

A propos des travaux d'Emilia Ferreiro

(D'après Roland Goigoux)

Objet de la recherche d'Emilia Ferreiro :

Montrer que les enfants qui débutent leur scolarité primaire construisent leur savoir "lire-écrire" en franchissant des étapes identiques (psychogenèse).

Sans exclure "les décalages importants dans l'âge d'apparition des modes successifs de conceptualisation".

2 procédures :

Les deux procédures principales utilisées par E. FERREIRO visent à nous renseigner, grâce à une technique d'entretien clinique de type piagétien, sur les connaissances construites progressivement par l'apprenti-lecteur concernant les relations entre la chaîne écrite et la chaîne orale.

- une tâche d'interprétation des parties d'une phrase qui permet de voir comment l'enfant établit des relations entre les mots écrits et les mots prononcés lors de la lecture à haute voix de cette phrase par l'adulte
- une situation d'écriture créative où l'on demande à l'enfant d'écrire des mots, puis une phrase, sous la dictée, afin d'étudier la manière dont il tente (ou non) de rendre compte par écrit de la structure phonologique des mots.

Conclusion d'E Ferreiro : les règles de correspondance entre écrit et oral se construisent progressivement, tout d'abord à travers des hypothèses de correspondances entre lettres et syllabes, puis entre lettres et phonèmes, puis enfin entre graphies et phonèmes grâce à un repérage progressif du caractère alphabétique de notre système d'écriture.

Les quatre niveaux essentiels de l'évolution de la connaissance du système d'écriture :

Niveau pré-syllabique

L'enfant établit une **correspondance entre une entité sonore et une entité graphique**.

Exemple : Léandro

RAT _____	landr	a
VACHE _____	arpenoror	
PAPILLON _____	percelte	
RHINOCEROS _____	larortz	
LE RAT CROQUE _____	landr	erster ltet
LE GATEAU		

Niveau syllabique

À ce niveau, l'enfant tente **d'établir des correspondances entre les aspects sonores et les aspects graphiques de son écriture**. L'unité sonore qu'il retient est **la syllabe** et il produit généralement une graphie par syllabe. Ce mécanisme peut entrer en conflit avec les exigences de quantité minimale de lettres établies au préalable, lorsque l'enfant pense, c'est le cas le plus fréquent, qu'il faut au moins trois lettres pour faire un mot.

Exemple : Murat

RAT _____ - ra

VACHE _____ - a

PAPILLON _____ - a

RHINOCEROS _____ - io

LE RAT CROQUE LE GATEAU _____ - le ra rba le so

Niveau syllabico-alphabétique

Deux modes de correspondance sons/graphies coexistent ici : le mode syllabique (une graphie est associée à une syllabe) et le mode alphabétique (une graphie est associée à un phonème).

Niveau alphabétique

La dernière étape coïncide avec l'écriture proprement alphabétique dans laquelle, selon Ferreiro, "*chaque signe graphique représente un phonème de la langue*".

Selon la théorie de Ferreiro, l'attention portée à l'orthographe ne se développe qu'ultérieurement, en réponse aux difficultés créées chez l'enfant par la découverte de l'irrégularité des correspondances fraîchement établies.

Exemple : Ton Chen

ra

roche

papillon rhinocéros

Le ra roche le gâteau

À titre indicatif notons que sur quarante enfants (étude à Clermont-Ferrand en 1898), treize se situaient à la fin du premier trimestre de cours préparatoire à un niveau pré-syllabique, dix-huit à un niveau syllabique, quatre à un niveau alphabétique. Autrement dit, un tiers d'entre eux n'établissaient aucun rapport entre les éléments sonores et les éléments graphiques de leur écriture.

La segmentation de l'oral et de l'écrit

Avant l'âge de six ans, les enfants sont, dans l'ensemble, incapables de réussir des tâches de segmentation phonémique alors qu'ils y parviennent pour des tâches de segmentation syllabique. Mais de nombreuses activités de l'école maternelle impliquent la nécessité de nommer cet objet singulier qu'est la lettre afin de segmenter la chaîne écrite lors d'activités de copie ou lors d'activités d'observation de l'écrit.

Le fait que les enfants parlent de l'écrit en désignant les lettres ou les groupes de lettres semble conduire à émettre très tôt des hypothèses sur la **valeur sonore** des segments de la **chaîne écrite**.

Il est à noter que les graphies conventionnelles portent des noms qui ont la même valeur sonore que des syllabes du code oral, par exemple : B, bébé ; C, laisser ; D, aider ; F, effacer ; H, acheter... Une théorie de l'apprentissage ne peut ignorer cette source potentielle d'informations... et de fausses pistes pour l'apprenti-lecteur.

On peut faire l'hypothèse que les **pratiques sociales** vont inciter l'enfant à projeter sur l'écrit les modalités de segmentation qu'il a construites sur la chaîne orale.

