

# Le rôle des interactions entre pairs sur l’alphabétisation précoce en milieu scolaire

*Franca Rossi, Clotilde Pontecorvo et Francesco Arcidiacono*

Ce chapitre vise à reconsidérer certains de nos travaux précédents sur l’apprentissage de la langue écrite et l’acquisition du système d’écriture sous l’angle du rôle des interactions entre pairs en milieu scolaire. Notre objectif est de contribuer à la discussion internationale sur les processus d’enseignement-apprentissage en montrant l’importance des interactions sociales (médiatisées par l’enseignant, notamment dans le cadre de la dictée à l’adulte) dans deux apprentissages clés: la production de texte (et l’entrée dans des genres particuliers, par exemple l’annonce) et la construction du code alphabétique. C’est dans cet esprit que ce chapitre constitue une réélaboration d’un parcours scientifique qui nous a portés à découvrir, dès notre première recherche systématique sur les interactions entre pairs dans une situation d’apprentissage de la langue écrite (Orsolini, Pontecorvo & Amoni, 1989), le lien entre écriture, lecture collective, compréhension de textes écrits et oraux en classe. Ce parcours a pris naissance lors d’une rencontre scientifique internationale sur l’alphabétisation organisée à Rome en 1988 et qui a produit une publication collective en italien (Orsolini & Pontecorvo, 1991), ainsi que d’autres en anglais (Pontecorvo, Orsolini, Burge & Resnick, 1996; Pontecorvo, 1997).

Au croisement de différentes lignes de recherche, nous avons découvert, dans notre parcours, que les enfants en âge préscolaire, au-delà d’essais d’écriture et de lecture, quand ils étaient invités à explorer les caractéristiques du système d’écriture (d’abord pré-sonore et puis syllabique, cf. Zucchermaglio, 2001), étaient en même temps amenés à différentes formes d’élaboration du texte écrit (Zucchermaglio & Scheuer, 1991). Ce processus se réalisait à travers des formes de dictée à l’adulte: les enfants étaient donc en mesure de construire ensemble une histoire à l’écrit en imaginant collectivement différents scénarios pour réaliser leur

activité, par exemple en utilisant des Playmobil (Orsolini, Devescovi & Fabbretti, 1991), ou la dictée d'histoire déjà connues oralement, par ex. en catalan (Teberosky, 1988) ou en italien (Ferreiro, Pontecorvo, Moreira & Garcia Hidalgo, 1996). Cette dernière approche, en particulier la dictée d'histoires et de contes culturellement diffusés et connus, a inspiré une recherche comparative à l'école primaire sur l'écriture de l'histoire du Petit Chaperon Rouge en trois langues (italien, portugais et castillan). Dans la dictée d'histoires connues nous avons observé différentes modalités formelles utilisées par des dyades d'enfants dans le but de guider l'adulte qui transcrivait le texte, parfois en indiquant des aspects très spécifiques tels que la ponctuation ou la mise en page (Pontecorvo & Zuccheromaglio, 1989). La dictée de textes connus a l'avantage d'exclure la dimension d'idéation (au sens de création fantastique et imaginaire) dans la production d'un texte écrit et de permettre une forte attention sur le choix des formes linguistiques propres à l'écriture d'un contenu connu. Dans d'autres contextes d'interactions, nous avons comparé des dyades d'enfants de première primaire en train de reconstruire des histoires déjà connues ou en train d'inventer des histoires nouvelles à partir d'images (dessin ou photo): les résultats de ces observations ont montré des performances très différentes du point de vue des styles littéraires chez les enfants au début de l'école primaire (Pontecorvo & Zuccheromaglio, 1984; Morani & Pontecorvo, 1991).

Ce chapitre est organisé en trois parties. Dans la première partie, nous aborderons la dimension sociale de la production d'un texte écrit en situation de travail en petit groupe et par la dictée à l'adulte (enseignant). La deuxième partie vise à approfondir la réflexion sur le processus de construction du code alphabétique: des exemples d'activités en petit groupe seront présentés pour montrer des situations dans lesquelles des enfants qui ne savent pas écrire de manière conventionnelle discutent sur l'identification d'une solution partagée pour écrire un mot. La participation d'un enfant à plusieurs groupes avec des niveaux de compétences différentes sera aussi questionnée. La troisième partie du chapitre présente des indications méthodologiques à l'attention des enseignants qui souhaitent inclure, dans leur pratique quotidienne en classe, les dispositifs décrits et discutés dans cette contribution. Les exemples présentés font partie d'un échantillon de situations observées dans des écoles publiques situées dans des contextes urbains en Italie. Les activités présentées font partie d'une expérimentation et ne sont pas encore diffusées dans la pratique didactique usuelle dans le cadre scolaire italien.

## LA PRODUCTION DE TEXTES EN PETITS GROUPES À TRAVERS LA DICTÉE À L'ADULTE

La dictée à l'adulte (ou bien à un pair qui maîtrise l'écriture) est une modalité particulièrement productive pour se familiariser à la langue écrite. Les enfants, n'ayant pas le souci de transcrire, peuvent se concentrer davantage sur la production du texte, sur le choix des formes linguistiques appropriées par rapport à la fonction communicative que le texte doit atteindre, ainsi qu'aux caractéristiques du destinataire. Toutefois, le potentiel de la dictée a été peu exploré, surtout du point de vue des processus de construction du texte écrit et de la qualité des textes produits chez les enfants qui maîtrisent un système d'écriture.

