'**évocation** tout azimut. Ils ont, entre autres, cité l'auteur de chaque phrase (information non indiquée sur la page) et le nom des élèves absents le jour où avait été écrite la page. Pour eux, la page a fonctionné comme embrayeur d'un jeu de mémoire ramenant dans ses filets autant le contexte d'élaboration de la page que des bribes de texte. Cette page semblait être considérée dans son ensemble, comme UN SIGNE, plutôt indifférencié du point de vue de ses constituants iconiques, graphiques et de mise en page, renvoyant autant à leurs propositions orales du jour précédent qu'à L'ÉVÈNEMENT de dictée à l'adulte DANS SON ENSEMBLE. Pour répondre à l'invitation à lire, les élèves ont effectivement « fait parler » la page ; ils l'ont cependant notablement « sur-interprétée », en recomposant et recréant des propositions textuelles mêlant les deux sources d'informations : celle visibles, les images, et leur mémoire du moment de dictée.

2.3.2. Hypothèses explicatives

Analysons la nature composite du support que j'avais mis en page à partir de leurs énoncés. J'avais choisi de coupler le matériel écrit par des images ou des photos. Cela répondait au souci didactique de poser des ponts sémantiques pour accéder plus aisément aux mots écrits. Or par mon légitime désir d'étayage, j'a-

vais fini par permettre de se passer du matériau écrit pour accéder à du sens. De fait, parce que le monde des images leur est immédiatement familier, les élèves ont rapidement mis au travail les éléments directement perceptibles du support. En posant sur la page des informations d'un accès direct, je n'engageais pas les élèves à considérer la partie hautement abstraite, au fonctionnement encore inconnu qu'est l'écrit. Ce qui était conçu comme une passerelle s'est avéré suffire pour faire du sens.

Du point de vue d'une histoire de l'écriture, il est tentant de qualifier le matériel iconographique proposé de *proto-écriture* telle qu'en parle Jack Goody : « un moyen mnémotechnique [...] un aide-mémoire, ou plutôt un crochet où suspendre une variété de versions possibles »⁽⁴⁾. Des élèves l'avaient effectivement fait fonctionner comme tel : un efficace aide-mémoire.

Par ailleurs, des élèves commentaient la page en fournissant des informations que même les images ne contenaient pas. En fait, avant même d'essayer d'émettre des hypothèses de sens en s'appuyant sur le support iconique ou textuel, ils en étaient encore à tenter de se repérer dans la situation scolaire elle-même « d'oralisation » de « leurs » écrits. Cette tâche était d'autant plus floue pour eux que dans la phase collective de dictée, les énoncés fusaient, pouvaient se chevaucher ou se prolonger mutuellement : le tissu langagier ainsi produit « ajustait »⁽⁵⁾ des fragments proposés par différents élèves. Notons que lors des toutes premières séances, le fait que les enfants aient été les auteurs des énoncés saisis par l'écrit n'a pas été d'emblée intrinsèquement aidant. La fécondité de l'activité scolaire de dictée à l'adulte ne se révèle que progressivement. Ainsi, intégrer que la situation proposée impliquait de mobiliser exclusivement le *matériau langagier*, en l'occurrence celui énoncé la veille lors de la dictée, a été un apprentissage en soi.

2.3.3. Conséquences didactiques

Du point de vue d'une didactique de l'entrée dans notre culture écrite, les enjeux se révélaient multiples :

- établir une différence entre les commentaires des élèves renvoyant au contexte d'énonciation de la veille et les hypothèses de lecture prenant en compte ce dont la page (images et texte) gardait effectivement trace,
- faire distinguer les sources d'informations présentes sur la page, l'iconique et l'alpha-graphique,
- puis, très progressivement, faire saisir que la source iconographique autorise une variété de versions⁽⁶⁾ alors que celle écrite n'en autorise qu'une, identique à travers le temps.

Mon premier souci a été d'établir une frontière entre les premières hypothèses de lecture renvoyant au contexte de dictée et ce que la page était effectivement en

(4) A propos de l'« écriture pictographique » des Indiens d'Amérique du Nord, in *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF, 1993, p. 30.

(5) Cet ajustement est plus ou moins implicitement pris en charge par l'enseignant.

