UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
******
CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES
******
UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE (URFD) EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I
******
DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING CENTRE (DRTC) IN SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES
******
DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING UNIT (DRTU) IN EDUCATION SCIENCE OF AND EDUCATIONAL ENGINEERING

GESTION DES TRAUMATISMES PSYCHOAFFECTIFS ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT AU NIVEAU III DU PRIMAIRE

Thèse présentée et soutenue le vendredi 11 avril 2025 dans l'Amphi Théâtre 110. 3 de la Faculté des Sciences de l'Éducation par

Delphine MEFO

BIBLIOTHEQUE UNIVERSITAIRE UY1

Filière : Enseignements Fondamentaux en Éducation

Option : Psychologie de l'éducation

Devant le jury composé ainsi qu'il suit:

Président : Christine ONGUENE ESSONO, Pr.,	**Université de Yaoundé**
Rapporteur : Edouard Adrien MVESSOMBA, Pr.,	**Université de Yaoundé**
Membres : Gustave MBOE, MC.,	**Université de Dschang**
Pierre Suzanne EYENGA ONANA, Pr.,	**Université de Yaoundé I**
Mireille NDJE NDJE, Pr.,	**Université de Yaoundé I**

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de son utilisation.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n’entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

À

Mon époux, Roger NGUENKAM

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail de recherche a été rendue possible grâce au soutien de plusieurs personnes. Ainsi, je remercie d'abord le Professeur Édouard Adrien MVESSOMBA, mon directeur de thèse. La minutie de ses orientations scientifiques, ses encouragements, sa rigueur méthodologique ainsi que son intérêt indéniable en tant que tuteur, nous a permis de développer une confiance solide et nous a incité à mener à bien cette étude.

Puis, j'exprime toute ma reconnaissance au Professeur Bienvenu Cyrille BELA, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1 et au Professeur Pierre Suzanne EYENGA ONANA, Chef du Département des Enseignements Fondamentaux en Éducation de la même faculté, qui nous ont offert une bibliothèque en vue de l'enrichissement de nos travaux.

Ensuite mes remerciements vont à l'endroit de tous les membres de l'équipe de recherche du Professeur Édouard Adrien MVESSOMBA, notamment le Professeur Hélène Chantale NGA ESSOMBA, les Docteurs Alain TAGNE NOSSI, Sonia Natacha AVOULOU, Anne Marie MOUDIO et Georges ATCHA, et les Camarades Ludwig Bruno BESSALA NDZIÉ BELINGA Boris WAFFO TATCHOM, Clautilda SONG LUH, Ange Patient BILONG, Raïssa Alida GOUERTOUMBO METE, Nadège GUIKO, Marcelle TAKUMBO, Achille MVOGO, Richard TCHAPDA et Georgette OWONO pour leur aide et l'apport documentaire.

J'exprime enfin ma reconnaissance à ma famille, aux amis et relations, qui de près ou de loin ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce présent travail de recherche.

SOMMAIRE

Dédicace i

Remerciements i

Sommaire ii

Liste des tableaux, figures et cartes iii

Liste des abréviations vi

Résumé vii

Abstract viii

Introduction générale 1

Première partie : Problématique de l'étude des troubles psychoaffectifs liés à l'apprentissage de l'écriT 10

Introduction partielle 11

Chapitre 1 : Problématique de l'étude et revue de la littérature 13

Chapitre 2 : Cadre conceptuel 49

Chapitre 3 : Des thèses liées à l'apprentissage de l'écrit 84

Conclusion partielle 129

Deuxième partie : Analyse des causes et des manifestations des troubles psychoaffectifs liés à l'apprentissage de l'écrit 131

Introduction partielle 131

Chapitre 4 : Description des troubles psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit à la lumière du test de lecture /écriture 133

Chapitre 5 : Causes des traumatismes psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit : de l'influence des dérives liées aux pratiques enseignantes 159

Chapitre 6 : Rapport des traumatismes psychoaffectifs à l'enseignement précoce et explicite de l'écrit à la maternelle 184

Conclusion partielle 249

Troisième partie : Vers un apprentissage ludique de l'écrit au préscolaire 250

Introduction partielle 251

Chapitre 7 : Interprétation des résultats et discussion 252

Chapitre 8 : Pratique d'un enseignement implicite et ludique de l'écrit à la maternelle 269

Conclusion partielle 297

Conclusion générale 298

Bibliographie 305

Index des auteurs 322

Index des notions 326

LISTE DES TABLEAUX, FIGURES ET CARTES

TABLEAUX

Tableau 1: pourcentages d'échec en français, CEP 2019 et 2020 18
Tableau 2: pourcentages d'échec en français, CEP 2021 et 2022 19
Tableau 3: population d'étude 43
Tableau 4: distribution des participants au test de lecture-écriture 141
Tableau 5: présentation et analyse de la longueur des récits 144
Tableau 6: présentation et analyse du nombre de fautes 146
Tableau 7: représentation des fautes de grammaire 147
Tableau 8: représentation des fautes d'orthographe 148
Tableau 9: représentation des fautes de syntaxe (phrases décousues) 150
Tableau 10: représentation des fautes de syntaxe (phrases incomplètes) 151
Tableau 11: présentation et analyse récapitulative de la qualité des fautes 151
Tableau 12: fréquence des types de fautes 153
Tableau 13: analyse de la cohérence des récits 155
Tableau 14: analyse de la qualité de l'écriture 156
Tableau 15: début de la scolarité des apprenants 164
Tableau 16: régime des établissements de début de la scolarité 165
Tableau 17: représentation d'âge de début à la maternelle 166
Tableau 18: représentation d'âge de début de la scolarité à la section d'initiation au langage 167
Tableau 19: début d'apprentissage de l'écrit 168
Tableau 20: appréciation de l'attitude générale de l'enseignant(e) par les apprenants 170
Tableau 21: types d'actes violents liés à l'apprentissage de l'écrit 172
Tableau 22: possibilité de généralisation des actes violents à d'autres apprenants : 173
Tableau 23: réaction émotionnelle des apprenants face aux actes de violence subis ou observés . 174
Tableau 24: perpétuation de la violence liée à l'apprentissage de l'écrit à travers les niveaux de scolarisation subséquents 176
Tableau 25: classes ultérieures concernées par la violence liée à l'apprentissage de l'écrit 177
Tableau 26: activités scolaires préférées des apprenants 178
Tableau 27: possibilité d'affection des apprenants pour l'écrit 179
Tableau 28: justification du rejet de l'écrit 180
Tableau 29: justification de l'affection de l'écrit 181
Tableau 30: âge moyen des apprenants observés en maternelle 205

FIGURES

Figure 1: schéma de la communication de Jacobson 70
Figure 2: outils marquant le dispositif expérimental 211
Figure 3: illustration de la réalisation de « a » au sol à la marche 214
Figure 4: illustration de la réalisation de « a » à l'aide de capsules 217
Figure 5: illustration de la réalisation de « a » à l'aide de la cendre 220
Figure 6: illustration de la réalisation de « a » au sol à l'aide de l'index 222
Figure 7: illustration de la joie des apprenants à la réussite de la réalisation de « a » 223
Figure 8: illustration de l'introduction de la réalisation en l'air de « a » à l'aide de l'index 224
Figure 9: illustration d'un recadrage de la maîtresse en vue de la réalisation de « a » en l'air 225
Figure 10: illustration d'un recadrage en marge du tracé en l'air de « a » à l'aide de l'index 226
Figure 11: préparation de l'amas de sable pour le tracé de « a » sur le sol 228
Figure 12: illustration du tracé du « a » sur du sable à l'index 229
Figure 13:illustration d'un recadrage lors du tracé de la lettre « a » sur du sable 230
Figure 14: illustration de la performance du sujet cible après recadrage 236
Figure 15:illustration de la performance d'un sujet témoin à la réalisation de « a » sur du sable 237
Figure 16:illustration de la réalisation du « a » à la pâte à modeler 238
Figure 17 : écriture de « a » à l'aide de papiers format A4 et de gouaches 239
Figure 18: illustration de l'écriture du « a » au crayon sur du papier format A4 240
Figure 19 : illustration des performances du sujet cible et des sujets témoins 241
Figure 20: illustration des performances du sujet cible et des sujets témoins 241

CARTES

Carte 1:localisation du lieu de l'étude 46
Carte 2:localisation de la population d'étude dans l'arrondissement de Yaoundé 4 142

LISTE DES ABRÉVIATIONS

B.R.A.C. : *Binding and Retrieval in Action Control*

CM 1 : cours moyen 1

CONFEMEN : Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage

CP : cours préparatoire

FBA : *Feature-based attention*

FLE : Français Langue Etrangère

GS : grande section

H. R. : hypothèse de recherche

INSD : Institut national de la statistique et de la démographie

IRM : Imagerie par résonnance magnétique

MINEDUB : Ministère de l'Education deBbase

MINEDUC : Ministère de l'Education Nationale

NAD : Nouvelle approche didactique

ONU : Organisation des Nations Unies

PASEC : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN

Q. R. : question de recherche

R : réponses

R.D.C. : République Démocratique du Congo

S : *stimuli*

SIL : Section d'Initiation au Langage

SLIPEC : Situation du texte, lecture, idée générale, plan détaillé, évaluation, conclusion

ZPD : Zone Proximale de Développement

RÉSUMÉ

La présente recherche a pour objectif de décrire le rapport entre les dérives qui touchent l'enseignement-apprentissage de l'écrit dès la maternelle et les mauvaises performances observées au niveau III du primaire. Il vise en outre à établir le bienfondé de la suppression de l'enseignement explicite et intensif de l'écrit à la maternelle et son remplacement par un modèle beaucoup plus souple, subtile et ludique. Ainsi, la question principale à laquelle il s'agit de répondre est celle de savoir comment comprendre la persistance et l'acuité des difficultés rencontrées à l'écrit par les apprenants du niveau III en dépit de l'introduction de cet apprentissage dès la maternelle. À titre spécifique, il s'agit d'investiguer l'impact réel de l'introduction précoce de l'écrit à la maternelle, l'effet des pratiques enseignantes dans le traitement de l'écrit à ce stade de la scolarisation et enfin, le moyen de remédier aux difficultés liées à l'écrit que rencontrent les apprenants du niveau III du primaire en agissant dès la maternelle.

L'hypothèse générale sur laquelle s'est fondée la recherche stipule qu'il existe un lien entre les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire et la gestion des traumatismes psychoaffectifs liées à l'écrit à la maternelle. À titre spécifique, nous avons postulé, d'abord, que les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire sont liées à l'introduction précoce de cet apprentissage à la maternelle. Puis, qu'il existe un lien entre les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire et la manière de conduire cette activité à la maternelle. Enfin, que la résolution des difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III de l'enseignement primaire dépend de la substitution de l'enseignement explicite de l'écrit à la maternelle par un modèle plus subtile et ludique.

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons construit un cadre théorique hybride convoquant le constructivisme, le socioconstructivisme, la psychanalyse, les thèses cognitivistes de l'attention et l'hypothèse de l'âge critique. En référence de ces outils théoriques, nous avons conçu et réalisé quatre études reposant sur un devis quantitatif et touchant un échantillon de 717 élèves et enseignants des niveaux maternelle et primaire dans le cadre d'un test de lecture-écriture, d'un questionnaire, de l'observation de leçons et de la pratique d'une leçon. La démarche ainsi déployée permet d'arriver à des conclusions qui démontrent que les apprenants du niveau 3 du primaire font face à de nombreux troubles psychoaffectifs qui minent leur apprentissage de l'écrit. Ceux-ci sont de l'ordre de la dyslexie, de la dysgraphie et de l'épistémophobie de l'écrit. Ces traumatismes psychoaffectifs tiennent leur racine de l'activité d'enseignement-apprentissage de l'écrit à la maternelle. Celle-ci est émaillée de violences diverses en raison de la précocité des apprenants, leur incapacité à soutenir l'attention et la tension qui menace le climat de classe dès lors que les enseignants se sentent contraints à produire de bons résultats. Les études démontrent par ailleurs l'utilité de reconsidérer les objectifs d'enseignement de l'écrit à la maternelle, de préférer un enseignement implicite et ludique de cet ensemble de capacités langagières, et la prise en compte du volet affectif pendant le processus enseignement- apprentissage de cette activité au niveau III du primaire.

Mots clés : enseignement-apprentissage, gestion, troubles psychoaffectifs, écrit, niveau III du primaire

ABSTRACT

The objective of the present research is to describe the link between malpractices related to the teaching-learning of writing-reading at nursery and the poor performance of Level 3 primary students. It also aims at justifying the substitution of explicit and intensive teaching of writing at nursery by a more supple, implicit and ludic teaching approach. The study tries to answer the main research question of understanding the persistence of difficulties faced by primary level 3 students in the practice of writing and reading in spite of the formalization of the teaching-learning of these skills at nursery. Specifically, the study seeks to elucidate the real impact of the introduction of writing and reading far back at nursery, as well as that of malpractices related to the teaching of these skills at nursery. Lastly, it seeks to show the means of remediating these traumas observed at primary level 3.