### CONCEVOIR ET DICTER UNE ANNONCE

Notre premier exemple concerne un petit groupe d'enfants de 4-5 ans d'une école maternelle engagés dans la dictée d'une annonce adressée aux parents. En particulier, le but de cette annonce était d'inviter les parents à ne pas jeter des objets dans les locaux externes de l'école à la sortie des classes.

La séquence suivante inclut quatre enfants et l'enseignante. Marco (tour 46) s'oppose à la proposition initiale d'Olga au tour 45: l'objectif de la conversation est le besoin de combiner deux contraintes, celle d'inclure dans l'annonce la liste des objets à ne pas jeter dans le jardin de l'école et le fait que ce texte soit concis. Les enfants souhaitent ajouter une longue liste d'objets, mais ils savent qu'une annonce efficace doit être courte.

#### Extrait 1: écrire l'annonce

45. Olga: alors écrivons «Vous les parents ne jetez pas les papiers et les cigarettes non plus car le jardin a été un peu nettoyé et puis il ne doit plus être sale»  
*allora scriviamo "Voi genitori non buttate le cartacce e neanche le sigarette perché il giardino è stato un po' pulito e poi non deve essere più sporco"*
46. Marco: c'est trop long  
*è troppo lungo*
47. Noemi: je dois dire une chose  
*io devo dire una cosa*

48. Enseignante: attends, d'abord Marco  
*aspetta, c'era prima Marco*
49. Marco: en effet j'ai pensé à une autre façon «De ne pas jeter des choses par terre» c'est tout  
*infatti io ho pensato in un altro modo "Di non buttare le cose per terra" basta*
50. Olga: pas les choses! ils jettent de tout si nous disons les choses, non, ils jettent que du carton, des morceaux de cigarettes, c'est ça qu'ils jettent  
*no le cose! loro buttano tutto se diciamo le cose, no, loro buttano solo cartone, cicche di sigarette, questo buttano*
51. Marta: et le verre  
*e il vetro*
52. Noemi: et puis nous écrivons également «Les enfants, ne jetez pas les papiers par terre et les frites»  
*e poi scriviamo pure "Bambini, non buttate le cartacce per terra e le patatine"*

Au sein du même groupe, une deuxième séquence intéressante apparaît plus tard, au tour 68: l'enseignante sollicite le début de la dictée en assumant le rôle d'écrivaine (tour 71). C'est à ce moment qu'Olga rend explicite sa connaissance par rapport au fait qu'une annonce doit commencer par un titre (tour 72). Elle sait que le titre, pour être efficace, doit être court. Pour cette raison, Olga s'oppose à la proposition d'ajouts d'éléments de la part de Marta (tour 75), en utilisant une argumentation efficace au tour 76. Dans la suite de l'échange, Marco intervient au tour 77 en reprenant le titre proposé par Olga et en le proposant au groupe après une révision, dans le but de chercher une formulation écrite adaptée à la nature de l'annonce.

Extrait 2: écrire l'annonce (suite)

68. Enseignante: alors, nous devons prendre une décision, comment pouvons-nous commencer à écrire?  
*allora, dobbiamo decidere, come si può cominciare a scrivere?*
69. Olga: elle peut être affichée avec la colle  
*si può attaccare con la colla*
70. Noemi: c'est une belle idée  
*é una bella idea*
71. Enseignante: alors, comment pouvons-nous écrire? vous me dictez et moi j'écris  
*allora, come si può scrivere? voi mi dettate e io scrivo*
72. Olga: alors, d'abord écris le titre

- allora, prima scrivi il titolo*
73. Enseignante: d'abord j'écris le titre? et quel est le titre?  
*prima scrivo il titolo? e qual é il titolo?*
74. Olga: ne jetez pas de papiers  
*non buttate le cartacce*
75. Marta: ...et des jouets et des bonbons  
*... e i giochetti e le caramelle*
76. Olga: non! nous ne sommes pas en train d'écrire maintenant,  
nous sommes en train d'écrire le TITRE.  
*no! noi non stiamo a scrivere ora, stiamo scrivendo il TITOLO.*
77. Marco: ne jetez pas des choses dans le jardin. NON. les choses que,  
nous ne devons pas, que vous ne devez pas jeter dans le  
jardin.  
*non buttate le cose nel giardino. NO. le cose che, non dobbiamo,  
dovete buttare nel giardino.*

## CONSTRUIRE ET DICTER UNE LETTRE

L'exemple suivant concerne un petit groupe d'enfants d'école enfantine engagé dans la construction et la dictée à l'enseignante – qui prend le rôle d'écrivaine – d'une lettre adressée à une camarade absente depuis plusieurs jours. La discussion de groupe aboutit au texte final de la lettre après une longue discussion, suite aux relectures de l'enseignante visant à la révision du texte de la part des enfants. La séquence incluant les tours 1-27 concerne la première version de la lettre élaborée par le groupe:

Giacomo, Giulia, Nicola, Valeria. **Je vous salue, Giorgia.** T'es malade? Je suis désolé si t'es malade. Ciao Giorgia, la semaine prochaine nous commençons les livres de la bibliothèque. Revenez vite. Nous espérons que tu reviens bientôt car sinon tu ne peux pas prendre les livres ainsi que pour le théâtre parce que autrement nous sommes très désolés.