(6) Par exemple à partir de la photo d'un élève, les enfants « lisaient » : « C'est Filipe », « C'est la photo de Filipe », « Il a des carreaux sur la chemise ».

mesure de restituer. Pour ce faire, j'invitais les élèves à pointer sur le support d'où ils tiraient leurs propositions de lecture : « Qu'est-ce qui te fait dire ça ? Montre-nous où tu l'as trouvé ? ». Les demandes de justification et de localisation ont progressivement permis un tri entre les informations « hors page » et celles tirées de la page qu'elles proviennent d'images ou de prénoms ou mots lus directement.

Toutefois, en janvier, les élèves comptaient quasi exclusivement sur la capacité de leur mémoire. Les prises d'indices sur la page-même, autre qu'un balayage rapide de ce que les images monosémiques rappelaient, ne leur semblaient pas indispensables. Là encore, un travail de justification des propositions a, petit à petit, orienté et affiné leur regard sur la feuille.

Le fait de revenir régulièrement aux pages déjà « lues » ainsi que la présence d'images sur la page auraient pu les conforter dans leur mouvement spontané et insistant de s'en remettre à leur mémoire embayant sur les images. J'étais soucieuse de ce possible leurre.

Mon exigence systématique et pointilleuse de précision quant au texte écrit les a alertés de la spécificité de l'énoncé écrit par rapport à l'image : sa stricte permanence, rigoureusement à l'identique dans le temps par rapport à ce qui pouvait se dire autour des images de la même page. Je me souviens des regards d'enfants intrigués par mes refus fermes de leurs propositions d'énoncés, pourtant recevables dans un autre contexte d'expression orale, à cause de mots aussi anodins que *des pour les, une pour la* etc. Je fais l'hypothèse que, à cause de mon insistance affichée, des élèves ont saisi le principe d'*invariance* des énoncés écrits régulièrement répétés bien avant, et presque indépendamment, d'en comprendre la relation grapho-phonétique.

Porter son attention au texte aura été laborieux pour certains. Très progressivement, sur plusieurs semaines voire plusieurs mois, grâce à la répétition régulière des mêmes demandes de « dire ce qui est écrit » sur les mêmes supports et de justification des propositions, la plupart des élèves sont parvenus à focaliser leur attention d'abord globalement sur l'écrit, puis sur des indices graphiques de plus en plus fins.

Les situations de lecture et **surtout de relecture** indispensables ont été fournies aussi bien par les abécédaires introduits dans la classe que par celui produit par la classe en année 1.

Pour la seconde année du projet, forte de ce que j'avais observé l'année précédente, j'ai réduit à 3 ou 4 le nombre d'images sur la page de texte dicté. Par exemple, je ne double plus les prénoms des élèves, abondamment cités, par leur photo. Ces mots leur sont accessibles en lecture directe. Comme toutefois, j'ai remarqué le grand plaisir qu'avaient les enfants à chercher les photos et prénoms des camarades de l'année dernière dans le premier abécédaire mis à leur disposition, lors de la seconde mise en œuvre la rédaction d'une nouvelle page commence par la recherche de *tous* les prénoms de la classe comportant la lettre considérée pas seulement en initiale. Cela se traduit en haut de la page par une galerie de portraits des élèves concernés. Il s'agit de ne pas négliger la dimension affective du projet de réalisation de l'abécédaire de la classe. J'ose également donner certains mots rencontrés antérieurement sans secours iconiques pour solliciter des interrogations et des stratégies de logique alphabétique. Je veille à ce que ces

problèmes de lecture restent gérables à l'échelle du groupe et reste ainsi dans une zone proximale de développement du plus grand nombre.

Une autre modification en année 2 concerne la façon d'illustrer graphiquement les lettres de l'abécédaire collectif. Celle-ci a démarré dès novembre et s'est librement inspirée de celle rencontrée dans *L'abécédaire du petit musc* (cité plus haut). Les éléments de base à répéter pour dessiner une lettre ont été les photos des élèves renvoyant à l'initiale de leur prénom. C'est ainsi que sur le squelette du A majuscule étaient collées les vignettes-photos ⁽⁷⁾ d'Allan et d'Adam répétées autant de fois que nécessaire, le M était constitué de Manon, Madina, Morgane, Maxime et Mérisa ! Pour les lettres orphelines de prénoms, les élèves décidaient de mots pour lesquels j'étais chargée de rechercher des images sur Internet. Ce grand alphabet (26 feuilles A4) a été affiché plusieurs semaines avant de commencer le travail de dictée à partir de janvier. Il a été très fréquemment cité dans les propos des élèves dans les moments d'échanges collectifs. Par exemple le nom de la lettre était souvent évoqué avec tous les prénoms dont elle était l'initiale. D'une façon générale, les élèves se sont approprié cet alphabet pour lequel leur prénom était une illustration via leur photo. Le plaisir d'être cité, par cet effet de ricochet sémiotique (une photo renvoyant à un prénom écrit, absent en tant que tel de l'affiche), comme référence systématique d'une lettre, objet récurrent d'apprentissages, n'a jamais faibli. Chaque élève avait ainsi une place dans la suite alphabétique, place qu'il pouvait justifier et commenter. Cet affichage assurait donc au moins deux fonctions sémiotiques : présenter l'ordre alphabétique et proposer une liste des élèves de la classe.