Vers un modèle plus complexe

Les interactions sociales (à l'intérieur et à l'extérieur de l'école) qui conduisent l'enfant à projeter une segmentation connue de l'oral sur un écrit mystérieux ne sont pas les seules sources de connaissances pour l'enfant. Il existe aussi toute une famille d'activités, essentiellement réalisées à l'école, qui l'incitent à considérer l'écrit comme un signifiant particulier, permettant un accès direct au signifié car l'écrit possède cette double caractéristique de "traduire" des sons mais aussi du sens. Dans de nombreuses classes de GS ou de CP ce second versant de l'écrit est plus ou moins privilégié, tout du moins n'est-il pas ignoré.

On utilise généralement les expressions de "voie directe" et "voie indirecte" pour désigner cette double possibilité d'accéder à la signification d'un message écrit :

- la voie directe (VD) permet un accès sans intermédiaire d'une forme graphique (un signifiant) à un signifié (l'écrit sert à coder du sens) ;
- la voie indirecte (VI) permet cet accès après une transformation en un autre signifiant, oral celui-ci (l'écrit sert à coder de l'oral).

Deux "expressions pédagogiques", maintes fois répétées aux enfants, permettent d'illustrer l'opposition entre un système scolaire et extra-scolaire d'enseignement de l'écriture basé sur la seule combinatoire (voie indirecte) ou sur un système "mixte" prenant en compte le double niveau de codage du son et du sens (voies directe et indirecte) :

- "un mot s'écrit comme il se prononce" (VI)
- "un mot s'écrit comme on l'a déjà vu écrit" (VD)

Dans un cas, face à n'importe quel mot rencontré, l'enfant tentera une décomposition orale permettant une écriture phonologiquement correcte. Dans l'autre cas, il se limitera aux mots déjà rencontrés et pour lesquels il pourra tenter, de mémoire, de retrouver la forme orthographiquement correcte. Les modalités du "contrat didactique" qui lie l'instituteur et l'enfant peuvent inciter ou non ce dernier à prendre le risque d'écrire un mot jamais "vu" au préalable.

Deux paramètres essentiels vont donc influencer sur l'apprentissage des enfants :

- la nature orthographique du code écrit (l'espagnol permet de tenter le pari phonétique avec les chances de réussite bien plus sérieuses que le français) ;
- la méthodologie d'enseignement (grossièrement divisée en deux approches, phonétique ou orthographique).

Conclusion de R Goigoux : modification sensible de la théorie de FERREIRO en raison des interférences entre les connaissances graphiques (VD) et des connaissances grapho-phonologiques (VI) des enfants.

Selon cette hypothèse, la construction du code de correspondance ne serait pas réalisée, comme l'affirme Ferreiro, sur le "mode sériel"(découverte des correspondances graphophonétiques puis affinement orthographique) mais bien "en parallèle", de manière concomitante sur les deux registres, graphiques et grapho-phonologiques.

R Goigoux émet également l'hypothèse que le conflit ne se situe pas seulement entre le traitement grapho-phonologique (déchiffrage) et le traitement sémantique mais également entre le traitement des indices de nature graphique et celui des indices de nature grapho-phonologiques.

Cette hypothèse suppose que l'apprentissage de la lecture s'effectue sous l'influence d'une double source d'informations, graphiques et phonologiques, dont la coordination ne s'établirait que progressivement au sein d'un système graphophonologique. Les enfants, à travers leurs multiples interactions avec l'écrit, dans et hors de l'école (la proportion peut considérablement varier selon les pratiques sociales et familiales et les pratiques pédagogiques), construiraient un répertoire graphique dont les exigences pourraient être très tôt contradictoires avec leurs connaissances du système de correspondance grapho-phonologique. Ce niveau de conflit, qui n'est pas envisagé par Ferreiro en raison de son parti pris phonocentrique, pourrait permettre de rendre compte de réponses d'enfants que différents auteurs trouvent "difficiles à catégoriser" (Fijalkow, 89) selon le modèle de Ferreiro.

Un exemple du conflit entre orthographe et phonologie :

Exemple : Renaud

RAT :

Renaud écrit A puis il hésite : il voudrait mettre un T, mais il s'y refuse. "y peut pas y avoir de T sinon ça ferait "raté". Il se résigne seulement à rajouter un A puis des croix "pour montrer qu'il faut encore des lettres" mais qu'il ne sait pas lesquelles.

La psychologie sociale

Les recherches en ce domaine portent, sur les mécanismes par lesquels le social "participe, en tant que nécessaire constituant, à la construction des habiletés cognitives individuelles" (Gilly 1983).

→ **Les processus cognitifs présentent des caractéristiques liées aux conditions sociales de leur élaboration.**

L'hypothèse de R Goigoux, au lieu de n'envisager qu'une relation bi-polaire l'enfant-l'écrit (comme Ferreiro), englobe les composantes d'une troisième dimension, le rapport social à l'écrit. C'est pourquoi une telle recherche doit notamment s'intéresser au **dispositif pédagogique** au sein duquel l'enfant construit son apprentissage.