*Giacomo, Giulia, Nicola, Valeria. Vi saluto, Giorgia. Sei ammalata? Mi dispiace se sei ammalata. Ciao Giorgia, dalla prossima settimana cominciamo i libri della biblioteca. Torni presto. Speriamo che torni presto perché se no non puoi prendere i libri e anche per il teatro perché se no ci dispiace molto a noi.*

(Première version du texte lu par l'enseignante au tour 27)

La version de la lettre présentée ci-dessus contient divers éléments non conventionnels qui rendent parfois le texte ambigu. Plus précisément, le début n'est pas conventionnel car il y a l'indication du nom des auteurs;

il y a une confusion entre la pluralité d’auteurs et le destinataire unique de la lettre (“Je vous salue, Giorgia / Vi saluto, Giorgia”); des erreurs dans l’utilisation des temps verbaux (“Revenez / Torni”); et des répétitions (“Nous espérons que tu reviens / Speriamo che torni”).

À partir de cette première version du texte, l’enseignante explique au groupe la possibilité d’action sur le texte, en essayant d’aider les enfants à considérer la perspective du destinataire de la lettre (tour 31). Par conséquent, les enfants proposent des révisions (tours 32, 34, 50, 53, 69).

Extrait 3: écrire la lettre

[...]

31. Enseignante: **non, mais est-ce qu’il vous semble que c’est écrit correctement? nous pouvons enlever, ajouter. écoutez bien, imaginez Giorgia en train de lire**

*no, ma vi pare che sia scritta in modo corretto? possiamo togliere, aggiungere. ascoltate bene, immaginate Giorgia che legge*

32. Giulia: **alors, nous devons supprimer certaines choses qui ont été déjà écrites. nous devons supprimer “Revenez vite” car sinon...**

*allora, dobbiamo cancellare certe robe che sono già scritte. dobbiamo cancellare “Torni presto” perché se no...*

33. Enseignante: je vous relis comme ça vous me dites si ça va

*ve la rileggo così voi mi dite se va bene*

34. Giulia: **“Je suis désolé que tu es malade” c’est à supprimer à mon avis.**

*“Mi dispiace che sei ammalata” dovremo togliere secondo me.*

[...]

49. Enseignante: alors “T’es malade? Je suis désolé. Ciao Giorgia, la prochaine semaine nous commençons les livres de la bibliothèque”.

*allora “Sei ammalata? Mi dispiace. Ciao Giorgia, dalla prossima settimana cominciamo i libri della biblioteca”.*

50. Nicola: **supprime**

*cancella*

51. Enseignante: je le supprime, pourquoi?

*lo cancello, perché?*

52. Giulia: non

*no*

53. Giacomo: **non, autrement elle ne comprend pas que nous devons les choisir.**

*no, se no non capisce che dobbiamo sceglierli.*

54. Enseignante: mais nous avons écrit que nous «les choisissons...» ou bien



- que «nous commençons les livres...» qu'est-ce que ça veut dire «nous commençons...?»  
*ma noi abbiamo scritto che "li scegliamo..." o che "...cominciamo i libri..." cosa vuol dire "cominciamo...?"*
55. Giacomo: nous commençons à prendre les livres.  
*cominciamo a prendere i libri.*
56. Enseignante: alors j'ajoute «nous commençons à...»  
*allora aggiungo "cominciamo a..."*
57. Giacomo: prendre les livres de la bibliothèque.  
*prendere i libri della biblioteca.*
- [...]
69. Carlotta: **il faut supprimer «Giorgia» parce qu'autrement elle va lire «Giorgia» et pourtant elle s'appelle Giorgia et ainsi...**  
*bisogna cancellare "Giorgia" perché se no poi lei legge "Giorgia" che però lei si chiama Giorgia e così...*
70. Giulia: à mon avis ceci (indique les noms écrits au début) est à supprimer, car il faut les dire à la fin, de la part de... parce que c'est le texte de Giacomo...  
*secondo me questi (indica i nomi scritti all'inizio) dovremo cancellare, perché si direbbero alla fine, da... perché è il testo di Giacomo...*

Giulia prend la parole aux tours 32 et 34, proposant de supprimer des répétitions qu'elle a identifiées. Elle repère également la non-conventionalité du début et propose d'ajouter les noms des auteurs à la fin du texte plutôt qu'au début. À son tour, Giacomo repère l'ambiguïté de l'expression «nous commençons les livres/cominciamo i libri» et propose une correction possible au tour 55. Une autre intervention, de la part de Carlotta, vise à expliciter la non-conventionalité des salutations au milieu du texte (tour 69) et sollicite une intervention finale de la part de Giulia (tour 70) qui est d'accord de supprimer les noms au début.

Le groupe arrive ainsi à la deuxième version de la lettre que l'enseignante va lire:

T'es malade? Je suis désolé. Ciao Giorgia. À partir de la semaine prochaine nous commençons à prendre les livres de la bibliothèque. Revenez vite.

*Sei ammalata? Mi dispiace. Ciao Giorgia. Dalla prossima settimana cominciamo a prendere i libri della biblioteca. Torni presto.*

(Deuxième version du texte lu par l'enseignante au tour 72)

La discussion qui s'enchaîne montre que le groupe n'est pas encore satisfait. Giulia propose de corriger un verbe (tour 75) et de compléter le texte par d'autres informations (tours 79-86). En même temps, les enfants vérifient que l'enseignante introduit les corrections suggérées (tour 88).

Extrait 4: écrire la lettre (suite)

75. Giulia: **Reviens vite.**

*Torna presto.*

[...]