The general hypothesis on which the research is based states that there is a link between writing difficulties at level 3 of primary school and the management of psychoaffective trauma related to writing in kindergarden. More specifically, it suggested that Primary level 3 students' writing-reading difficulties have their source in the early teaching of these skills at nursery. Besides, they are caused by the teaching techniques used by teachers at the nursery. And thus, solving these difficulties at primary level 3 implies substituting explicit teaching by implicit and ludic teaching of these skills.

To verify our hypotheses, we constructed a hybrid theoretical framework convoking constructivism, socio-constructivism, psychoanalysis, cognitive findings on attention and the critical period hypothesis. In reference to these theories, four studies were led, all grouped under the framework of the quantitative research protocol. These studies touched a population of 717 pupils and teachers of the two target pedagogic levels. The tools used were a reading-writing test, a questionnaire, an observation guide and an experimental guide. Though these methodological steps, the above hypotheses were validated. Evidence was produced as to the existence of psychoaffective traumas faced by primary level 3 students, namely dyslexia, dysgraphia and epistemophobia of reading and writing. It was also established that these traumas have their roots in the early introduction of intensive writing and reading right back at nursery, as well as the marked violence that characterizes the teaching-learning of writing and reading at nursery, the prematurity of these pupils, their lack of attention and the tense atmosphere of the classroom due to teachers' feeling of obligation to produce positive results. Based on these findings, suggestions of a reduction of learning objectives related to teaching of writing and reading at nursery, as well as the recommendation of implicit and ludic teaching of these skills were advanced.

Key Words: teaching-learning, management, writing-reading, psychoaffective traumas, Level 3 primary.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'importance de l'écrit n'est plus à démontrer. Ensemble de capacités langagières, l'écrit occupe une place de choix dans les sociétés modernes où la parole sous sa forme écrite rend compte d'un nombre infini de fonctions que les individus remplissent au quotidien. Pour parler de cette importance, Jaffré (2004, p.28) souligne la place de l'écrit dans la vie quotidienne en faisant un rapprochement avec l'emploi prolifique du terme *littératie* dans différents domaines de l'activité quotidienne. Cet auteur remarque que la littératie *fait désormais partie d'un nombre extrêmement important et divers de champs qui touchent à l'ensemble des activités humaines et ont en commun de faire usage de l'écriture*.

Dans le prolongement de Jaffrés (2004), Faure (2011, p.19) observe : *or, dans toutes les sociétés où l'écrit est apparu, se sont produits des changements dans les modes de pensée et dans l'organisation sociale*. Il en découle que l'écrit garde un rapport essentiel à l'évolution des modes de vie sociaux qui le rend indispensable pour les opérations qui meublent l'activité quotidienne des individus, tous domaines confondus. Dans les sociétés modernes fortement « littératiée » et digitalisée comme celles du 21ème siècle, on ne peut littéralement pas se passer de l'écrit pour vivre. Les écrits nous envahissent de toute part et sous différentes formes. Aussi nous faut-il nous munir des facultés nécessaires pour interagir avec ces écrits pour être à la page, des facultés qu'il faut surtout construire à temps. Du point de vue de l'enseignement-apprentissage, l'écrit est reconnu comme un apprentissage fondateur de l'ensemble des apprentissages qui ont cours dans la scolarité de l'individu et au-delà, dans la vie courante. Le développement psychomoteur associé à l'écriture apparaît d'ailleurs comme le moyen de faciliter la capacité des individus à mémoriser le contenu des cours tout au long de leurs vies.

D'après Bich et al. (2024), auteurs du site www.Bickids.fr, l'écriture et son apprentissage revêtent une importance capitale pour le développement harmonieux de l'enfant. Ces auteurs soulignent une importance multidimensionnelle qui touche tant le plan psychique que physique. Au premier plan, ils affirment que *l'écriture est essentielle au développement de plusieurs aptitudes de l'homme, notamment l'attention, la concentration, la mémoire, l'organisation et la méthodologie*. Autrement dit, enseigner l'écrit revêt un enjeu qui va au-delà de l'importance du produit de l'activité (le texte).

L'apprentissage de l'écriture, à titre d'exemple, reste essentiel dans l'affinement des aptitudes suscitées. En effet, *Pendant l'enfance, des milliards de connexions synaptiques se*

forment dans le cerveau ; l'écriture, tout comme le jeu ou la manipulation d'objets, stimule l'activité cérébrale et le développement de ces connexions www.Bickids.fr.

Parlant de l'attention et de la concentration, l'écrit est reconnu comme étant une activité sollicitant la mobilisation de l'ensemble du corps et des sens en vue d'une bonne production ou de l'atteinte des objectifs. Par exemple, pour copier un texte, il faut à la fois beaucoup de concentration et de focalisation sur le modèle à reproduire pour arriver à une bonne performance. Il en est de même du déchiffrage des graphèmes en lecture. L'opération ne saurait se faire en dehors d'une bonne dose de concentration et d'attention utile pour à la fois percevoir, analyser ou rappeler en mémoire la correspondance phonique de chaque graphème et enfin, produire la réponse exacte.

Dans le cadre de la production écrite, la conception personnelle et production de textes n'est pas moins demandeuse en attention et concentration que ne l'est la copie. Au même titre, quand on conçoit un texte, c'est l'ensemble des facultés physiques et sensorielles qui interviennent pour favoriser la mise en forme du texte.

Le commentaire précédent sur l'attention et la concentration fait autant ressortir le rapport de la mémorisation à l'écrit. Car, s'il faut lire, on fait toujours appel aux processus mémoriels qui permettent de sauvegarder et de restituer les correspondances phoniques de chaque forme scripturale, d'abord au niveau des graphèmes, puis à celui des mots, et enfin bien au-delà. La reproduction textuelle demande aussi la mobilisation de la mémoire à court et à moyen termes pour favoriser le travail de rétention du modèle et reproduction instantanée. Il va de soi que la conception, elle, joue plus sur la mémoire à long terme, puisqu'il s'agit de recueillir des formes scripturales inscrites en mémoire sur des termes plus longs pour mettre en forme le texte conçu.

Parlant de l'organisation et de la méthodologie, il faudrait noter que l'écrit diffère de l'oral en ce sens que le premier, moins spontané que le second, appelle plus de planification. Faure (2011, p.19) note en l'effet qu'*utiliser l'écrit, c'est faire passer le langage du rapport d'immédiateté et de proximité qui définit la communication orale interactive, à son usage différé.* Deauvieau et Terrail (2007, p.303) indiquent que tout scripteur doit, dans son texte, *donner la raison d'être* [du propos qu'il émet], *développer ses attendus, prévenir les objections possibles et les demandes d'informations complémentaires*, puisqu'en dehors de la situation de

la communication instantanée orale, il doit émettre un texte lisible et donc compréhensible pour son lecteur. Il doit donc bien le penser et l'aménager. Faure (2011, p.20) précise :

> Compte tenu de l'impossibilité pour le lecteur de demander une clarification, le scripteur doit prévoir et anticiper les effets de son énoncé. […] Il doit le structurer en se fondant sur l'objet de son discours, ce qui l'oblige à organiser sa pensée en tenant compte à la fois du domaine de connaissance et de sa logique, de la spécificité des termes employés, ce qu'il n'aurait pu faire en situation d'interaction orale où il est très impliqué et pris de vitesse dans sa relation à l'autre.

D'après ce qui précède, le fort lien de l'écrit à l'exercice de la faculté d'organisation et de méthode se justifie à l'anticipation, puisque le rédacteur doit tenir compte des besoins éventuels du futur lecteur pour encoder son texte.

Au plan typographique, le manuscrit se caractérise généralement par de nombreuses barrures, reprises et reformulations qui témoignent de cette relation de la production écrite au travail mental d'organisation. Ceci étant, l'écrit appelle une forte mise en exercice de l'aptitude de l'individu à s'organiser, donc à planifier son travail et à le structurer. C'est le lieu de la mise en exercice de l'aptitude à procéder de manière méthodique, des caractères qui peuvent trouver leur extension dans d'autres activités de la vie quotidienne. Il n'est donc pas erroné de conclure à une relation des deux aptitudes mises en cause ici à l'exercice de l'écrit.

Si ces explications soulignent le lien qui existe entre l'écrit et un nombre d'aptitudes intellectuelles, elles rappellent également l'association qui sous-tend l'apprentissage de l'écrit au développement desdites aptitudes. En effet, enseigner l'écriture n'est pas seulement faire intégrer les représentations graphémiques et les processus de leur association, puis leur valeur fonctionnelle. C'est à la fois amener les apprenants à cultiver leurs aptitudes attentionnelles, à s'exercer à la concentration, à apprendre à intégrer l'organisation dans le travail, à cultiver leurs processus mémoriels. L'apprentissage de l'écrit est alors une opération assez complexe à laquelle il faut accorder le plus grand sérieux.

Au plan physiologique, comme nous l'avons dit, l'écrit et son appréhension ont un lien essentiel avec le développement du corps et des aptitudes psychomotrices que remplissent les différentes parties. Notons de manière générale que dans son processus de croissance, l'individu doit acquérir l'habileté à coordonner ses mouvements, à agir de manière habile dans diverses opérations. Ces aptitudes physiques ne se construisant pas de manière stéréotype ou figée dans le seul cadre d'activités particulières, elles peuvent, en fait, faire l'objet de transferts d'expériences acquises dans le cadre d'une activité au cours de l'exercice d'une autre. Ainsi,

l'écrit, dans le cadre de son apprentissage, peut à la fois mobiliser et fournir une expérience transférable d'habileté et de coordination musculaire transférable dans d'autres situations de la vie.

À ce titre, le site www.Bickids.fr rapporte :

> L'apprentissage de l'écriture aide à coordonner les mouvements musculaires et favorise la dextérité, en particulier le contrôle moteur fin, la coordination des bras, des mains ou des doigts ; l'enfant peut faire des mouvements plus précis et complexes. Certains experts ont également associé les compétences d'écriture à la capacité à ouvrir une boîte ou à nouer un lacet.

Une fois de plus, on aperçoit la passerelle qui existe entre l'apprentissage de l'écrit ou son exercice et le reste de l'activité humaine qui se nourrit des apports des premiers. Pourtant, se limiter à dire que l'apprentissage de l'écrit favorise le développement des aptitudes psychologiques et physiques ci-dessus relèverait d'une vision assez réductrice du *curriculum* réel engagé par cet exercice.

En effet, très généralement, l'apprentissage scolaire de l'écrit, comme le révèlent souvent les programmes, se déroule à la faveur d'un *curriculum* prescriptif qui n'énonce que les aspects linguistiques de l'activité et qui fait omission de bien d'éléments psychologiques et physiologiques antérieurs à la mise en place des éléments linguistiques. Ces derniers doivent à la fois nourrir et se développer à la faveur de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Il s'agit justement des aptitudes psychiques et physiques ci-dessus que les programmes ne mentionnent quasiment pas, mais qui rendent complexe l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Autrement dit, l'apprentissage de l'écrit reste une tâche compliquée d'abord pour l'enseignant et puis, pour les élèves, plus encore quand les apprenants n'ont pas au préalable construit de fortes aptitudes attentionnelles et de concentration, voire de mémorisation. C'est sans parler de la coordination musculaire nécessaire à faire marcher les opérations de lecture et d'écriture dans la salle de classe.

Pour reprendre Giasson (1995) il existe une *émergence de l'écrit* ou *littératie* précoce (voir Jaffré, 2004, p.28) qui serait alors reconnue comme étant l'ensemble de *toutes les acquisitions en lecture et en écriture (les connaissances, les habiletés et les attitudes) que l'enfant réalise, sans enseignement formel avant de lire* [ou d'écrire] *de manière conventionnelle*. Autrement dit, l'émergence de l'écrit ou la littératie précoce est l'ensemble des processus, des activités à travers lesquelles l'enfant arrive à comprendre que lire, c'est

chercher le sens des mots et qu'écrire, c'est produire un message. Dans cette optique, la littératie précoce reversée au cadre d'enseignement-apprentissage est bien loin d'être un apprentissage systématique de l'écrit. Plutôt, il s'agit d'une forme d'activité préparatoire à un réel apprentissage de l'écriture et de la lecture. Cette activité surpasse l'espace-classe dans son déroulement et sert donc de cadre propice à la fixation des différentes aptitudes connexes à celles scripturales et lectorales qui se mettent souvent en place à la faveur du jeu et bien inconsciemment, si l'on le prend sous la perspective de l'enfant.