3. Moments de travail individuel

D'autres moments d'apprentissage ont été particulièrement révélateurs de difficultés d'élèves. Ainsi, l'avancée individuelle page à page du cahier-abécédaire a également généré des réponses d'élèves instructives quant à leur compréhension de la tâche. Le fait qu'il s'agisse de difficultés pour eux n'était pas immédiatement discernable dans le foisonnement des activités de classe.

Dans la même logique de ne pas s'en tenir à ce qui apparaît pourtant être un fait positif, tous les élèves ayant fini par réaliser un cahier, une relative homogénéité entre les produits finis pouvait laisser croire qu'ils avaient tous mobilisé des savoirs analogues. En fait, ce qu'ils avaient effectivement appris des usages de l'écrit a varié notablement d'un élève à l'autre.

Une source notable de difficultés se trouve dans la matérialité des supports à manipuler manuellement et intellectuellement.

3.1. Une matérialité encombrante

En maternelle et encore largement au CP, des manipulations de matériaux ico-

(7) Les photos avaient été scannées et reproduites en petit format (2cm/2cm) autant de fois que nécessaire pour couvrir entièrement le dessin de la lettre haute d'une vingtaine de centimètres.

niques, graphiques et écrits se font par le biais d'un matériel en papier sous forme d'étiquettes. Leur manipulation comporte beaucoup de gestes fins à maîtriser et à coordonner : découper le papier, le poser, le ramasser (ce qui suppose de le reconnaître sien !), le déplacer, le coller... Bien des élèves y voient, si l'enseignant n'y prend garde, l'essentiel de la tâche. Cette manipulation vise des activités cognitives : identifier de l'écrit, associer, décider d'une organisation du support etc.

L'enjeu didactique a été d'aider à accéder à une réflexion sur l'objet d'apprentissage visé, *le monde de l'écrit*, sans laisser les élèves s'absorber plus que nécessaire dans un faire pourtant indispensable.

C'est avec du matériel de ce type qu'avancait le cahier-abécédaire réalisé individuellement. Au départ, chaque élève disposait d'un support vierge constitué de 28 pages reliées (7 feuilles de format A4 pliées en deux et agrafées : une page de couverture avec un titre, une page par lettre et une quatrième de couverture blanche). Sur chaque page figurait, en haut, en trois écritures, une vignette avec la lettre à illustrer. L'avancée dans le livret s'est faite dans l'ordre alphabétique au rythme d'exercices concernant une ou deux pages à la fois (*cf.* annexe 1). Ces exercices étaient toujours réalisés dans un premier temps collectivement avec un matériel de grandes étiquettes qui, après manipulation, restait fixé au tableau et constituait ainsi une référence disponible. Les élèves ont fini par reconnaître les différentes logiques des exercices et se les approprier : associer des images et des mots, des photos et des prénoms, recopier des mots du tableau à côté des images données, reconstituer des phrases. Beaucoup sont parvenus à mener ces activités en autonomie.

Les étiquettes à manipuler étaient au nombre de 8 à 10 pour une seule page d'abécédaire, 12 à 14 quand deux pages étaient concernées à la fois⁽⁸⁾. Sur cette collection, la moitié représentait des images ou des photos d'élèves scannées. La collection se répartissait donc en 6 images et 6 mots. Pour ne pas alourdir le capital de mots mobilisés, la moitié du stock de mots était constitué des prénoms de la classe bien connus de la plupart des élèves. L'autre moitié du stock de mots comportait un déterminant et un nom. De ce fait les élèves avaient, en plus de leur capacité de lecture directe, comme indice le nombre de mots pour différencier un prénom (un mot) et un nom d'objet du monde (deux mots).