79. Giulia: car sinon...

*perché se no...*

80. Giacomo: ...tu loupes également le bus.

*...perdi anche il pullman.*

81. Giulia: car sinon tu loupes également le bus et tu devrais arriver tôt.

*perché se no perdi anche il pullman e dovresti arrivare presto.*

82. Carlotta: à 9h.

*alle 9.*

83. Giulia: le lundi après le prochain.

*il lunedì dopo quello prossimo.*

84. Nicola: dis à papa et à maman qu'il faut amener l'argent.

*dì al papà e alla mamma che si devono portare i soldi.*

85. Enseignante: pour aller où?

*per andare dove?*

86. Nicola: au théâtre.

*a teatro.*

87. Enseignante: attendez, j'écris.

*aspettate, che scrivo.*

88. Giulia: **t'as ajouté ce que Nicola a dit?**

*hai aggiunto quello che ha detto Nicola?*



## LA CONSTRUCTION DU CODE ALPHABÉTIQUE PAR LA CONFRONTATION D'ÉCRITURES EN PETIT GROUPE

L'interaction entre pairs visant la confrontation et l'identification de la «bonne façon» d'écrire un mot a été la modalité centrale pour soutenir le changement conceptuel autour de l'écriture chez les enfants, qui se réalise par une transition du niveau pré-syllabique au niveau syllabique (Ferreiro & Teberosky 1979; Pontecorvo, 1989; Vernon & Ferreiro, 1999; Ferreiro, 2003). Il s'agit d'une interaction entre pairs mise en place à travers la création de petits groupes de cinq enfants maximum.

Les petits groupes ont été formés selon un principe d'hétérogénéité calibrée par rapport aux niveaux de conceptualisation. Le but n'était pas d'atteindre l'écriture conventionnelle mais plutôt d'identifier une solution partagée à travers une discussion visant à résoudre le problème posé par l'écriture d'un mot. Les recherches sur l'alphabétisation montrent que la demande d'écrire un mot bi-syllabique, à un moment donné du processus de conceptualisation, détermine chez les enfants un conflit entre l'hypothèse de l'écriture syllabique et l'idée que les mots écrits – pour pouvoir être considérés comme des formes d'écriture – doivent inclure au moins trois signes (Pascucci, 2005). Une étude plus récente (Ferreiro & Zamudio, 2008) souligne également le rôle des différentes formes syllabiques dans la construction de la conceptualisation alphabétique.

Les extraits suivants concernent des situations de travail dans des classes d'école enfantine dans lesquelles les enfants participaient systématiquement à la confrontation d'écritures spontanées en petit groupe et à la dictée de textes à l'adulte. Nous avons observé (et filmé) plusieurs expériences d'environ 15 minutes chacune, une fois par semaine pendant une période d'environ deux mois. Pour traiter les données, nous avons opté pour un double niveau d'analyse des interactions discursives: l'un ciblé sur le groupe, l'autre ciblé sur l'enfant individuellement. Plus spécifiquement, nous avons observé de près la participation d'un enfant (Damiano) – ayant un niveau de conceptualisation pré-syllabique – dans deux groupes (A et B) caractérisés par une différente fréquence d'oppositions argumentatives<sup>1</sup> (groupe A: fréquence élevée; groupe B: fréquence réduite). Les deux groupes réalisaient des expériences de

---

1 L'opposition est un acte discursif qui marque un désaccord par rapport à une affirmation précédente d'un autre locuteur. Elle peut être suivie d'explications dans le but d'argumenter les raisons d'un tel désaccord.

confrontation d'écriture des mots *folletto* (elfe) et *pasta* (pâtes). Ces mots ont été choisis parce qu'ils étaient liés à une activité générale menée dans les classes de l'établissement scolaire pendant la période de nos observations.

Dans la figure 1 suivante, les distributions des tours de parole pour chaque participant aux deux groupes (A et B) dans lesquels il y a le même enfant (Damiano) sont présentées. Le premier élément qui émerge de nos observations concernant la distribution des tours de parole est le fait que dans les deux groupes il y a toujours un enfant (Filippo pour le groupe A et Luca pour le groupe B) qui prend la parole plus que les autres. Le reste du groupe se distribue la parole de manière moyennement équitable. De même, les interventions de l'enseignante ne varient pas dans les deux groupes.

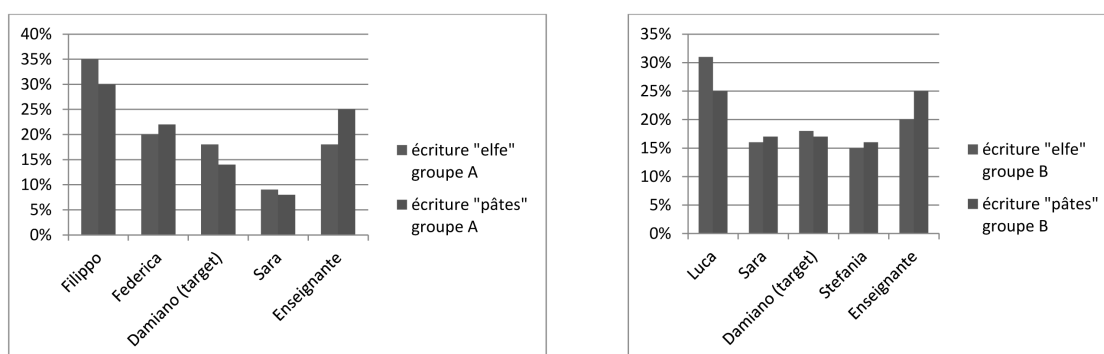


Figure 1. Fréquences (en pourcentage) des tours de parole des participants dans les deux groupes (A et B) par expérience (écriture «elfe»/écriture «pâtes»).