Pris sous cet angle, les objectifs et le *curriculum* spécifiés par la littératie précoce restent assez confondus et outrepassés par les programmes d'apprentissage de l'écrit institués à la maternelle et en section d'initiation au langage (SIL). L'apprentissage actif de l'écrit qui se pratique à ce stade de la scolarisation des individus a des conséquences sur le développement psychologique des enfants, mais aussi sur leur attitude vis-à-vis de la connaissance et des études de manière générale. Il en est ainsi à cause de la nature de plus en plus jeune et précoce des apprenants qui arrivent à l'école, souvent au préscolaire, voire même au primaire. Un phénomène qui se déroule en violation des prescriptions ministérielles sur l'âge des apprenants à l'entrée de la scolarité. Pour le rappeler, l'âge d'admission en maternelle est fixé à quatre ans, pourtant ceux des apprenants qu'on retrouve en début de maternelle ont entre deux et trois ans.

Une autre violation, cette fois-ci, liée à la déontologie de l'enseignement, est celle de la qualité de la connaissance à laquelle sont initiés ces enfants. À ce stade, il faudrait s'intéresser à la distance entre littératie précoce et apprentissage formel de l'écrit que nous soulevions tantôt. Ici, alors même que les apprenants sont propices à une littératie précoce, ils sont directement initiés dès la maternelle à la pratique d'un écrit assez avancé. Si cette inadéquation est en elle-même source de violation des besoins de la plupart des apprenants, voire d'agression intellectuelle ou de violence épistémique, son effet est complexifié par d'autres violences physiques perpétrées par des éducateurs exténués qui ne sont pas toujours aguerris dans la pratique des techniques d'enseignement ludique qui pourraient se prêter à l'initiation à l'écrit dans de telles circonstances.

Pour aller plus loin en empruntant aux apports de la psychanalyse, les traumatismes psychiques enregistrés dès la tendre enfance sont autant de marques qui s'inscrivent durablement dans le subconscient des apprenants. Et même, ces marques qui se compliquent dans la suite de la scolarité débouchent sur l'épistémophobie (entendue comme le rejet d'un contenu épistémique) et même sur l'abandon de la scolarité.

Investiguer l'occurrence et la gestion des traumatismes qui se produisent en rapport avec l'enseignement-apprentissage de l'écrit revêt un intérêt multiple. Celui-ci peut s'évaluer à la faveur des différents domaines auxquels la présente étude pourrait à la fois faire appel pour bénéficier de connaissances déjà développées et contribuer en vue d'une avancée épistémique. Il s'agit, pour nommer ces domaines de connaissances, de la pédagogie, de la didactique, de la psychologie, de la sociologie de l'éducation, mais aussi et surtout de la linguistique.

À la faveur de son intérêt pour les processus d'enseignement-apprentissage de la lecture, l'étude entretient un lien fondamental avec la pédagogie. Dans ce rapport, elle convoque un ensemble de savoirs relatifs aux moyens de conduire les apprenants vers la maîtrise d'une notion. Au rang de ceux-ci se hissent les implications des concepts d'acquisition *versus* instruction qui, mit en rapport avec le langage, induisent un regard différentiel jeté sur l'écrit et son enseignement, par rapport à l'oral. Par implication, alors qu'il serait logique et possible de parler d'acquisition de l'oral (considérer l'aspect de réception inconsciente), on ne saurait faire pareil pour l'écrit qui relève fondamentalement d'un apprentissage conscient. Cette différence expliquerait alors, pour le cas de la présente étude, pourquoi toute confusion touchant cette caractéristique de l'écrit serait porteuse de conséquences graves pour les objectifs de cet apprentissage fondamental de la scolarité.

Par ailleurs, l'intérêt didactique de l'étude tient du fait qu'elle marque un arrêt sur la qualité du processus de transposition didactique mis en marche dans le traitement précoce de la littératie. Dans ce rapport, elle emprunte à la pensée didactique l'idée que mal traité, le savoir dispensé dans le cadre de l'enseignement de l'écrit devient une agression intellectuelle qui est porteuse de conséquences, puisqu'à l'origine du rejet de l'écrit par bon nombre d'apprenants. Ceux-ci n'étant pas en âge d'assimiler les enseignements dispensés dans le cadre de ce cours à la maternelle, ils se montrent soit désintéressés ou réfractaires face à ce savoir, en raison des difficultés qu'ils éprouvent à l'appréhender. Toute chose qui pousse les enseignants déboutés à mêler à leurs pratiques les violences physiques et verbales qui altèrent gravement les objectifs de l'activité en laissant des traumatismes psychologiques qui se manifestent par la conservation et le complexification des dysgraphie, dyslexie et épistémophobie du français de manière générale. Aussi ces troubles deviennent-ils en général alarmants au niveau 3 du primaire.

L'intérêt psychologique de l'étude est bi-axé. Il se rapporte d'abord à l'idée du développement de l'individu, puis à celle des processus mentaux du traitement de l'information de manière générale et de la production-réception du langage écrit en particulier. Dans le

premier cas, l'étude convoque les théories psychologiques du développement psychomoteur (voir ici les thèses de Piaget), affectif (voir ici l'apport de la psychanalyse freudienne) et langagier (entendre ici Penfield & Roberts sur l'hypothèse de l'âge critique).

Au second plan, l'étude s'intéresse aux processus psychologiques tels l'attention et la concentration, montrant ainsi comme le déficit d'attention caractéristique de la tendre enfance complexifie le processus d'apprentissage. Une complexité qui n'est pas sans conséquence, puisqu'elle entraîne des pressions tant sur les apprenants que sur les enseignants. Les premiers doivent à tout prix maîtriser un savoir pour lequel ils n'ont pas toutes les aptitudes pré-requises et qui s'impose à eux du fait de l'école. Les seconds, pour leur part, ont l'obligation de résultats, puisqu'ils doivent rendre compte de la mise en place des programmes, mais aussi parce qu'ils doivent satisfaire les parents qui sont toujours pressés de voir leurs enfants aller toujours plus vite dans l'assimilation des contenus scolaires. Cette pression psychologique est d'intérêt pour l'étude qui la présente comme une source de violence et plus loin, de traumatismes psychoaffectifs qui affectent l'intégration de l'écrit.

À la sociologie de l'éducation, l'étude emprunte l'idée que le contexte social dans lequel les apprenants vivent et évoluent impose un ensemble de contraintes qui sont de conséquence pour l'âge d'accès à l'école. Ici, l'étude a un regard sur le fait que la composition des familles, la situation économique de celles-ci, mais aussi l'effet de mode sociale rendent respectivement compte de l'indisponibilité des parents et la concurrence qui voudrait que les enfants soient de plus en plus jeunes quand ils vont à l'école et quand ils acquièrent leurs diplômes. Pour ce qui est des deux premiers facteurs, les parents sollicitent très tôt l'école pour assurer non seulement l'instruction de leurs enfants, mais aussi la garde de ces derniers. On comprend alors pourquoi les apprenants du préscolaire sont de plus en plus précoces, d'où leur inadaptation au contenu prescrit pour l'apprentissage de l'écrit.

L'intérêt linguistique de l'étude, elle, naît de sa centration sur l'écrit. Celle-ci est comprise ici comme l'ensemble des capacités de réception et production de textes qui s'envisagent nécessairement comme étant liées dans leurs constructions. Ainsi, l'étude s'intéresse aux processus de la mise en place de ces facultés, mais aussi aux processus instructionnels de leur fixation. L'étude y contribue par la thèse que contrairement à l'oral, l'écrit ne saurait faire l'objet d'acquisition. De ce fait, à l'inverse du premier, le second s'apprend mieux sur le tard, et seuls des aptitudes et gestes connexes peuvent être fixés de manière assez ludique et inconsciente plus tôt dans les débuts de la scolarité.

L'étude présente cependant des limitations qu'on ne saurait ne pas préciser. Comme nous l'avons dit, elle s'intéresse à l'enseignement-apprentissage de l'écrit au primaire. Toutefois, elle ne se concentre pas sur l'ensemble des niveaux. Deux niveaux sont d'intérêt ici. Il s'agit de la maternelle et du niveau III (cours moyens 1 et 2). Alors que le second est perçu comme le lieu propice de l'observation des troubles psychoaffectifs liées à l'enseignement-apprentissage de l'écrit, le premier se projette comme celui dont l'activité d'apprentissage de la lecture et de l'écriture explique l'origine des troubles observés au niveau III.

Par ailleurs, l'étude ne s'étendra pas à toute la population scolaire impliquée à ces niveaux. Seul un échantillon sera concerné. Celui-ci sera principalement sélectionné au sein d'établissements de la ville de Yaoundé. Les conclusions obtenues à l'étude de ce groupe d'apprenants seront alors généralisées.

Pour la structuration de l'étude, nous avons opté pour un plan en trois parties. La première partie est intitulée *Problématique de l'étude des troubles psychoaffectifs liés à l'apprentissage de l'écrit*. Cette partie comprend trois chapitres dont le premier, intitulé *Problématique de l'étude et revue de la littérature*. Ce chapitre présente le constat à l'origine de l'étude, le problème posé, la revue de la littérature qui fonde ledit problème, puis les questions de recherche, objectifs, hypothèses et théories de référence. Le chapitre fait en outre une esquisse de la méthodologie qui sera déployée pour la vérification des hypothèses.

Le deuxième chapitre qui porte sur le *Cadre conceptuel* spécifie un ensemble de concepts en vue d'éclairer les analyses de l'étude. Il s'agit notamment des termes *littératie précoce, dérives liées aux pratiques transmissives, lecture, écriture, enseignement explicite puis enseignement implicite*. Le troisième chapitre, pour sa part, s'intitule : *Des thèses liées à l'apprentissage de l'écrit.* Ce chapitre construit le cadre théorique sur lequel se fonde l'étude. Il s'agit en fait d'un arrière-plan théorique hybride qui convoque le constructivisme de Piaget, le socioconstructivisme de Vygotski, la psychanalyse freudienne, les thèses cognitivistes de l'attention, puis la thèse linguistique de l'hypothèse de l'âge critique.

La deuxième partie se nomme '*Analyse des causes et des manifestations des troubles psychoaffectifs liés à l'apprentissage de l'écrit*. Comme la partie précédente, elle est composée de trois chapitres dont le chapitre 4 titré *Description des troubles psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit à la lumière du test de lecture/écriture*. Le chapitre s'appuie sur les résultats d'un test de lecture/écriture passé au niveau 3 du primaire pour déceler

des troubles psychoaffectifs chez ces apprenants situés à la porte de sortie du primaire. Le chapitre 5 dénommé *Causes des traumatismes psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit : de l'influence des dérives liées aux pratiques enseignantes*, décèle le rapport entre les traumatismes élucidés au chapitre précédent et la sélection du contenu d'enseignement de l'écrit à la maternelle, ainsi que les dérives autoritaires des enseignants de ce niveaux d'enseignement.

Le chapitre 6 intitulé *Rapport des traumatismes psychoaffectifs à l'enseignement précoce et explicite de l'écrit à la maternelle* procède à un approfondissement des causes décrites au chapitre précédent. Il y est question de montrer, à partir de l'observation de séances d'enseignement à la maternelle, que l'apprentissage de l'écrit est effectivement empreint de violences. Pour ce qui est de cette violence, le chapitre montre par ailleurs qu'elle est liée à la lourdeur de la tâche d'enseignement-apprentissage de l'écrit qui est rendue complexe par le manque d'attention caractéristique des apprenants de la maternelle.

La troisième partie dénomée *Vers un apprentissage ludique de l'écrit au préscolaire* procède à la vérification des hypothèses de l'étude et aux recommandations sur l'enseignement-apprentissage de cet aspect du langage. Il est constitué de deux chapitres, dont le chapitre 7 intitulé *Interprétation des résultats et discussion*. Le chapitre rappelle les hypothèses de l'étude dont il fait la validation et dégage les conséquences au plan du traitement pédagogique de l'écrit.

Le chapitre 8, lui, est intitulé *Pratique d'un enseignement implicite de l'écrit à la maternelle*. Il s'inscrit dans le prolongement du précédent en recommandant le jeu comme moyen d'initier les apprenants à l'écrit à la maternelle, tout en gérant l'aspect affectif de cet apprentissage reconnu complexe, contraignant et objet d'une pression qui débouche sur les actes de violence et les traumatismes décelés aux chapitres précédents.

PREMIÈRE PARTIE :
PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE DES TROUBLES PSYCHOAFFECTIFS LIÉS À L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

INTRODUCTION

L'objectif de cette première partie est d'explorer les différents contours de la question à l'étude. Celle-ci porte sur une quête de solutions aux traumatismes liés à l'apprentissage de l'écrit. Il est principalement question d'éclairer la démarche de notre recherche par des recensions d'écrits qui décrivent ce problème, son ampleur, puis les possibles pistes de résolution qui pourraient s'y appliquer.