Or malgré cet allègement cognitif de la tâche, après découpage, certains élèves se retrouvaient encombrés par leur collection d'étiquettes qu'ils laissaient en vrac sur leur table. **Ils ne manipulaient pas notablement différemment les images et les mots.** Ils opéraient plutôt au hasard, reconnaissaient une photo, en cherchaient le prénom et le posaient contre. Puis leur regard repartait vers le tas d'étiquettes qu'ils fouillaient mollement. Il arrivait qu'ils cherchent des informations sur le travail d'un voisin proche plutôt qu'au tableau, référence toujours disponible, à cause des difficultés occasionnées par son éloignement ou le changement de plan. Par ailleurs, du point de vue de l'activité de lecture, peu d'indices graphiques étaient pour eux pertinents : ni l'initiale, ni la présence d'un ou deux mots sur l'étiquette. Par exemple, avec le matériel présenté en annexe, l'é-

(8) Après avoir mieux mesuré l'ampleur des difficultés, j'ai choisi d'en diminuer ces nombres pour la seconde mise en œuvre du projet.

tiquette UNE ROSE a été posée à côté de la photo d'ARITON : la segmentation graphique en 2 mots n'est pas apparue incompatible avec le mot unique du prénom.

L'aide individuelle apportée à ces élèves a été de différentes natures :

- donner des étiquettes déjà découpées pour leur permettre de consacrer plus de temps à ce qui est effectivement visé, une manipulation–réflexion sur des objets écrits ;
- réduire le nombre d'étiquettes à gérer : travailler efficacement est tout à fait possible sur un matériel restreint en nombre. Cela générerait pour eux un autre problème intéressant à résoudre à savoir la non-conformité terme à terme avec le modèle au tableau ou le travail du voisin.

Réfléchir ensemble à des procédures

Une aide méthodologique a également été intégrée au moment de l'explication préalable collective des exercices du cahier-abécédaire avec le matériel de grandes étiquettes. Celles-ci étaient fixées éparses sur le tableau comme les leurs se retrouvaient sur la table après découpage. Du temps a été consacré à commencer par faire trier par un élève les étiquettes images de celles qui comportaient de l'écrit. Puis, l'élève était invité à disposer les images en colonne pour « fixer » cette partie du matériel et limiter le nombre de ce qui restait à manipuler. Le travail de lecture de l'écrit proprement dit a ainsi été soulagé de manipulations parasites, a été organisé. Les enfants se sont progressivement approprié personnellement cette proposition de procédure régulièrement commentée collectivement.

3.2. Une matérialité nécessaire et néanmoins cognitivement absorbante

Les supports concrets de papier manipulés constituent une matrice réflexive dans laquelle les enfants élaborent des réponses aux problèmes posés à travers ces supports. En proposant des matériaux iconiques et écrits, les « étiquettes », à la fois, permettent une activité cognitive et la conditionnent. La réflexion des élèves est donc particulièrement dépendante des supports fournis. Ceux-ci ne peuvent être ni « neutres » ni « transparents » par rapport aux savoirs qu'ils véhiculent et ceux qu'ils prétendent mobiliser.

Voici un exemple concret où la taille des étiquettes joue un rôle non négligeable dans le problème cognitif posé.

| | | | | | |
|----------------|-------|--|--|----------------|-------|
| image ou photo | écrit | A gauche, cas où les étiquettes ont toutes la même taille, situation de manipulation la plus facile à gérer. | A droite, cas où les étiquettes de chaque colonne ont des tailles différentes : – comment anticiper les « vides » pour respecter un alignement horizontal ? | image ou photo | écrit |
| image ou photo | écrit | | | image ou photo | écrit |
| image ou photo | écrit | | | image ou photo | écrit |
| image ou photo | écrit | | | image ou photo | écrit |

Ainsi, si les étiquettes ont la même taille, la situation d'association image/mot par exemple, peut *avancer de proche en proche* sans encombre. La mise en colonnes s'opère assez facilement, contrainte par la juxtaposition des étiquettes rectangulaires et la taille restreinte du support où coller.