En ce qui concerne l'enfant cible de notre observation – Damiano – qui a participé aux expériences des deux groupes – il n'y a pas de variations dans les deux situations par rapport à la fréquence de prise de tours de parole. Les fréquences des tours de parole sont des indices de la gestion des interactions verbales au sein des groupes et de la manière de travailler des enfants. Dans le but de résoudre la tâche assignée, les enfants gèrent l'activité en petits groupes selon des modalités comparables et efficaces en termes d'échanges argumentatifs.

Tableau 1. Focus thématiques caractérisant les différentes discussions analysées

<b>Expérience 1 – Groupe A écriture «elfe»</b>	<b>Expérience 1 – Groupe B écriture «elfe»</b>	<b>Expérience 2 – Groupe A écriture «pâtes»</b>	<b>Expérience 2 – groupe B écriture «pâtes»</b>
Les enfants écrivent les mots et discutent de la longueur des mots (tours 2 à 8)	Les enfants sont en désaccord sur comment écrire et sur comment écrivent les enfants plus âgés ou les camarades qui savent déjà écrire (tours 2 à 9)	Il y a des mots de deux lettres: c'est le problème du groupe pendant toute l'activité	Les enfants sont en désaccord au sujet de la longueur du mot et finalement ils décident de réduire cette longueur
Les enfants discutent par rapport à comment il faut lire les mots: faut-il lire toutes les lettres? (tours 9 à 14)	Stefania et Luca réécrivent, Sara et Damiano ne réécrivent pas (tours 18 à 28)		
Les enfants discutent de la longueur du mot <i>folletto</i> (elfe). Trois lettres – comme le dit Filippo – ou plus de lettres comme disent les autres? (tours 19 à 35)	Les enfants discutent (tours 29 à 33) par rapport à la couleur à utiliser pour écrire. Cet échange se termine quand Damiano dit «mais la couleur n'est pas importante, ce qui est important ce sont les mots!»		
Les enfants se trouvent d'accord pour supprimer les lettres de plus (tours 36 à 45)	Les enfants sont en désaccord au sujet de la stratégie de lecture à adopter pour ne pas se retrouver avec des lettres en plus (tours 38 à 45) Luca ajoute (tour 40): «moi je laisse ainsi, car si je lis rapidement mon mot il n'y a pas de lettres de trop»		

Pour comprendre plus spécifiquement ce qui s'est passé au sein du petit groupe d'enfants qui ne savent pas encore écrire de manière conventionnelle, nous avons analysé les échanges verbaux dans les différentes situations (cf. tableau 1). Comment les enfants se confrontent-ils à l'écriture d'un mot? Que se passe-t-il quand les écritures produites au sein du groupe sont différentes?

Au cours des deux premières expériences les enfants focalisent leur attention au moins sur deux aspects différents de l'écriture. Le groupe A se penche sur la longueur des mots et sur les modalités de lecture; le groupe B s'engage sur la réécriture du mot pour supprimer des lettres, ainsi que sur des questions moins pertinentes (la confrontation avec les enfants plus âgés, avec les camarades qui maîtrisent l'écriture, ou le choix de la couleur pour écrire). Plus spécifiquement, le groupe A – ayant un niveau de conceptualisation plus élevé et une forte capacité d'utilisation de formes argumentatives d'opposition – cible dès le début les questions les plus pertinentes: combien de lettres faut-il inclure pour écrire le mot *folletto* (elfe)? Par contre, le groupe B avant de rentrer dans une véritable confrontation semble chercher des arguments pour légitimer les essais d'écriture produits.

Dans la deuxième activité, l'attention des groupes se porte sur une dimension unique: pour le groupe A, il s'agit de la légitimité des mots écrits avec deux lettres, tandis que le groupe B se focalise sur la longueur du mot *pasta* (pâtes). Le problème au sein du groupe A émerge en tant que conflit entre l'hypothèse d'écriture syllabique adoptée par Filippo et l'ancrage au principe de quantité minimale auquel Federica s'attache pour ne pas légitimer les mots composés par deux lettres. Ce point ne trouve pas une résolution partagée au sein du groupe à la fin de l'activité.

Extrait 5: expérience 2 – groupe A

7. Federica:       pâtes c'est petit mais il y a quatre lettres.  
                      *pasta è corto ma sono quattro lettere.*
8. Filippo:        non, pâtes ce sont deux lettres.  
                      *no, pasta è due lettere.*
9. Federica:       mais t'as écrit deux lettres, et tu ne peux pas les écrire, il  
                      faut au moins trois  
                      *ma hai scritto due lettere, e non si possono scrivere, devono essere  
                      almeno tre*

[...]

22. Federica:       mais deux mots n'existent pas.  
                           *ma due parole non esistono.*
23. Sara:            et de combien doit-il être?  
                           *e di quanto deve essere?*
24. Federica:       au moins de trois, ou quatre autrement ce n'est pas un mot.  
                           *almeno di tre, o quattro oppure non è una scritta.*
25. Filippo:        alors un seul mot qu'est-ce qu'il fait, il existe des mots avec  
                           peu de lettres, une ou deux.  
                           *allora solo una parola che fa, esistono parole con poche lettere,*  
                           *una o due.*

Dans nos observations, l'importance d'établir la longueur des mots représente un point de discussion dès le début. Cet élément découle de l'attention induite par la lecture des productions écrites des enfants que l'adulte invite à réaliser. C'est la lecture qui fait émerger le problème de la «longueur correcte» des mots. À ce propos, les deux groupes adoptent des perspectives différentes: le groupe A considère la lecture comme un processus de repérage des mots à modifier – parfois trop longs parfois trop courts; le groupe B voit dans la lecture la possibilité d'adopter une stratégie flexible et «modulable» pour dépasser le problème, par exemple, des lettres qui sont de trop.