Le questionnement qui oriente le développement de cette partie s'articule en une question principale, à savoir : comment comprendre les troubles liés à l'apprentissage de l'écrit à partir de la littérature et des théories qui ont un rapport avec cette question ? Pour plus d'opérationnalité, trois questions secondaires conduiront les analyses faites ici-bas. Il s'agit des interrogations suivantes :

- quels sont la nature et les contours de ce problème ?
- comment circonscrire la question à partir de la définition des concepts clés et des termes connexes qui l'expriment ?
- comment construire un modèle de réponse à ce problème à la lumière des *épistémès* qui pourraient permettre de comprendre l'enseignement-apprentissage de l'écrit ?

Notre démarche pose d'entrée de jeu l'idée que l'enseignement-apprentissage est un processus évolutif qui devrait se calquer sur les stades de développement de l'individu. Autrement dit, le processus éducatif ne saurait se faire de manière hasardeuse. Il doit être planifié et organisé, structuré en tenant compte de la maturation des individus concernés par l'instruction. Cette maturation répondant d'un processus de développement, il est donc question de s'inspirer des différents niveaux de développement des individus pour penser leur apprentissage.

De ce fait, la plupart des problèmes qu'on observe aux étapes supérieures de la scolarité, à l'instar des troubles psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit, ont leurs racines dans l'expérience scolaire des apprenants à partir de la maternelle. Ces problèmes comprennent : la désaffection pour l'écrit et les mauvaises performances qu'on y observe surtout au niveau trois de l'enseignement de base et au-delà. Ceux-ci proviendraient de l'application de contenus inadaptés et de techniques brutales.

Après avoir, dans le premier chapitre, développé la problématique qui montre la pertinence du problème à l'étude, le deuxième chapitre, pour sa part, permettra de l'appréhender à partir de la définition des termes clés. Parmi ceux-ci, citons *la gestion des traumatismes psychoaffectifs liés à l'apprentissage* et *l'acquisition de l'écrit*. Un dernier chapitre s'intéressera à la construction d'un modèle de réponse au problème à l'éclairage d'un ensemble de théories, en l'occurrence, le constructivisme piagétien, le socioconstructivisme vygotskien, la psychanalyse freudienne et l'hypothèse de l'âge critique. La démarche qui nous permettra de développer les éléments de cette partie sera surtout empirique. Elle se nourrira de recensions d'écrits issues de la littérature liée à notre objet.

CHAPITRE 1 :

PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE ET REVUE DE LA LITTÉRATURE

Le langage est l'une des facultés les plus importantes de l'homme. Son développement conditionne l'ensemble de l'activité humaine, puisque l'exercice de la parole semble être étroitement lié à la pensée. C'est ce qui justifie l'intérêt des travaux en linguistique sur le développement du langage et les différents aspects de cette aptitude. On peut également comprendre pourquoi en didactique des langues, un grand intérêt a été porté à la manière d'agir sur le contenu d'apprentissage en vue de prévenir les mauvaises performances. Le chapitre qui s'ouvre à donc pour objectif de construire l'objet de notre étude, à savoir la gestion des traumatismes liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Il s'agit principalement de décrire cet objet et d'en montrer la pertinence.

Le questionnement qui guide donc notre travail présente une question principale et des questions secondaires. La question principale s'énonce en ces termes : quels sont la nature et les contours de la gestion pédagogique des troubles psychoaffectifs liés à l'apprentissage de l'écrit ? Cette question principale se reformule en questions secondaires :

- quel constat empirique justifie la pertinence de ce problème ?
- comment appréhender le problème ainsi posé à la lumière de théories explicatives ?
- quelle délimitation faire du problème à l'étude ?

A priori, nous travaillons sur la base de l'affirmation que l'apprentissage de l'écrit se caractérise par un ensemble de troubles psychoaffectifs qui, si gérés de manière inappropriée, finissent par entraver la maîtrise de ce contenu d'enseignement. La gestion de ces traumatismes au niveau de l'enseignement de base nécessite une remise en cause de certaines pratiques pédagogiques telles l'introduction d'un apprentissage intensif de l'écrit à la maternelle, l'enseignement explicite de ce module, ainsi que la brimade et les sévices corporels qui accompagnent généralement cette activité.

Par ailleurs, un ensemble de données empiriques de nature documentaire justifie l'ampleur du problème et la nécessité de prise de décisions appropriées. En plus, l'apport de quelques théories parmi lesquelles la psychanalyse freudienne, le constructivisme piagétien et l'hypothèse de l'âge critique permet d'expliquer ce phénomène en montrant notamment que l'introduction précoce de l'écrit et les pratiques violentes sont de nature à avoir des répercussions sévères sur l'état psychologique des apprenants de la maternelle et du primaire. Ceci explique le lien qu'on peut établir entre les dérives observables dans les pratiques enseignantes et les mauvaises performances à l'écrit.

Enfin, résoudre ce problème reviendrait à s'intéresser à l'apprentissage scolaire de l'écrit suivant le rapport de continuité qui existe de la maternelle au primaire. Nous aborderons donc tour à tour les éléments empiriques de description du problème, les prémices de théories explicatives et une vue d'ensemble de la méthodologie générale de notre étude.

1-CONSTAT

L'enseignement-apprentissage du langage est un aspect clé de la construction de l'individu. L'importance de cet apprentissage découle de la place de la langue et du langage dans l'ensemble de l'activité humaine. Car, en effet, toute entreprise sociale est régie par un maître-mot, l'interaction. Celle-ci prend diverses formes selon les fins recherchées. Pour rappeler la nature capitale de la communication humaine, Watzlawick et Helmick (1979, p. 46) affirment : *on ne peut ne pas communiquer*. C'est à ce titre que dès la naissance, tout individu doit développer le langage, moyen privilégié de l'interaction. Cependant, de manière générale, le langage que l'individu développe s'énonce en termes de capacités. On recourt donc aux capacités orales, mais aussi et de manière très importante, à l'écrit. Aussi faudrait-il observer que ce deuxième aspect du langage (l'écrit), tend à prendre le pas sur l'oral dans la salle de classe.

C'est la raison pour laquelle, dès la maternelle, se met en marche une intense activité d'initiation à l'écrit. Son but étant de préparer aux activités scolaires à dominante écrite (du primaire à l'université), elle constitue un volet important auquel sont consacrés un enseignement explicite et un grand nombre de manuels scolaires. Il faudrait noter que cet état de choses est visible dès la maternelle. Les programmes officiels ne sont pas en reste. Il y est recommandé d'initier les apprenants de la maternelle à la langue écrite (MINEDUB, 2018 pp. 36-38), d'où l'importante activité scolaire que nous avons remarquée tantôt.

Ce texte ministériel prescrit des savoirs, savoir-faire et savoir-être, ainsi que des stratégies d'enseignement et matériels didactiques à appliquer à l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture à la maternelle. Pour la première année, il est prescrit de développer des savoirs tels : *lecture des images, des voyelles, des mots simples, la reproduction des voyelles en script*. Les savoir-faire à développer en lecture sont les suivants : *reconnaître des images familières, commenter des images, ranger un livre, jouer avec les signes voyelles, reproduire des voyelles en script, identifier les voyelles dans tout document écrit, reconnaître les mots simples, associer des images aux mots familiers, reconnaître des mots étudiés dans tout document écrit*. Enfin, il précise au titre des savoir-faire en graphisme et reproduction des

voyelles en scripts : *tracer les différents signes graphiques, bien tenir l'outil scripteur, reproduire en suivant les pointillés et le sens de l'écriture, suivre le sens de la lecture et de l'écriture, adopter une bonne position du corps, tenir son travail propre.*

À la deuxième année de la maternelle, le même texte prévoit de développer les savoirs et savoir-faire suivants en *langue écrite* :

> Graphisme : tracer les signes graphiques, développer la dextérité manuelle, bien tenir l'outil scripteur ; Lecture des images : bien tenir un livre, respecter le sens des écrits et des images, lire des images et les commenter, ranger un livre après usage ; Reconnaissance et écriture des voyelles en script : jouer avec les signes voyelles, reconnaître les voyelles, identifier les voyelles dans tout document; Reconnaissance de quelques sons : reconnaître quelques consonnes étudiées, lire les consonnes vues, identifier les consonnes étudiées dans tout document ; Jeu de la consonne et de la voyelle : associer une consonne et une voyelle pour former une syllabe, lire la syllabe, former les mots de deux syllabes, identifier les syllabes dans tout document, se familiariser avec les syllabes ; Reproduction de quelques mots en script : reproduire les prénoms simples, reproduire les jours de la semaine, se tenir correctement; Écriture en script : … écrire progressivement en script, identifier les écrits en script dans tout document, connaître le sens de l'écriture (MINEDUB, 2018, pp. 44-45).

L'on constate que, de manière générale, les contenus ainsi prescrits portent le travail à faire par l'apprenant de la maternelle à la production et réception de graphies allant de simples représentations graphiques de phonèmes à celles des mots. On y voit aussi l'articulation des graphies et la recherche du sens. Cependant, ces contenus censés donner droit à un apprentissage ludique sur le terrain semblent poser quelques problèmes. En effet, au terme de la pré-enquête que nous avons menée dans certains établissements d'enseignement maternel et primaire, ainsi qu'auprès de quelques ménages de la ville de Yaoundé, afin de confronter les données de la littérature à la réalité du terrain, nous avons pu constater la récurrence d'un ensemble de faits.

Tout d'abord, les visites et observations discrètes menées dans les établissements de l'enseignement de base ont pu révéler des pratiques enseignantes telles l'usage du fouet et de la brimade, à l'exemple de ces paroles d'une enseignante de la maternelle première année de l'École maternelle du Parc Repiquet : *Écris bien et vite, sinon je vais te taper.* Ces propos sont similaires à ceux d'une autre enseignante de maternelle deuxième année de l'École privée bilingue Nono : *Écris vite e… forme bien ton e - là. Regarde comment il est, laid comme son*

e. Puis, à un autre : *Au mur, vite ! Petit paresseux. Tu as encore raté e. Aller, la tête contre le mur !*

Les mêmes remarques apparaissent chez une maîtresse du niveau I de l'une des écoles publiques de Kondengui : *regarde comment ses mots dansent. Les lignes cassées. Il est agité, il ne sait même pas écrire. À genoux et vite ! Les mots illisibles et c'est sale !* Puis, au niveau III de la même institution, nous avons pu observer une fessée collective administrée à un groupe d'à peu près vingt élèves du cours moyen 2, à la suite d'une activité d'expression écrite. Les motifs du fouet, d'après les paroles qu'on pouvait ouïr de l'enseignant épris de colère comprenaient : la mauvaise organisation de la page, les lignes non-suivies et ondulantes, la mauvaise gestion de l'espace, les écritures illisibles, la mauvaise organisation syntaxique des phrases et le nombre surélevé de fautes.

Ces observations, enfin, ont été confortées par les témoignages de quelques parents qui affirment que leurs enfants présentent des sérieuses lacunes à l'écrit. Celles-ci sont de l'ordre des malformations graphiques, méconnaissance et confusion des formes graphiques aux niveaux de la production scripturale et de l'articulation, du manque de fluidité dans la lecture, de l'omission ou de l'inversion des lettres, syntagmes, voire de phrases entières dans la copie ou la production de textes écrits, voire du taux alarmant de fautes chez les sujets des niveaux élevés de l'enseignement primaire. Ces troubles ont été identifiés indistinctement chez des apprenants de la maternelle au primaire. Par ailleurs, les parents qui se sont confiés à nous dénoncent des pratiques frustrantes de l'ordre de celles que nous avons évoquées *supra* : brimade, fouet, insultes, voire négligence ou abandon des élèves en difficultés pour évoluer avec les plus rapides.