Lorsque par contre, les étiquettes d'une des deux collections à associer sont sensiblement plus grandes que les autres, les élèves ont à gérer deux difficultés : associer correctement images et mots et se soucier de deux mises en colonnes qui n'avancent pas au même rythme. Cette différence de gestion de colonnes à apporter aux deux collections d'étiquettes présuppose que l'élève ait clairement catégorisé les classes d'objets (images/mots), décidé d'un point de départ et trouvé peu ou prou comment organiser un tableau à lire verticalement et horizontalement. Et cela rend, à cause d'une différence de quelques millimètres par étiquette, la tâche sérieusement plus complexe d'un point de vue cognitif.

Au-delà des questions liées à une matérialité absorbante, à un niveau plus général, quand l'élève commence à gérer correctement la deuxième situation⁽⁹⁾, quand donc, en l'occurrence, il a, d'une part, nettement identifié des classes d'objets et qu'il a compris le principe de redondance sémiotique à établir entre les deux, et d'autre part, organisé en colonnes et en lignes sa feuille, il entre dans un usage, certes encore modeste, de la « raison graphique »⁽¹⁰⁾. Ce faisant, il devient capable de tirer intellectuellement parti des décisions liées à l'organisation spatiale du support disponible.

Pour en revenir à des difficultés « géométriques » générant un besoin didactique, le support sur lequel fixer les étiquettes peut être une source de perturbations pour l'élève. En effet, sa forme peut favoriser ou empêcher un alignement de plusieurs étiquettes pour écrire une phrase par exemple. Or les élèves sont souvent déstabilisés de ne pas retrouver sur leur page la même disposition que sur le modèle du tableau. Il s'agit alors de prendre le temps de commenter avec les élèves leurs productions, de faire émerger collectivement les critères de recevabilité d'un écrit et, en l'occurrence, de construire avec eux les notions de lisibilité, de phrase, de mot, de ligne. Il s'agit aussi de les aider à dépasser une fidélité aveugle au modèle.

3.3. Occupation de l'espace de la feuille-support

Assez rapidement les élèves débrouillés se sont servi du bord gauche de la page pour y poser, en commençant par le haut, leur première colonne. Ce geste indiquait que la page était pour eux orientée et opératoire, indice d'acculturation aux usages de l'écrit.

(9) Ce qui suppose d'y avoir été confronté souvent et d'avoir participé régulièrement aux commentaires collectifs de productions d'élèves...

(10) « ...l'écriture a deux fonctions principales. L'une est le stockage de l'information [...] la seconde fonction, celle qu'a l'écriture en assurant le passage du domaine auditif au domaine visuel, ce qui rend possible d'examiner autrement, de réarranger, de rectifier des phrases et même des mots isolés. Les morphèmes peuvent être extraits du corps de la phrase, du flux du discours oral, et mis comme des unités autonomes qu'on peut [...] faire apparaître dans un contexte différent hautement « abstrait ». » pages 145, 146 in *La raison graphique – La domestication de la pensée sauvage*, Jack GOODY, Editions de Minuit, 1979.

Les élèves en difficultés posaient leurs paires image/mot plutôt au hasard. La page, grâce à la reliure et à la vignette « lettre », avait pour eux une orientation gauche/droite et haut/bas. Cependant, ils n'en percevaient pas d'« organisation invisible » en lignes ou en colonnes qui auraient pu guider leur geste. Par ailleurs, ils acceptaient que toutes les étiquettes collées finissent pas se toucher ce qui brouillait par juxtaposition les associations : ils n'avaient pas de souci de lisibilité de l'ensemble fini. Ces élèves étaient dans **un faire au présent de la situation**. Chaque collage était certes pertinent à l'échelle de chaque paire d'étiquettes contiguës. Mais ils n'étaient pas en mesure, seuls, ni de voir ni d'anticiper que l'occupation de l'espace de la feuille de proche en proche finissait par rendre illisible les paires constituées. Cela aurait supposé une **décentration pour adopter la posture de lecteur**, posture qui, à ce moment-là, ne leur était pas accessible. L'aide apportée a consisté, avec une mauvaise foi didactiquement justifiée, à « lire de travers » des associations pour pointer les ambiguïtés rendues possibles et obliger à observer l'effet au niveau de la page.