#### LA PARTICIPATION D'UN ENFANT AUX DEUX GROUPES D'EXPÉRIENCE DE CONFRONTATION D'ÉCRITURES SPONTANÉES

Notre deuxième niveau d'analyse porte sur l'observation du même enfant au sein des deux groupes. Avant de nous focaliser sur la participation de chaque enfant, il est important de souligner le fait qu'à la fin de la discussion tous les participants décident de modifier leur propre propos de départ et réduisent le nombre de caractères en accord avec la suggestion de Filippo qui est évidemment le seul à ne pas modifier sa première production.

Qu'est-ce qui se passe quand un enfant participe à deux groupes de discussion avec des compétences différenciées? Il est intéressant de vérifier si les caractéristiques du groupe, par rapport aux échanges discursifs qui émergent, produisent une participation différente du sujet dans les deux situations. C'est à ce propos que nous nous tournons vers les interventions de Damiano dans les groupes A et B.

Au cours de la première expérience du groupe A (écriture du mot *folletto*/elfe), une opposition découle du fait que différents critères

d'écriture ont été utilisés: Federica, Sara et Damiano ont fait recours à un critère pré-syllabique; Filippo, par contre, utilise un critère syllabique (cf. figure 2) selon lequel il faut écrire autant de lettres que les syllabes du mot. Suite à la discussion, Damiano accepte la suggestion de Filippo et modifie le mot qu'il a écrit en supprimant des lettres (cf. figure 3).

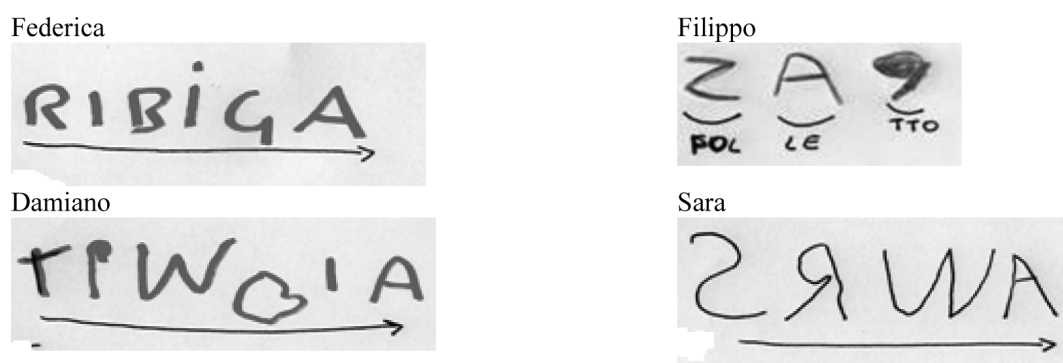


Figure 2. Les premières écritures du mot *folletto* (elfe) chez les enfants du groupe A.

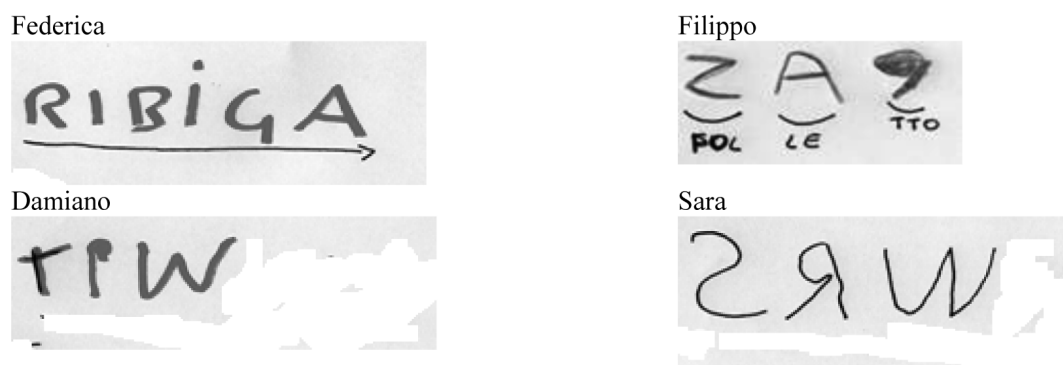


Figure 3. Les écritures finales du mot *folletto* (elfe) chez les enfants du groupe A (Federica et Filippo ont choisi de ne pas modifier leur première production).

Pour ce qui concerne la même demande (écriture du mot *folletto* / elfe) au sein du groupe B, il est intéressant d'observer la conduite de Damiano. Après avoir problématisé la lecture de Luca par rapport au nombre excédant de lettres, il pose à son camarade la même question qu'il s'était posée durant la situation précédente.