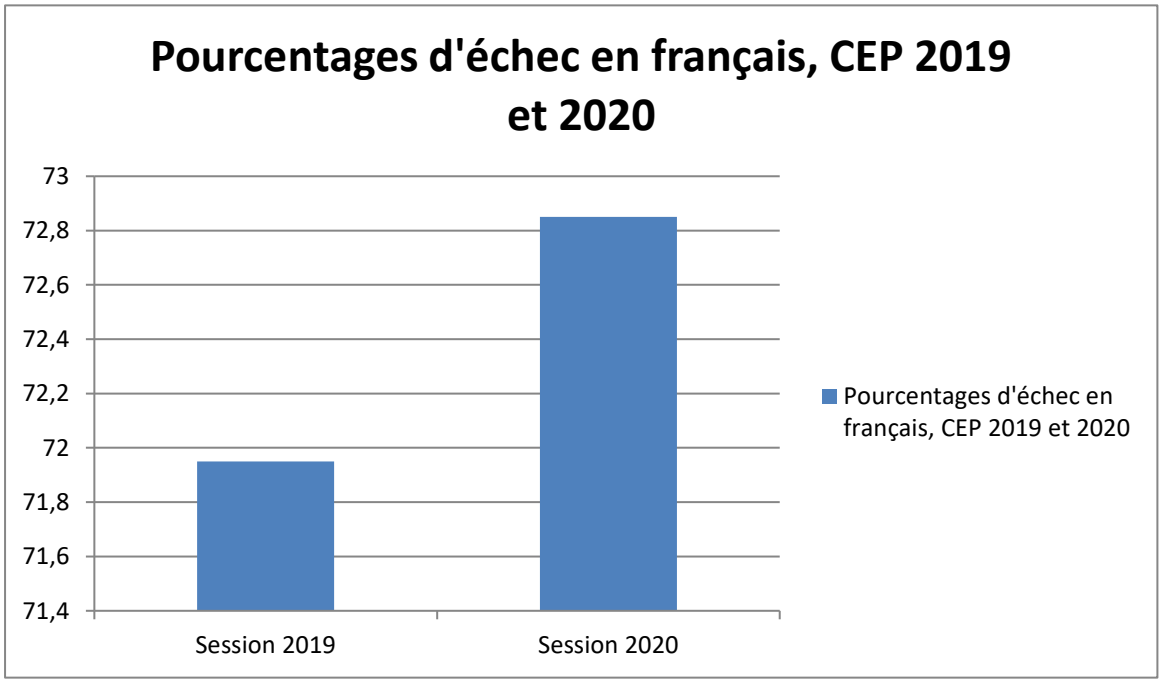
Pour mettre un peu plus en lumière l'acuité des difficultés liées à la pratique du l'écrit au primaire, il convient de jeter un coup d'œil sur les statistiques, au niveau mondial, continental et national, qui montrent les performances des enfants, adolescents, et des apprenants du niveau 3 en français de manière générale , et à l'examen du Certificat d'études primaires (CEP) pour le compte des années 2019, 2020, 2021 et 2022 de manière spécifique. Selon un rapport conjoint, Banque Mondiale, UNESCO et UNICEF en 2022, 70% des enfants de 10 ans ne peuvent pas comprendre un texte simple à l'écrit et 72% ne savent pas lire et comprendre un texte simple à la fin du cycle primaire.

D'après l'Institut de Statistique de l'UNESCO, 88% de tous les enfants et adolescents ne savent pas lire couramment quand ils achèvent le cycle primaire. Environ 617 millions d'enfants et d'adolescents ne maitrisent pas les compétences de lecture de base, et 12% de la population adultes sont encore analphabète, avec des taux dépassant 30% dans certains pays de l'Afrique subsaharienne. Selon l'annuaire statistique du MINEDUB en 2023, 50,2 % des élèves de troisième année du cycle primaire éprouvent beaucoup de difficultés à l'écrit et 27% ne savent pas lire. Bien plus, les performances des apprenants du niveau 3 en français à l'examen du Certificat d'Études Primaires (CEP) pour le compte des années 2019, 2020, 2021 et 2022 indiquent que les candidats ont enregistré des mentions allant de médiocre à très faible, soit un taux d'échec de 71,95 % à la session de 2019 et de 72,85 % à la session de 2020.

. Le tableau ci-après récapitule les pourcentages d'échecs enregistrés pour les années 2019 et 2020.

Tableau 1: pourcentages d'échec en français, CEP 2019 et 2020.

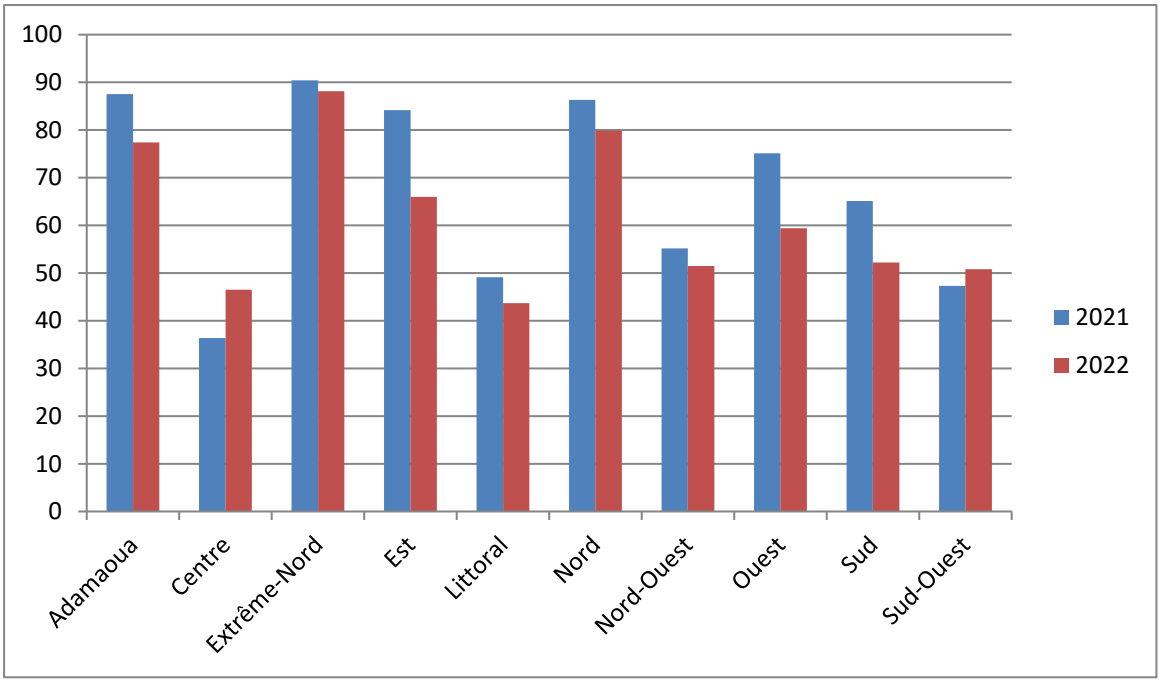
Sessions	Percentages d'échec
Session 2019	71,95 %
Session 2020	72,85 %



Si ces chiffres sont beaucoup plus globaux, le tableau suivant, quant à lui, se veut plus explicité, en ce sens qu'il montre les mêmes pourcentages d'échec par Régions.

Tableau 2: pourcentages d'échec en français, CEP 2021 et 2022

Régions	Session 2021	Session 2022
Adamaoua	87,5 %	77,4 %
Centre	36,4 %	46,5 %
Extrême-Nord	90,4 %	88,1 %
Est	84,2 %	66 %
Littoral	49,1 %	43,7 %
Nord	86,3 %	79,9 %
Nord-Ouest	55,2 %	51,5 %
Ouest	75,1 %	59,4 %
Sud	65,1 %	52,2 %
Sud-Ouest	47,3 %	50,8 %



De manière générale, même si l'on observe une petite amélioration de 2019 à 2022, les performances en français sont très faibles. Pour les sessions 2021-2022, Seules trois à quatre régions affichent un taux d'échec de 50 % ou moins, alors qu'on a jusqu'à six régions avec des taux d'échec largement supérieurs aux 50 % pour les deux années. C'est le cas par exemple de la région la plus peuplées du Cameroun, l'Extrême-Nord, avec des taux d'échec égal ou légèrement en dessous de 90 % en français. Ces statistiques montrent plus concrètement la situation de la performance des apprenants du primaire en français, mais surtout tous les soucis que pose cette matière, spécialement l'écrit qui reste le mode privilégié d'évaluation pour cette discipline comme pour la plupart des autres. On peut y voir que la matière, et surtout l'écrit, constitue la principale bête noire des apprenants. Ils ont du mal à la maîtriser et l'exercer.

Mais plus encore, on est en droit de s'interroger sur les raisons de telles performances qui trahissent, d'entrée de jeu, un désamour pour la discipline. Toute chose qui remet sur la table le besoin de questionner entre autres la motivation et l'engagement de l'élève, le soutien de scolaire et familial, le cadre pédagogique, social ou familial, la crise socio-économique, la violence en milieu scolaire, le traumatisme durant l'enfance, le trouble d'attachement, et le climat de la classe de français qui, nous l'avons déjà signalé, est ponctué de violences diverses que dénoncent bien de parents.

Pour donc aller plus loin sur la question des violences faites aux enfants en contexte éducatif de manière plus générale, et sur le recours aux châtiments corporels de manière plus spécifique, d'après Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children et Plan International-Save the Children (2014, p.4), l'état des lieux de la violence faite aux enfants est plutôt accablant, du moins pour ce qui est de l'Afrique occidentale et centrale. C'est ce qu'en témoignent les statistiques avancées sur les dispositifs juridiques interdisant cette violence et visant à protéger les enfants dans leurs différents cadres de vie. On note que :

> L'Afrique occidentale et centrale accueille près de 237 millions d'enfants. Parmi eux : 96,5% vivent dans des États où la loi ne les protège pas des châtiments corporels au foyer ; 96,5% vivent dans des États où la loi ne les protège pas des châtiments corporels dans tous les types de structures d'accueil et de garde de jour ; 69,1% vivent dans des États où les châtiments corporels ne sont pas interdits dans toutes les écoles ; 74,5% vivent dans des États où l'interdiction n'a pas été mise en place dans les établissements pénitentiaires ; 36,8% vivent dans des États où les châtiments corporels ne sont pas interdits en tant que peine pour un crime en toutes circonstances.

La source citée révèle que depuis 2006, de grands progrès sont réalisés dans la mise en place de dispositifs interdisant la pratique des châtiments corporels sur les enfants partout où ils se trouvent à travers le monde. Ces progrès interviennent à la faveur de l'action impulsée par le Secrétaire général des Nations Unies sur la violence contre les enfants. Ce dernier recommandait l'interdiction des châtiments corporels dans tous les contextes dans tous les États en tant que priorité engageant les gouvernements et les parlements dans des réformes obligatoires de leurs appareils juridiques. Dès lors, la source note :

> il existe aujourd'hui 41 États dans toutes les régions interdisant les châtiments corporels dans tous les contextes, y compris au foyer. En 2007, le Togo est devenu le premier État d'Afrique et le premier État en Afrique occidentale à introduire une interdiction dans tous les contextes ; cinq sur les 12 États ayant le plus récemment introduit une réforme juridique se trouvent en Afrique : Tunisie (2010), Kenya (2010), République du Congo (2010), le Soudan du Sud (2011) et le Cap-Vert. […]Des progrès sont

> également accomplis pour interdire les châtiments corporels hors du foyer : dans les structures d'accueil, les gardes de jour, les écoles et les systèmes pénitentiaires. En octobre 2014, 122 États dans le monde interdisaient les châtiments corporels dans toutes leurs écoles, y compris les écoles publiques et privées, primaires et secondaires ; ceci inclut 25 des 55 États d'Afrique, dont 11 en Afrique occidentale et centrale. En tant que mesure disciplinaire dans les établissements pénitentiaires, les châtiments corporels sont illégaux dans 131 États du monde, dont 28 en Afrique et 13 en Afrique occidentale et centrale. Les châtiments corporels en tant que peine prononcée par les tribunaux sont illégaux dans 160 États du monde et dans pratiquement tous les États d'Afrique et d'Afrique occidentale et centrale. (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children et Plan International-Save the Children 2014, p.4)

Pourtant, il faudrait souligner que ces progrès ne devraient pas occulter la bien triste réalité qui persiste à travers le monde et qui touche par trop les pays africains en dépit des changements effectués sur l'appareil juridique des différents pays :

> … seulement 8,9% des enfants du monde (et 8,3% des enfants d'Afrique) vivent dans des pays où ils sont protégés par la loi contre les voies de faits punitives des adultes. … les États sont relativement peu nombreux à avoir introduit une interdiction dans tous les contextes d'accueil des enfants : 47 dans le monde, sept en Afrique et seulement trois en Afrique occidentale et centrale. (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children et Plan International-Save the Children 2014, p.4)

Un état de choses qui se veut contradictoire à l'important cadre juridique international qui vise à garantir le respect des droits de l'homme de manière générale et la protection des droits de l'enfant en particulier. Ce cadre juridique inclut la *Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant*, la *Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant*, les différents traités internationaux des droits de l'homme, la *Charte africaine des droits de l'homme et des peuples* et depuis 2006, l'*Observation générale N° 8 sur le droit de l'enfant à une protection contre les châtiments corporels et les autres formes cruelles ou dégradantes de châtiments*. Au sujet des engagements des pays africains à la protection des droits des enfants, parmi lesquels le droit d'être épargnés des châtiments corporels, GIECPC-PISC (2014, p. 8) relève :

> Le niveau de ratification des principales conventions des droits de l'homme se rapportant aux enfants est élevé parmi les États d'Afrique occidentale et centrale : ils ont tous ratifié la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant et tous, sauf trois, ont ratifié la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant. La majorité d'entre eux a aussi ratifié d'autres traités internationaux des droits de l'homme et tous ont ratifié la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples. Mais cet engagement apparent envers les droits de l'homme (y compris ceux des enfants) est en désaccord avec l'absence dans la plupart des États de lois interdisant les châtiments corporels.