3.4. Copier de l'écrit, une activité complexe

Parfois, pour des exercices de copie en majuscules d'imprimerie, l'espace de la page avait été préalablement structuré par des lignes visibles et/ou des cases. Les lignes servaient à désigner où écrire droit mais ne donnaient pas d'indication de hauteur de lettres. De fait, ces aides supposées ont généré de nouvelles difficultés. Il semble que certains élèves aient reconnu (?) dans l'espace entre deux lignes une *interligne* analogue à celles utilisées dans l'apprentissage, mené parallèlement, de la cursive. Cette interprétation les a amenés à écrire les lettres majuscules en veillant, comme pour la cursive, à toucher les lignes « du haut et du bas ». La taille gigantesque des lettres ainsi tracées ne leur permettait pas de tout écrire. Un élève n'y a pas vu de problème. Sa ligne était pleine jusqu'au bout : pour lui, la conformité au modèle du tableau était satisfaisante. Son approche de l'écrit était sensible à une apparence de quantité, sans plus. Un autre élève ayant commencé sur la page de gauche a, quant à lui, scrupuleusement continué sur la page de droite, sans s'autoriser à commencer une nouvelle ligne sur la même page, sans « aller à la ligne » sur la même page, donc.

Ces exemples montrent combien l'acte qui peut sembler simple de copier est particulièrement complexe quand il s'agit de copier de l'écrit. Cela mobilise nombre de savoirs procéduraux concernant l'espace de la page et ses limites extérieures, comportant des lignes tracées aux fonctions différentes selon les situations scolaires (aide à une écriture rectiligne, aide au calibrage des lettres). Cela mobilise également la notion difficile à construire de « mot » comme un tout graphique, délimité par des espaces.

Les observations des difficultés d'*alignement* en année 1 m'ont enjointe en année 2 à prendre le temps de commenter avec les élèves leurs propositions de *mises en ligne*. Une occasion en a été *l'écriture de la date*, éloignée du projet mais concernant néanmoins directement l'activité de copie reprise dans le cahier-abécédaire. La copie du modèle de la date, établi chaque matin pendant un moment collectif, à reporter sur les productions individuelles quotidiennes figurait toujours au tableau. Elle donnait lieu sur les travaux des élèves à des *mises en ligne* très diverses, le plus souvent contraintes par l'espace resté disponible sur

le support. Celui-ci avait l'espace central occupé par un travail (souvent un collage dont les élèves avaient décidé l'agencement). Il revenait aux élèves, pour conclure la tâche, d'écrire leur prénom et d'indiquer la date du jour. Le plus souvent, ils écrivaient les éléments de la date en les prenant dans l'ordre de lecture quotidiennement répété mais, pour certains, se heurtant aux limites de la feuille ou contre leur prénom écrit préalablement, ils réalisaient souvent au final un écrit incompréhensible pour autrui comme par exemple dans l'angle en bas à droite d'une feuille :

| | |
|---------------------------------------|----------------------|
| | 2004 ⁽⁵⁾ |
| MARDI ⁽²⁾ 5 ⁽³⁾ | JORIS ⁽¹⁾ |
| | MARS ⁽⁴⁾ |

Les numéros entre parenthèses indiquent l'ordre d'écriture de Joris

La situation-problème décrite et sa résolution par les élèves amènent plusieurs remarques.

Ainsi, là encore, ce sont des contraintes matérielles liées au support qui posaient problème. Toutefois, ici, l'exiguïté de l'espace pour écrire a généré une certaine inventivité des élèves pour *tout* écrire. Un espace strictement linéaire ménagé d'emblée sur le support par l'enseignant leur aurait évité le problème mais aurait également masqué combien les élèves étaient démunis pour gérer un espace graphique réduit ne permettant pas une mise en ligne unique.

Pour rendre les élèves sensibles à l'*irrecevabilité* du point de vue des usages de l'écrit des configurations compactes produites, il a été particulièrement fécond de les observer tous ensemble pour tenter d'en *re*-lire la date. Ce faisant, les élèves se déplaçaient mentalement de la place de scribeur-copieur à celle de lecteur et observateur de leur propre écrit. Les premières propositions des élèves de stratégies pour optimiser l'espace essayaient de ménager une bande permettant d'écrire comme sur le modèle : veiller à séparer clairement prénom et date, commencer le plus à gauche possible⁽¹¹⁾. La conformité au modèle restait prégnante. Puis, progressivement, après plusieurs discussions sur des productions persistant à agglomérer les mots, la possibilité d'écrire sur plusieurs lignes a émergé. Cette proposition d'un écrit possible différent était plus difficile à adopter pour certains élèves car elle supposait de prendre ses distances par rapport au modèle affiché et d'accepter que plusieurs réponses étaient recevables. La possibilité d'écrire sur plusieurs lignes a été reprise dans le cahier-abécédaire.