Extrait 6: expérience 1 – groupe B

16. Luca: maintenant je peux lire?  
*adesso posso leggere?*
17. Enseignante: oui lis.  
*si leggi.*
18. Luca: fo-lle-tto (elfe).  
*fo-lle-tto.*
19. Damiano: mais si tu t'arrêtes ici celles-ci sont de trop il y en a trop il faut que tu en supprimes quelques-unes.  
*ma se ti fermi qua queste ti avanzano, sono troppe ne devi cancellare qualcuna.*
20. Sara: c'est vrai il y en a trop  
*è vero sono troppe*
21. Luca: maîtresse alors je peux réécrire?  
*maestra allora la posso riscrivere?*
- [...]
35. Damiano: mais il y a toujours beaucoup de lettres il y en a encore trop.  
*ma le lettere sono sempre tante avanzano uguale.*
36. Luca: ce n'est pas important maintenant d'accord je ne la modifie pas.  
*non mi importa adesso va bene io non la cambio.*
37. Damiano: mais tu vois que si tu lis celles-ci elles sont en plus et tu dois les supprimer.  
*ma vedi che se leggi queste ti avanzano e le devi cancellare.*
38. Sara: si ça va pour lui tu le laisses ainsi, chacun écrit comme il veut.  
*se per lui va bene lascia così, ognuno scrive come gli pare.*
39. Stefania: oui chacun écrit comme il veut.  
*si ognuno scrive come vuole.*
40. Luca: moi je laisse ainsi car si je lis rapidement mon mot il n'y a pas de lettres de trop.  
*io lascio così perché se leggo veloce la mia scritta non avanzano le lettere.*

Dans l'expérience 2 du groupe A, Damiano propose de nouveau son hypothèse d'écriture syllabique, qui était le point final de l'expérience 1 au sein du groupe B.

Extrait 7: expérience 2 – groupe B

1. Enseignante: essayons d'écrire le mot pâtes.  
*proviamo a scrivere la parola pasta.*



2. Filippo: maîtresse ça commence par P.  
*maestra inizia con la lettera P.*
3. Damiano: ce sont deux mots pâ-tes.  
*sono due parole pa-sta.*
- [...]
14. Enseignante: Filippo il a raison, il faut choisir laquelle convient le plus, vous avez tous écrit des mots différents.  
*Filippo ha ragione, bisogna decidere qual è la più convincente, avete scritto tutti parole diverse.*
15. Filippo: mais ils m'écoutent pas que pâtes est de deux lettres.  
*ma non mi danno ascolto che pasta è di due lettere.*
16. Damiano: moi et Filippo nous avons écrit deux et c'est juste.  
*io e Filippo abbiamo scritto due ed è giusto.*
- [...]
33. Filippo: il y a un problème, quelqu'un a écrit quatre mots d'autres trois, mais d'après moi il y en a deux.  
*c'è un problema, chi ha scritto quattro parole chi tre, ma per me sono due.*
34. Damiano: pour moi il y en a deux aussi.  
*per me pure sono due.*
35. Filippo: tout à fait, maîtresse combien deux mots regarde par exemple Jesus aussi il y a deux mots.  
*e certo due parole, maestra quante due parole guarda per esempio pure Gesù sono due parole.*
36. Damiano: c'est vrai il y a deux mots.  
*è vero sono due parole.*

Dans la deuxième expérience, Damiano ne réutilise pas seulement de manière autonome une hypothèse syllabique pour écrire le mot *pasta* (pâtes), mais il soutient aussi la position de Filippo, en verbalisant son accord (tours 16, 34 et 36).

## INDICATIONS ET PISTES POUR LES ENSEIGNANTS

Du point de vue de la didactique de la lecture-écriture, l'indication générale la plus importante que nous pouvons retenir de notre approche théorique est la possibilité de modifier de manière globale le cadre méthodologique par une double action: a) l'organisation de l'espace; et b) l'activité à proposer aux enfants.

Pour ce qui concerne l'organisation de l'espace il est indispensable de pouvoir bénéficier d'une structuration de la salle de cours de manière à créer des places dans lesquelles les enfants peuvent explorer des *instruments* différents. Dans ce cas, il est nécessaire d'insérer des feuilles de papier blanc, des cahiers pour la prise de notes, des autocollants, des tampons, des lettres mobiles, un récipient avec des stylos, une machine à écrire, un ordinateur avec un logiciel d'écriture avec taille prédéfinie (au moins 24) pour faciliter le repérage de différences et similitudes entre lettres et mots. De même, les écritures spontanées des enfants sont à placer dans un espace accessible pour être utilisables à tout moment et pour permettre la confrontation entre pairs. La présence d'un tableau lumineux peut permettre le partage, au sein de la classe, d'écritures spontanées particulièrement stimulantes.

Par rapport à la *lecture*, il est important de veiller à ce que l'enseignant puisse garantir pas simplement la rencontre de contes et de fables, mais aussi d'autres genres textuels, par exemple des catalogues, dépliants publicitaires, bandes dessinées, magazines, encyclopédies et livres de recettes. Il est souhaitable d'avoir accès à des livres de langues différentes pour permettre l'exploration de codes d'écriture divers. Du point de vue des activités à proposer, en partant des expériences présentées dans ce chapitre, il est possible de mettre en place des activités de production de textes de genres différents, dictés et écrits par l'enseignant, ainsi que des activités de confrontation d'écritures spontanées en petit groupe. Par rapport aux situations de classe, nos expériences de recherche nous suggèrent des indications et des pistes pour mettre en place un dispositif pédagogique visant la confrontation d'écritures spontanées en petit groupe.

Les éléments qui nous semblent incontournables et qui doivent être considérés peuvent être résumés ainsi.

*Nombre de participants:* l'activité est à réaliser en petit groupe de 5 élèves maximum, parce que c'est dans la situation en petit groupe que la discussion peut prendre une forme fluide et dynamique, avec une prise de tour facilitée.