Il ressort donc clairement de cet état des lieux qu'en dépit des efforts fournis et du cadre juridique important, la réalité reste tout à fait préoccupante. Un état de choses qui est contraire aux engagements pris par ces États en ratifiant les différentes conventions suscitées, dès lors que, comme le rappelle le Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe (2008, p. 4) :

> L'article 19 de la Convention des droits de l'enfant dispose que les états prennent « toutes les mesures législatives, administratives, sociales et éducatives appropriées pour protéger l'enfant contre toutes formes de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation, y compris la violence sexuelle, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de l'un d'eux, de son ou ses représentants légaux ou de toute autre personne à qui il est confié ».

Dans son rapport, Committee on the Rights of the Child (2001) souligne pourtant que pour certains pays, la protection juridique contre les châtiments corporels ne se fonde pas uniquement sur les traités internationaux. Des aménagements nationaux sont faits jusqu'au niveau de la constitution et du code pénal pour garantir l'intégrité physique et psychique des enfants. C'est le cas du Niger pour lequel le document cite :

> Dans le Code Pénal (Loi 61-27, de 1961) trois articles au moins pénalisent la violence corporelle, en général et particulièrement sur les enfants : - Article 222, " Tout individu qui, volontairement, aura fait des blessures ou porté des coups ou commis toute autre violence ou voie de fait sera puni... " (le texte est assez exhaustif) ; - L'article 226, stipule que lorsque les coups, blessures ou violences ou voies de fait auront été commis soit sur la personne des pères et mères légitimes, naturels ou adoptifs de l'auteur ou autre descendant légitime, soit sur la personne d'un enfant au-dessous de l'âge de 13 ans accomplis, les peines mentionnées seront aggravées ; - L'article 227 prévoit également la punition de tous ceux qui privent d'aliments ou de soins, susceptible de compromettre la santé d'un enfant au-dessous de 13 ans accomplis.

On remarque qu'il n'y a dans la loi aucune référence explicite aux châtiments corporels faits en milieu scolaire à l'inverse du milieu familial pour lequel les articles 226 et 227 ci-dessus touchent un aspect intéressant. On remarque aussi que les deux articles restent ouverts aux punitions légales sans cependant être suffisamment explicites. Pour clarifier sa position sur les châtiments corporels à l'école, l'État, à travers une circulaire du Ministre de l'Éducation nationale datant de 1981, interdit formellement la pratique du châtiment corporel dans les établissements publics et privés du 1er degré. Il proscrit également d'infliger aux élèves des sévices qui les humilient dans leur personnalité et mortifient leurs corps et de les utiliser comme main d'œuvre gratuite à des fins personnelles.

Si pour ces pays africains (à l'exemple du Niger) on peut parler d'une avancée importante, on reste bien loin de la réalité des pays occidentaux comme la France. Dans cet autre cas, Martin-Blachais (2015) relève des évolutions notoires de la législation et des pratiques judiciaires, notamment avec l'application (c'est une mesure parmi d'autres), de la déchéance des droits discrétionnaires parentaux qui encourageaient la pratique des châtiments dégradants comme les châtiments corporels et ceux violents et humiliants qui n'intègrent aucune sévices corporelle. Le cadre scolaire n'est pas épargné des poursuites judiciaires et des pénalités sévères qui sont appliquées pour tout cas de violation de l'intégrité physique ou morale de l'enfant.

Pourtant, selon le rapport 2018 du Collectif des associations œuvrant contre les violences éducatives ordinaires faites aux enfants (punitions corporelles et humiliations) (2018), le cadre légal important est loin de traduire dans les faits une réelle baisse de la pratique. Il souligne :

> En France, les châtiments corporels restent très répandus (85% d'enfants sont concernés1) et légaux, du fait de la persistance du droit de correction, malgré les recommandations répétées par le Comité des droits de l'Enfant, le Comité européen des droits sociaux, le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe et celles faites pendant le second cycle de l'examen Périodique Universel en 2013.

C'est la raison pour laquelle depuis avril 2016, ce rapport note que l'État français mène des campagnes d'information et de sensibilisation sur les châtiments corporels à destination des professionnels de la petite enfance et des parents, acteurs reconnus par le Comité des droits de l'enfant de l'ONU du 29 janvier 2016. Le rapport ne manque de proposer qu'en outre, l'État prenne des dispositions légales plus claires contre la pratique, dénonçant ainsi un manque de fermeté et de clarté qui serait à l'origine d'un taux aussi élevé de violences scolaires et familiales faites aux enfants. Pour plus de clarté sur la question, ce propos du rapport souligne :

> Les châtiments corporels sont explicitement interdits par des circulaires à l'école et dans le système pénal. Ils ne sont toujours pas clairement et explicitement interdits dans la famille et autres lieux accueillant des enfants (soin, garde, protection). Un « droit de correction » est encore reconnu aux enseignants, assistant(e)s maternel(le)s, baby-sitter et parents. L'abolition ne sera totale à l'école que lorsque le droit de correction sera abrogé.

Au Cameroun, le seul texte juridique qui interdit avec vigueur les châtiments corporels en milieu scolaire reste la *Loi d'orientation de l'éducation N° 98/004 1998* en son article 35 :

> L'intégrité physique et morale des élèves est garantie dans le système éducatif. Sont de ce fait proscrits : les sévices corporels et toutes autres

> formes de violence, les discriminations de toute nature, la vente, la distribution et la consommation des boissons alcooliques, du tabac et de la drogue.

Pourtant, il faudrait noter en plus l'existence de recommandations supplémentaires des ministères chargés de l'éducation dont le *Rapport initial sur la mise en œuvre de la charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant* qui souligne :

> Dans ce sens [celui de la protection obligatoire des enfant au sein du cadre scolaire], il y a lieu de signaler que la loi n° 96-06 du 18 janvier 1996 portant révision de la constitution du 02 juin 1972 en son préambule, proclame que l'être humain, sans distinction de race, de religion, de sexe, de croyance, possède des droits inaliénables et sacrés. Il y est affirmé par ailleurs l'attachement du Cameroun aux libertés fondamentales inscrites dans la Charte des Nations Unies, la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, la Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples et toutes les conventions internationales y relatives et dûment ratifiées

On peut donc parler d'un cadre légal existant, quoique faible ou peu explicite, consacrant la nécessité de respecter les droits de l'enfant au Cameroun. Un cadre législatif qui reste cependant très peu suivi, au regard des multiples violations de l'intégrité de l'enfant, plusieurs desquelles ont fait l'objet de médiatisation au cours des dernières années.

La commission aux droits de l'homme du conseil de l'Europe, elle, s'attelle tout d'abord à rappeler que le châtiment corporel s'inscrit dans la lignée des châtiments classés dégradants et inacceptables par le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies (2001). Ce dernier définit le châtiment corporel comme :

> tout châtiment dans lequel la force physique est employée avec l'intention de causer un certain degré de douleur ou de gêne, même légère. Le plus souvent, cela consiste à frapper (« corriger », « gifler », « fesser ») un enfant de la main ou avec un objet : fouet, bâton, ceinture, soulier, cuiller de bois, etc. Mais cela peut aussi consister, par exemple, à lui donner des coups de pied, à le secouer ou à le jeter par terre, à le griffer, à le pincer, à le mordre, à lui tirer les cheveux ou à le frapper sur les oreilles, à l'obliger à rester dans une position inconfortable, à le brûler, à l'ébouillanter, à lui faire ingérer de force telle ou telle chose (par exemple en lui lavant la bouche au savon ou en le forçant à avaler des piments rouges). De l'avis du Comité, le châtiment corporel est invariablement dégradant.

D'autre part, le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies (2001) précise :

> … il existe d'autres formes non physiques de châtiment tout aussi cruelles, dégradantes et donc incompatibles avec la Convention. Cela consiste, par exemple, à rabaisser l'enfant, à l'humilier, à le dénigrer, à en faire un bouc émissaire, à le menacer, à le terroriser ou à le ridiculiser.

Cette précision est d'autant plus intéressante qu'elle montre que les châtiments corporels ne sont pas les seules formes de châtiments perpétrés sur les enfants et qui ont pour effet de causer des traumatismes psychoaffectifs plus ou moins importants chez eux. Il faudrait, pour une meilleure appréhension du rôle que joue la violence éducative sur le psychisme et l'intellectualité des apprenants, considérer au-delà des seuls châtiments corporels, toutes les mesures punitives qui ont pour effet de donner à l'enfant le sentiment d'inconfort, de lui faire ressentir des douleurs physiques ou psychologiques, voire de le pousser au rejet de son corps et à redéfinir radicalement son rapport à l'environnement.

Se penchant sur le rapport entre le cadre de l'activité éducative et la question du respect des droits de l'enfant, le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies (2001) montre que l'apport sacré de l'éducation doit être d'accompagner l'enfant dans sa quête obstinée de ses marges de liberté. Par là même, il émerge que l'école a pour rôle la promotion des droits de l'enfant, y compris celui à l'estime de soi, à un développement harmonieux et à l'intégrité physique et psychique. Il serait donc contradictoire pour l'école d'appliquer des châtiments dégradants sous le prétexte de vouloir favoriser l'éducation et la croissance de l'enfant.

En effet, Lansford et al. (2012) expliquent :

> L'une des principales responsabilités des parents et des enseignants est d'encourager les comportements souhaitables des enfants et de gérer leurs mauvais comportements lorsqu'ils surviennent. Les parents et les enseignants ont plusieurs options pour gérer les comportements des enfants, qui vont de l'orientation proactive visant à prévenir les mauvaises conduites avant qu'elles se produisent aux méthodes réactives de punition suite à un mauvais comportement. La façon la plus controversée par laquelle certains parents et enseignants tentent de gérer le comportement des enfants est sans doute le châtiment corporel (CC), qui a été défini comme l'emploi de la force physique par un adulte pour causer une douleur, mais pas une blessure, dans le but de corriger ou contrôler un comportement inapproprié de l'enfant.

Les auteurs montrent que l'emploi du châtiment corporel n'existe pas sans alternative pour ceux qui le pratiquent. Il montre qu'en fait, il existe des moyens plus efficaces visant même (c'est le cas de la catégorie des moyens de correction proactifs) à éviter la production de comportements négatifs chez les enfants, que ce soit à l'école ou hors de l'école. Pourtant, il reste curieux de savoir que la préférence des adultes se penche sur les châtiments corporels qui, le plus souvent, n'ont pour principal effet que de produire une douleur et parfois des dégâts corporels (souvent involontaires) qui nuisent aux objectifs de l'éducation. Pour montrer

l'ampleur de la pratique des châtiments corporels et l'attitude plutôt favorable à ce type de punitions des parents, les auteurs notent :

> Dans une étude sur l'utilisation du [châtiment corporel (CC)] par les parents ou tuteurs d'enfants de 2 à 4 ans menée auprès de 30 470 familles provenant de 24 pays en développement, 63 % des dispensateurs de soins primaires ont rapporté qu'une personne dans leur foyer avait utilisé une punition corporelle envers leur enfant au cours du dernier mois. De plus, 29 % des parents ou tuteurs ont rapporté qu'ils croient en la nécessité d'utiliser le CC pour élever un enfant correctement. Dans une étude menée auprès de 1 417 familles comportant des enfants de 7 à 9 ans dans neuf pays, plus de la moitié des enfants avaient reçu une punition corporelle au cours du dernier mois. Même avec cet échantillon d'enfants plus âgés, 17 % des parents croyaient en la nécessité d'utiliser le CC pour élever leur enfant.

Les auteurs relèvent ainsi que cette préférence du fouet ne dépend pas simplement du type de pays (pays développés *versus* pays sous-développés). En plus, l'emploi de cette forme de châtiments varie en fonction du statut et de la personnalité des parents, voire des enfants. Il y a en plus à prendre en compte un ensemble de facteurs sociodémographiques, outre ceux personnels liés aux enfants, à leurs parents ou aux personnels enseignants.

Débattant des raisons de ce qu'il leur est convenu d'appeler *pédagogie du fouet*, ou de manière plus générale de la place de choix accordée au fouet et aux autres formes de brutalité dont sont victimes les enfants dans le cadre scolaire, Soré et Moyenga (2019, p.42) soulignent :

> Cette situation a pour conséquence de créer des résistances chez certains enseignants, pour qui l'interdiction des châtiments corporels ouvre la voie au laisser-aller dans le milieu scolaire. Bon nombre d'entre eux estiment que l'interdiction des châtiments corporels vise à créer « l'enfant-roi » dans l'éducation et à saper l'autorité de l'enseignant. Suivant cette logique et de façon stratégique, ils tiennent un discours bannissant le châtiment, qu'ils pratiquent cependant dans leurs actions éducatives.