(11) Une élève, ingénieuse, a proposé d'écrire au dos du support...

4. Conclusion

4.1. Faire est indispensable mais ne suffit pas pour apprendre

Un des leviers pédagogiques du projet était de produire des abécédaires, traces tangibles et rassurantes pour tous les acteurs impliqués d'une activité. Du point de vue de cette capacité à mobiliser par le *faire*, le projet a fonctionné, de mieux en mieux même au fur et à mesure que les élèves ont pu feuilleter l'album collectif et leur cahier, à la fois pour se féliciter du travail accompli et pour compter et répertorier les lettres qui restaient à illustrer. Les apprentissages évoluaient dans une logique socio-constructiviste, dans un espace dynamisé par du *faire*, en l'occurrence par des activités le plus souvent conçues au fur et à mesure de l'avancée du projet, prenant en compte les difficultés observées et les propositions des élèves.

Du point de vue de l'enseignement, le projet a fourni la possibilité de répéter des matrices de situations au cours desquelles des élèves plus lents ont eu un temps précieux pour les reconnaître. Il a réussi à focaliser l'attention de tous les élèves sur de l'écrit, le leur, celui de pairs ou de livres etc.. Les élèves les plus en difficultés ont fini par réagir spontanément sur les affichages à commenter en faisant référence à ce qui leur était le plus proche, lettre initiale ou non de leur prénom, d'un camarade ou des jours de la semaine, bref en s'appropriant une prise en compte de la chose écrite qui leur était souvent étrangère au départ.

Pourtant, j'ai pu constater que le fait que l'élève manipule même activement des matériaux écrits ne permet pas d'être assuré qu'il a commencé à construire efficacement les savoirs que les situations proposées tentaient de mobiliser.

Quels contenus d'apprentissage sont à mobiliser ?

Après ces deux années d'observation active, j'ai pu observer combien l'usage de l'écrit en réception ou en production était une source considérable de difficultés très diverses à ne pas sous-estimer. Ainsi, d'un point de vue didactique, très en amont d'un questionnement sur le code écrit, il est nécessaire de donner des occasions aux élèves de *différencier le fonctionnement sémiotique de l'image et de l'écrit*. Puis les situations ont à permettre de construire la difficile *notion de mot* écrit que quelques élèves associent très tardivement (voire pas encore en fin d'année scolaire) à la chaîne sonore, qu'il s'agit de reconnaître graphiquement comme un tout, de recopier dans leur complétude, d'isoler par des espaces, d'aligner sur une ou plusieurs lignes. Les notions de mot, de phrase, de ligne et de colonne sont étroitement liées. Il est indispensable de fournir des tâches au cours desquelles l'élève aura à *user efficacement de colonnes et de lignes*, qu'elles soient tracées ou non, pour organiser un classement, une lecture, une production écrite. Cela renvoie à la *gestion de la page*, culturellement orientée, espace limité et structuré par le regard du lecteur, par des lignes apparentes ou non, des tableaux, des marges. Cela ouvre pour l'élève les possibilités intellectuelles que permet *l'usage de listes et de tableaux*. Ces apprentissages mobilisent forcément comme outils ou comme objets les *lettres* qu'il s'agit de reconnaître dans leurs variations typographiques.

Il me semble primordial de commencer par concrètement contextualiser ces savoirs dans des faire et des dire répétés avant de bouger doucement les situa-

tions d'apprentissages pour, progressivement, amener les élèves à les décontextualiser.

4.2. Un retour parlé sur le produit (écrit) des manipulations : un moment indispensable

Pour aider les élèves à regarder ce qu'ils venaient de réaliser, puis par la suite les aider à détacher leurs premiers gestes réflexifs sur les usages de l'écrit des contextes initiaux d'apprentissage, la séance de manipulations était dès que nécessaire prolongée par une courte phase d'observation de quelques productions intéressantes par les réponses erronées ou nouvelles apportées aux problèmes posés. Lors de ces moments de mise à distance était activé le métalangage indispensable pour construire un espace commun de significations.

Rappelons pour mémoire que ce métalangage était également mobilisé lors des moments d'explications préalables aux exercices du cahier-abécédaire.