*Critères de composition du groupe:* il est indispensable d'avoir une hétérogénéité des niveaux de conceptualisation, une hétérogénéité calibrée de manière à permettre l'élaboration conjointe. Le niveau de conceptualisation s'identifie en demandant aux enfants d'écrire des mots de différentes longueurs «comme ils savent le faire» et de lire leur production «en montrant bien avec le doigt comment ils savent lire ce qu'ils ont

écrit». Des enfants pré-syllabiques (dont les productions écrites n'ont pas de lien avec la longueur du mot) et des enfants syllabiques (dont les productions présentent une lettre de l'alphabet ou une pseudo-lettre pour chaque syllabe du mot), ainsi que des syllabiques et des syllabique-alphabétiques (dont les productions présentent une lettre de l'alphabet pour désigner une syllabe ou un phonème du mot) peuvent travailler ensemble de manière efficace. Il est important de ne pas inclure dans ce genre de groupes des enfants alphabétiques car ils connaissent déjà les règles du système d'écriture.

*But de l'activité:* l'objectif de l'exercice n'est pas d'écrire correctement le mot, mais plutôt de trouver une solution graphique partagée par rapport à la demande d'écriture. Nous rappelons que, dans le système italien, l'enseignement du code alphabétique à l'école enfantine n'est pas prévu, mais qu'il y a plutôt une première familiarisation à la langue écrite. La solution graphique devient donc le résultat de la négociation au sein du groupe. C'est exactement la reconnaissance de ce travail de négociation qui permet à l'enseignant de valoriser le processus et d'accepter une production écrite non conventionnelle (mais qui est le signe d'un parcours de rapprochement progressif à l'écriture alphabétique).

*Ce que les élèves apprennent d'une telle activité:* les enfants apprennent à construire un point de vue sur les règles du système alphabétique, apprennent à argumenter ce point de vue face aux pairs et apprennent à résoudre un problème.

*Rôle de l'enseignant:* le maître a pour fonction de soutenir le groupe dans la recherche de solutions partagées, de permettre la focalisation de l'attention sur la lecture et sur les productions écrites des enfants.

*Données à documenter:* en complément de la documentation des mots écrits, précieuse pour nous informer du changement conceptuel chez les élèves, il est important de documenter les discussions qui se construisent au cours des activités. Ces discussions nous permettent de repérer les changements dans les formes de participation de chaque élève, ainsi que les transformations opérées par l'enseignant dans sa manière de gérer la classe et l'activité.

En guise de conclusion, nous pensons qu'il serait intéressant de développer des recherches longitudinales visant la confirmation de l'efficacité d'une telle approche méthodologique. Ce genre de prolongement pourrait rendre compte des compétences des élèves dans les productions textuelles successives, par exemple à la fin de l'école primaire.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ferreiro, E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e pratica*. Milan: Cortina.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N. & Garcia Hidalgo, I. (1996). *Cappuccetto Rosso impara a scrivere. Studi psicolinguistici in tre lingue romanze*. Florence: La Nuova Italia.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Cerro del Agua: Siglo Vientiuno.
- Ferreiro, E. & Zamudio, C. (2008). When children begin to write CVC and CCV syllables in Spanish. Does omission of consonants denote an insufficient analysis of sounds sequence? *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 8(1-2), 37-54.
- Morani, R. & Pontecorvo, C. (1991). "Questioni di stile" nella produzione infantile di storie. In M. Orsolini & C. Pontecorvo (Eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 315-336). Florence: La Nuova Italia.
- Orsolini, M., Devescovi, A. & Fabbretti, D. (1991). Dettare una storia: che cosa cambia tra i 5 e gli 8 anni. In M. Orsolini & C. Pontecorvo (Eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 99-118). Florence: La Nuova Italia.
- Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (Eds.) (1991). *La costruzione del testo scritto nei bambini*. Florence: La Nuova Italia.
- Orsolini, M., Pontecorvo, C. & Amoni, M. (1989). Discutere a scuola: interazione sociale e attività cognitiva. *Giornale Italiano di Psicologia*, 16(3), 479-511.
- Pascucci, M. (2005). *Come scrivono i bambini*. Rome: Carocci.
- Pontecorvo, C. (Ed.) (1989). *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*. Florence: La Nuova Italia.
- Pontecorvo, C. (1997). *Writing development. An interdisciplinary view*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pontecorvo, C., Orsolini, M., Burge, B. & Resnick, L.B. (Eds.) (1996). *Children's early text construction*. New York: Routledge.
- Pontecorvo, C. & Zuccheromaglio, C. (1984). Literacy and linguistic awareness in first-grade children. In C. Cornoldi (Ed.), *Aspect of reading and dyslexia* (pp. 53-66). Padoue: Cleup.
- Pontecorvo, C. & Zuccheromaglio, C. (1989). From oral to written language. Preschool children dictating stories. *Journal of Reading Behavior*, 21(2), 109-126.

- Teberosky, A. (1988). The reciprocal dictation and composing of tales by children of the same age. *European Journal of Psychology of Education*, 3(4), 399-414.
- Vernon, S. & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 395-415.
- Zucchermaglio, C. (2001). *Gli apprendisti della lingua scritta*. Bologna: Il Mulino.
- Zucchermaglio, C. & Scheuer, N., (1991). Costruire insieme una storia "scritta". In M. Orsolini & C. Pontecorvo (Eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 119-146). Florence: La Nuova Italia.