Si à ce niveau, les auteurs mettent principalement en cause le désir des enseignants de garder leur autorité traditionnelle et de l'exercer sur les apprenants, il faudrait par ailleurs relever que le recours aux violences multiples contre les apprenants prend appui sur un soi-disant effet catalyseur qu'aurait la douleur sur l'apprentissage. Soré et Moyenga (2019, p.43) rappellent cet aspect en ces termes :

> L'autre facteur qui favorise la persistance des châtiments corporels est la référence que les enseignants font à ce qu'ils ont vécu pendant leur passage à l'école primaire. Ils se rappellent que les châtiments corporels faisaient partie des méthodes pédagogiques utilisées et ont du mal à concevoir une école qui n'en utilise plus, étant convaincus que la cravache a joué un rôle majeur dans leur réussite scolaire. C'est donc cette reproduction de leurs

> trajectoires individuelles qui contribue à ancrer davantage l'utilisation de la sanction à l'école.

Parlant de l'abandon scolaire, Ntouda (2011) remarque un ensemble de facteurs dont des facteurs sociologiques, économiques, mais aussi et surtout des facteurs endogènes au système éducatif. Il relève que la responsabilité que l'école dans les décrochages scolaires tient avant tout de sa fonction de transmission de compétences scientifiques, techniques ou littéraires et d'évaluation de la maîtrise du savoir et des savoir-faire. Il note que l'école, de par son rôle, *souligne fortement les différences d'aptitudes qui dépendent des caractéristiques psychologiques et sociales des élèves*.

Aussi, la réaction des agents de l'éducation aux résultats issus des évaluations des connaissances et compétences des apprenants donne-t-elle aux apprenants des motifs de décrocher. L'auteur parle alors du climat de la classe. Il note : *De ce point de vue, les attitudes et les méthodes d'enseignement des enseignants doivent concourir à la création d'un climat psychologique et affectif favorable au processus d'enseignement et d'apprentissage*. Et c'est, en son sens, tout le problème, du moment où les choix méthodologiques et l'attitude des agents de l'éducation n'est très souvent pas de nature à favoriser la motivation et à garantir une réaction émotive favorable au travail scolaire. On y perçoit, par conséquent, le rôle néfaste que joueraient les violences physiques, verbales, voire les méthodes agressives qui, en raison des douleurs et de la peur qu'elles infligent, mettent les apprenants dans un état de traumatismes psychologiques et affectifs qui les poussent à rejeter les contenus scolaires qu'ils trouvent trop contraignants ou demandant.

Relevant l'effet psychologique des châtiments corporels sur les apprenants, Gentaz (2018) note que la mesure a un effet d'obéissance rapide et immédiate aux injonctions données et préalablement non-suivies. Pourtant, ils créent parallèlement des effets sous-jacents de peur et de stress délétères chez les enfants. Ces effets qui s'amplifient souvent dans la durée avec la répétition, voire l'intensification des épisodes de recours au châtiment corporel donnent droit à des troubles psychologiques qui, si les violences sont produites à l'école et/ou en lien avec le travail scolaire, finissent par occasionner des contre-performances scolaires et autres comportements affectant la performance et le maintien à l'école.

L'Organisation mondiale de la santé (2021) note à cet effet :

> Les châtiments corporels provoquent des réactions psychologiques et physiologiques néfastes. Les enfants éprouvent non seulement de la douleur, de la tristesse, de la peur, de la colère, de la honte et de la

> culpabilité, mais le fait de se sentir menacé conduit à un stress physiologique et à l'activation de voies neuronales qui aident à faire face au danger. Les enfants qui ont été punis physiquement ont tendance à présenter une réactivité hormonale élevée au stress, une surcharge des systèmes biologiques, qu'il s'agisse des systèmes nerveux, cardiovasculaire ou nutritionnel et des changements dans la structure et le fonctionnement du cerveau. […] la fessée est également associée, au même titre que des formes plus sévères de maltraitance, à une altération de la fonction cérébrale…

Puis, sur le long terme et des suites des réactions sus-exposées, la violence sur les enfants produit donc, entre autres :

- des problèmes de santé mentale comme des troubles du comportement et des troubles anxieux, la dépression, le désespoir, la faible confiance en soi, la faible estime de soi et l'instabilité émotionnelle… ;
- l'incapacité à affronter les exigences de la vie sociale; à s'insérer dans la société, à trouver un emploi…. ;
- l'altération du développement cognitif et socio-émotionnel… ;
- des dommages dans le domaine scolaire, notamment le décrochage scolaire, l'abandon de la scolarité, de moins bons résultats scolaires…

Le constat précédent et les éléments montrant l'état des connaissances relatives au recours aux châtiments corporels et autres formes de violences en milieu scolaire poussent à croire qu'il y a chez les apprenants débutants de la maternelle et du primaire un problème commun qui touche l'écrit et qui se perpétue jusqu'aux niveaux supérieurs de la scolarité. Celui-ci serait visiblement en rapport avec les dérives liées à l'enseignement que nous avons montrées ci-dessus. Celles-ci les créent, les perpétuent, voire les aggravent, si bien qu'on retrouve une forte proportion d'élèves du primaire qui arrivent à manifester leur désaffection pour l'écrit.

Le Gouvernement, en partenariat avec certains Organismes Internationaux (UNICEF, PAREC) a pris un certain nombre de mesures à la fois pour l'élève, l'enseignant et pour le système éducatif, afin de remédier à cette situation. Pour l'élève, les programmes scolaires ont été révisés et prévoient un système de remédiation à travers des situations d'intégrations totales ou partielles , Depuis 2019, les manuels scolaires ont été distribués dans les écoles afin de promouvoir la lecture et l'écriture , et , environ 2942 bourses ont été octroyées aux meilleurs élèves dans toutes les régions du pays en vue de promouvoir l'excellence académique (MINEDUB 2023).

Pour les enseignants, depuis 2019, environ 18 mille enseignants sont recrutés et affectés dans différentes écoles sur toute l'étendue du territoire national ; les formations initiales et continues sont améliorées. Pour le système éducatif, l'état lutte contre les inégalités sociales en favorisation l'accès, la rétention et l'achèvement des enfants, à travers, la gratuité de l'école, la construction des bâtiments, les sensibilisations sur l'importance d'envoyer les enfants à l'école, les innovations pédagogiques telle que l'approche par les compétences pédagogiques qui valorise le rôle actif des élèves. Bien plus, l'enseignement de l'écrit a été institué, et est de plus en plus recommandé dès la maternelle. Face à ces efforts, on se serait attendu à voir le taux d'échec à l'écrit réduit. Ce qui n'est pas le cas, en effet, 79 % des apprenants à la fin du cycle primaire éprouvent toujours des difficultés à l'apprentissage de l'écrit.

Il semble, d'après les observations précédentes, qu'il soit possible d'établir un lien entre ces pratiques à la maternelle et l'inscription dans le temps des troubles désignés plus haut aux niveaux suivants. Ajoutons que ce constat, couplé à la nature des contenus prévus en écrit pour la maternelle, laisse entrevoir un possible lien du problème avec l'inadaptation dudit contenu d'apprentissage à l'âge et au niveau développemental des élèves du préscolaire.

C'est de ce contexte que naît notre sujet : *Gestion des traumatismes et enseignement-apprentissage de l'écrit au préscolaire*. Celui-ci est situé au confluent de la psychopédagogie et de la didactique des langues dont il bénéficie de l'apport, tout en se proposant d'y contribuer. De manière générale, cette étude tente de montrer que, l'on observe chez les apprenants du niveau III des difficultés d'apprentissage de l'écrit, lesquelles prendraient leurs sources dès la maternelle. Il s'agit alors d'un fait crucial que nous allons décrire à la faveur de la recension d'écrits qui va suivre, puis que nous allons clarifier dans la problématique.

2- RECENSION DES ÉCRITS

Nous avons déjà dit que la question de l'écrit est une préoccupation centrale qui, depuis toujours, constitue l'objet de travaux scientifiques. D'une part, il a été question d'explorer la place de cet enseignement-apprentissage à l'école et dans la vie quotidienne. D'autre part, de nombreux auteurs se sont intéressés aux difficultés d'apprentissage de l'écrit, tant au niveau du primaire qu'au secondaire, voire au-delà. Pour certains encore, il a été question d'explorer la formation des individus à l'écrit. Bien de travaux se sont donc penchés sur la description des pratiques de cette formation, pendant que quelques-uns ont proposé des méthodes pour assurer la maîtrise de l'écrit comme outil académique et de socialisation.

De manière globale, on observe trois grandes tendances. L'une perçoit l'écrit comme une entité indissociable faite de la lecture et de la production écrite (Blaiklok, 2004). La seconde entrevoit uniquement la lecture qui est alors traitée comme une faculté à part entière et qui peut être développée de manière autonome. La troisième, elle, se limite à la production d'écrits. En dépit du fait que notre travail suivra la première tendance, il est utile à ce stade de présenter indifféremment les travaux se situant dans ces différentes orientations. Nous ne retiendrons donc qu'une organisation bâtie autour des trois premiers mouvements présentés ci-dessus, en l'occurrence, la place ou l'importance de l'écrit, les difficultés de son apprentissage et emploi, et la formation à l'écrit. Tel est le mouvement que suit la présente recension.

Parlant de la place ou l'importance de l'écrit, UNESCO-IFE-ENS de Lyon (2018) reconnaît que l'écrit relève d'une faculté très importante dans la vie des individus. C'est fort de cette utilité dans la vie académique et quotidienne que la conférence organisée par ces différentes entités a abouti à un nombre de recommandations. Dans la même lancée, Lizaraburu (1983) émet un rapport à l'intention de la République Unie du Cameroun dans lequel il souligne l'importance de l'écrit comme aspect capital du processus d'alphabétisation. Il en est de même pour N'namdi (2005) qui remarque dès la préface de son ouvrage que lire et écrire relèvent de l'ordre des capacités qui permettent aux individus *d'utiliser la pensée et le langage pour exprimer des* idées. L'auteur démontre alors que l'écrit est un aspect crucial de l'alphabétisation sans lequel il est impossible d'intégrer le monde global actuel.

Si les travaux précédemment évoqués arrivent à montrer l'importance de l'écrit dans la vie, ils ne donnent pas pour autant une description de cette activité. Pourtant, Oxenham (2010, p.11) souligne qu'*Il est communément reconnu qu'il faut maîtriser la lecture et l'écriture pour vivre dans une société moderne et qu'un pays ne peut prétendre être compétitif dans le contexte de la mondialisation si sa population n'est pas alphabète.* Il démontre ainsi que maîtriser l'écrit c'est savoir lire et écrire. Allant dans le même sens, Zerbato-Poudou (2007) affirme :

> L'écriture … fait partie intégrante du soubassement sur lequel se construira l'édifice de l'ensemble de la scolarité. L'impact psychologique de sa réussite ou, à l'opposé, de la difficulté avec laquelle elle est apprise est déterminant pour certains enfants : plus elle est réalisée avec facilité, plus l'enfant a de chance de construire la suite de sa scolarité sur un projet de réussite ; plus l'enfant a de difficultés à apprendre à écrire, plus il se sent dévalorisé et plus il rejette l'école, construisant la suite de sa scolarité sur un projet d'échec, certains n'envisageant même pas qu'ils puissent réussir. Le sentiment d'échec ressenti en maternelle lors de l'apprentissage de l'écriture est donc une porte ouverte vers le risque d'illettrisme.

C’est dire qu’il n’y a pas d’alphabétisation sans maîtrise de l’écrit. Enfin, tout comme les travaux précédents, ce dernier postule que l’importance de cette capacité d’écoule du fait qu’elle permet tant aux individus qu’à la société d’intégrer la modernité et d’être compétitifs. Cependant, il n’évoque pas, au même titre que les autres études, la question épineuse de l’enseignement explicite de l’écrit à la maternelle, ni les répercussions de cet enseignement sur les performances des apprenants plus tard dans l’enseignement primaire.

MINEDUB (2015), dans son rapport intitulé *Examen national 2015 de l’Éducation pour tous ; Cameroun,* pose l’utilité de l’écrit comme allant au-delà de la seule enfance pour toucher la population adulte. Car, l’écrit étant un facteur du bien-être de la population et du développement du pays, il devient urgent d’établir des plans d’alphabétisation des adultes. Dans le cas de la R.D.C, Mokonzi (2007) rappelle, en se situant dans une perspective historique, que les restrictions de l’alphabétisation avant 1990 ont eu pour effet de cadenasser la conscience populaire face à une gestion opaque du pays qu’a menée le président Mobutu.