Ce faisant, la classe opérait comme le suggère Marie-Thérèse Zerbato-Poudou dont je partage l'orientation didactique : « *Les critères de réussite comme les critères de réalisation deviennent des instruments collectivement découverts que chacun s'approprie. A ce stade de l'apprentissage, ce n'est pas la "bonne" technique qui est requise, mais la technique qui permet de résoudre le problème d'organisation de l'action. L'important est que les enfants décrivent, argumentent, découvrent ou apprennent et utilisent des règles, établissent des relations, s'intéressent à leur activité et s'inscrivent dans une activité d'écriture [...].* »⁽¹²⁾

Jacques Fijalkow insiste également sur la nécessité de verbaliser ce que Zerbato-Poudou appelle *techniques* mises en œuvre par les enfants. Dans le souci de compléter une didactique de l'apprentissage de l'écrit trop exclusivement déclarative selon lui, il préconise de « *trouver des modalités didactiques consistant à inverser les priorités ordinaires du procédural et du déclaratif et de faire place au contextuel [...]. La démarche mise en œuvre s'efforce d'amener les enfants à entrer dans l'écrit à partir d'une base procédurale aussi large que possible. Sur celle-ci se greffent des interventions d'ordre déclaratif qui portent principalement sur les procédures d'apprentissages du sujet (aspect métacognitif) et, secondairement, sur la langue et sur le contexte (aspect métalinguistique). Ces interventions sont d'abord purement déclaratives, mais se rapportent à l'action, ce qui permet de les qualifier de "métaprocédurales" (indications fournies par un adulte ou un enfant pour dire "comment faire pour")* »⁽¹³⁾. C'est bien d'un « comment faire pour » dont il était régulièrement question pour résoudre les différentes situations-problèmes qu'occasionnait la production des abécédaires.

C'est par ce dispositif assez simple en somme, fondamentalement accueillant, qui permet aux élèves de faire pour apprendre puis de commenter leur faire pour en apprendre à un deuxième niveau que j'ai pu, en tant que praticienne, saisir d'indispensables informations sur les difficultés rencontrées par les élèves dans leur acculturation à l'écrit. Et compter sur leur adhésion convaincue et joyeuse au final.

(12) *In Comment l'enfant devient élève, Les apprentissages à l'école maternelle*, Retz, 2000, p. 178.








(13) *In Sur la lecture, Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*, ESF, 2000, p. 122.

Annexe 1

Exemples d'exercices pour l'abécédaire individuel (le matériel est ici réduit de moitié)

1. Exercice d'association images et mots (la succession des actions n'est ni unique ni rigide...)


- Découper
- Trier les mots comportant un S ou un T
- Associer les mots et les images
- Organiser la présentation des pages
- Coller ; repasser en couleur sur les lettres illustrées

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
|  |  |  |  |  |
|  |  | DE LA SALADE | SEYYID ALI | |
| MATTHIEU- VALENTIN | ARITON | DES POISSONS | UNE ROSE | DE LA TOMATE |

2. Exercice de reconstitution d'une phrase

Après un travail collectif dont le résultat figure au tableau :

- Découper
- Reconstituer la phrase (en se référant ou non au modèle)
- Positionner les images à côté des mots
- Coller, repasser la lettre à considérer

| | | | | |
|---|--------------------|----|-------|--|
|  | (dessin de yaourt) | | | |
| YAOURT. | SEYYID ALI | DU | MANGE | |

3. Exercice de copie

Après un **travail collectif** dont un résultat figure au tableau en majuscules d'imprimerie :

- choisir seulement 3 images sur les 4 proposées
- constituer une colonne d’images
- recopier sur une ligne tracée par l’enseignant à côté de chaque image, les mots ou le prénom (CHARLENE) correspondants



4. Exercice d’écriture de phrases

Après un travail collectif dont un résultat figure au tableau :

- Découper ; repérer les prénoms, le mot “ joue ”, le mot “ avec ”
- Décider d’une phrase et en poser les étiquettes (3 phrases possibles)
- La lire à haute voix en pointant chaque mot du doigt
- Coller après lecture, mettre un point à la fin de la phrase
- Composer 3 phrases ; 2 étiquettes prénoms

| | | | |
|--------|-------|-------|--------|
| JORIS | JOUE | ELISA | JOUE |
| MAXINE | ELIZA | AVEC | NOEMIE |
| JOUE | AVEC | INES | AVEC |