C’est ainsi qu’à l’issue du vent de la *perestroïka* qui a contraint le feu Président Mobutu à décréter, en 1990, le processus de démocratisation en République Démocratique du Congo (R.D.C.), des voix ne cessent de s’élever, notamment de la part des partis politiques, des associations de la société civile et de certains responsables politiques, pour revendiquer l’*organisation des programmes d’alphabétisation en faveur des adultes.* L’auteur pose alors que l’alphabétisation relève d’une importance capitale puisqu’elle participe à la conscientisation des populations et à l’amélioration de leurs capacités à contribuer de manière active à la construction du pays. D’où le besoin d’initier tant l’enfance que la population adulte à l’écrit. La situation Burkinabè soulignée par L’Enquête de L’INSD (2014) confirme que l’écrit est important pour toute la population, d’où le besoin d’ouvrir cette formation tant à la population enfantine qu’aux adultes.

Un double constat se dégage alors des trois sources que nous venons d’évoquer. D’abord, l’on remarque que toutes sont unanimes sur le fait que la maîtrise de l’écrit, pour diverses raisons, reste un problème tant pour les populations adultes qu’enfantines. Et sur ce point, de même qu’elles recommandent la mise sur pied de programmes d’alphabétisation des adultes, elles semblent en faire autant pour l’enfance, justifiant alors le mouvement que nous avons évoqué tantôt : l’enseignement intense de l’écrit dès la maternelle au prétexte de corriger sur les nouvelles générations les lacunes accusées par les adultes.

Ensuite, et à *contrario*, ces études soulignent avec force la légitimité de notre étude, puisqu'indiquant que jusqu'en date (MINEDUB, 2015), l'écrit reste un sérieux problème puisqu'à divers niveaux de l'apprentissage et dans la vie quotidienne, sa maîtrise demeure une équation apparemment sans issue. Il s'agit d'un talon d'Achille tant pour la population scolaire que pour celle active, en dépit des mesures prises (y compris son introduction précoce).

Les difficultés à lire et à écrire s'observent donc à différents niveaux de l'activité académique et quotidienne, d'où la préoccupation des services nationaux et internationaux en charge de l'éducation. C'est à ce titre qu'Amra (2016) note de nombreuses difficultés liées à la production écrite chez les apprenants du CM 1. Elle pose que celles-ci sont dues à la faiblesse du lexique. C'est pourquoi, elle souligne qu'il faut favoriser la production écrite en développant chez les sujets les aptitudes lexicales. Il s'agit notamment de la maîtrise du vocabulaire lié au sujet, mais surtout de l'orthographe. Bien que portée sur une classe du niveau trois (le cours moyen 1), ce travail semble négliger l'aspect affectif qui aurait une grande influence sur les performances scolaires à l'écrit.

Ce n'est pas le cas de Manaa (2017) qui décrit les difficultés liées à l'apprentissage de l'écriture, montrant que bon nombre d'élèves n'éprouvent aucun plaisir à écrire. Leurs angoisses et réticence s'observent, par conséquent, à travers la nature courte ou inachevée de leurs productions. Pour celle-ci, dans un cours d'écriture, il faudrait alors susciter chez les apprenants l'engouement d'écrire, mais surtout le plaisir d'aller au-delà d'une page. Bien évidemment, ce travail omet de fournir une explication à la désaffection pour l'écrit, encore moins à l'impact que pourraient avoir certaines pratiques enseignantes sur les performances à l'écrit des apprenants.

Un constat qui est identique pour Baumard (2004) qui, bien qu'intéressé par les défaillances des pratiques enseignantes, n'arrive qu'à pointer l'abandon de l'orthographe comme étant source des difficultés que rencontrent les apprenants au niveau de la production écrite. En plus, comme les autres travaux, l'étude ne considère qu'un aspect de l'écrit, l'apprentissage de la rédaction, laissant alors pour compte la lecture.

Adiobo (2012), dans une étude comparative de l'assimilation de l'écrit par les apprenants du français et de l'anglais langues étrangères, aboutit à la conclusion que les difficultés de maîtrise de l'écrit, loin d'être l'apanage de l'école primaire, marquent grandement le cursus des sujets au niveau du secondaire, voire au-delà. En travaillant avec des

élèves de terminale et de *Upper-Sixth*, il observe à partir d'exercices de dictée et d'expression écrite l'occurrence de nombreuses fautes et l'incapacité à exprimer le sens. Si ces difficultés, pour lui, tiennent d'une part des nombreux phénomènes liés à l'oral, d'autre part, plusieurs facteurs devraient être pris en compte pour expliquer, outre les fautes, l'incapacité à traduire la pensée sous forme d'écrits. Il en découle alors des forces pour notre travail.

Tout d'abord, il apporte la preuve que bien au-delà du niveau III, l'écrit est un sérieux problème à résoudre. Aussi, sa non-maîtrise a-t-elle une explication qu'il limite pourtant aux seuls phénomènes langagiers. Les causes psychoaffectives et leur rapport à l'activité préscolaire restent ignorés. Enfin, cette étude outrepasse le cadre primaire, ce qui n'est pas le cas du PASEC (2016). Sans faire de lien entre l'influence du préscolaire et les traces des blessures psychologiques de l'introduction brutale à l'écrit, cette autre étude attire l'attention sur le fait que les apprenants du niveau III du cycle primaire lisent et écrivent de moins en moins bien. Ces difficultés se répercutent sur leurs performances générales en milieu scolaire, d'où les taux de plus en plus élevés de redoublement et de déperdition.

Il est donc clair que l'enseignement-apprentissage de l'écrit se veut un aspect délicat pour lequel l'enseignant a besoin des méthodes et techniques les plus appropriées, en se basant sur un ensemble de paramètres dont le public et ses caractéristiques. Fijalkow (2000) lui, propose d'ores et déjà la considération du *continuum* lecture-écriture en lieu et place du cloisonnement qui considère généralement ces deux composantes comme étant dissociées l'une de l'autre. Il va plus loin pour entrevoir au niveau du primaire, une réduction des contenus en vue de centrer l'apprentissage de l'écrit sur un ensemble d'éléments clés.

Oriol-Boyer (2002, p.24) revient pour sa part sur le lien lecture et écriture. Il postule que :

> lecture et écriture sont deux moments d'une même activité. Si lire peut apprendre à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire car dans l'écriture, la rencontre avec le matériau langagier est plus forte que dans la lecture. Les tentatives d'écriture ne s'oublient jamais et entretiennent le besoin d'écrire.

Il indique ainsi tout le bien qu'il y aurait à considérer l'écrit dans sa généralité. Car, pour lui, les deux parties de ce module se complètent ou mieux, s'étayent. Il est rejoint sur cette manière de percevoir l'écrit par Bourgain (1988, p.79) qui dit :

> écrire permet d'exercer la pensée et de la faire fructifier : à mi-chemin entre le réel et l'imaginaire, l'écrit est un outil privilégié de l'exploration […]. Il permet à la pensée de se prendre elle-même pour

> objet. En lui donnant une matière qui la rend constituable, l'écrit favorise la genèse de la pensée, ses modifications, son accomplissement et devient à son tour source de pensée.

Ici, il faudrait remarquer que la pensée de l'auteur se situe dans le cadre du rôle de l'écrit dans l'interaction lecture-écriture que nous avons évoquée. Il note lui aussi que lorsqu'elles sont envisagées ensemble, la lecture devient plus significative puisqu'elle permet de nourrir l'imaginaire. L'écrit s'en trouve donc favorisé. On ne peut donc pas mener l'une en marge de l'autre.

Lizaraburu (1983), lui, propose un cadre institutionnel favorable au développement de l'alphabétisation, avec en bonne place la provision d'outils nécessaires à l'apprentissage de l'écrit. Tout en soulignant que les travaux portant sur l'enseignement de l'écrit sont relativement rares, Bouchard et Kadi (2012) observent que l'écrit qui a très souvent été traité comme un objet d'apprentissage va au-delà de ce simple cadre. Il s'agit pour eux, bien plus, d'un outil d'apprentissage, chose que l'école devrait prendre en compte.

Par implication, il est question pour le cadre scolaire d'appliquer une formation interdisciplinaire à l'écrit. On devrait donc mettre ce domaine en relation avec les autres, c'est-à-dire en rapport avec la vie. Le choix des supports de cet apprentissage est également déterminant car l'on ne saurait apprendre l'écrit sans employer de textes écrits qui ont alors pour fonction d'orienter les apprenants dans la compréhension de ce qu'est l'écrit et le travail qui leur est demandé.

3- PROBLÉMATIQUE

La question de l'apprentissage de l'écrit n'est pas un sujet nouveau. Celle-ci a fait l'objet de nombreux travaux scientifiques, et les prescriptions des programmes sus-évoqués en disent long sur l'importance de cette pratique tant pour l'activité scolaire que pour la vie des individus. L'écrit apparaît alors comme une faculté cruciale qu'il faut développer. Cependant, autant l'importance de l'écrit n'est plus à démontrer, autant il demeure de nombreuses questions quant au moment et à la méthode de cet enseignement-apprentissage.

Sur ces derniers points, de nombreuses études ont pu constater de sérieux problèmes touchant cette activité au niveau III de l'enseignement de base et même au-delà. Il en ressort que les apprenants de ce niveau éprouvent des difficultés en lecture (Giasson, 2011) et en écriture (Debeurme, 2006). Ces difficultés à l'écrit auraient d'ailleurs des répercutions sur l'ensemble de leurs performances et capacités à poursuivre la scolarité. Ce qui entraînerait des

conséquences tout au long de leur parcours scolaire (Nadon, 2002 ; Morin & Montésinos-Gelet, 2007), des difficultés pouvant mener à l'échec et au décrochage scolaire.

C'est ce qu'établit l'étude menée par le PASEC (2016). Alors que le taux brut d'accès des garçons et filles au Cameroun est d'environ 130%, le taux brut de scolarisation avoisine les 118%. Pourtant, le taux d'achèvement reste à 74,2%, soit plus de 25% de moins que l'objectif fixé dans le cadre de la scolarisation pour tous. Ces chiffres, bien que portant sur la scolarité de manière générale, esquissent bien la difficulté que les apprenants du primaire rencontrent face à l'écrit, puisque cette forme de l'expression reste cardinale pour la poursuite du cursus scolaire. Bien qu'il y ait intégration de l'oral pour la conduite de l'enseignement, les notes et surtout les évaluations sont écrites. La maîtrise de l'écrit est alors primordiale pour la réussite et le maintien à l'école. Mais pour revenir strictement à l'écrit, une évaluation nationale de la lecture organisée par le Ministère de l'éducation de base (MINEDUB, 2011) dans de petites classes montre que les résultats ont probablement continué à se dégrader depuis 2005. À cet effet, l'étude révèle que 49% des élèves de troisième année du cycle primaire éprouvent beaucoup de difficultés à lire et 27% ne savent pas lire.

Ces chiffres qui touchent l'apprentissage de l'écrit montrent à suffisance l'ampleur du problème. Si certains décrochent, des 74,2% d'apprenants qui parviennent à se maintenir, seule une faible tranche arrive à faire montre de maîtrise de l'écrit. Pour preuve, Adiobo (2012) constate que sur 125 élèves de la classe de terminale (donc au-delà du primaire), plus de 90% accusent de sérieuses lacunes à l'écrit comme en témoignent le nombre et le type de fautes enregistrées suite au passage d'épreuves de dictée, rédaction et traduction.

Cette réalité ne saurait laisser indifférent, puisqu'il est clair que l'écrit fait l'objet d'un enseignement explicite dès la maternelle (voir les prescriptions de MINEDUC, 1975 et MINEDUB, 2018). On peut déjà s'interroger sur la nécessité et l'efficacité de cet apprentissage à la maternelle.

À cet effet, l'étude tient son importance de ce qu'elle tente d'expliquer les difficultés des apprenants du niveau III à l'écrit à partir de la maternelle. Elle se propose de montrer que l'introduction précoce et généralement brutale de cet apprentissage à la maternelle aurait des répercussions sur la perception de cette activité par les apprenants, puis sur leur performance au niveau III. En d'autres termes, cette étude tente de démontrer que les traces laissées par l'introduction de l'écrit au préscolaire et la méthode de cette initiation aboutissent très souvent

à des frustrations qui marquent tout le parcours scolaire, donnant naissance à une perception négative de l'activité et à des conséquentes mauvaises performances à l'écrit, voire des décrochages scolaires. Contrairement à l'orientation des études précédentes que nous présenterons à la suite de notre argumentation, cette recherche perçoit l'enseignement de l'écrit à la maternelle comme étant précoce et par beaucoup de points, préjudiciable à la performance des apprenants dans ce domaine.

Même si les travaux recensés plus haut regorgent d'éléments importants pour la compréhension et la résolution du problème de l'écrit au niveau III du primaire, il apparaît très clair qu'ils demeurent limités. Bien de questions restent encore sans réponse, surtout qu'aujourd'hui, l'enseignement de l'écrit est recommandé dès la maternelle (MINEDUC, 1975). À titre d'exemple, l'on pourrait s'interroger sur la raison d'être des multiples difficultés soulignées par le rapport PASEC au niveau III du primaire, voire plus loin au secondaire et à l'entrée de l'université chez Adiobo (2012).

En d'autres termes, il devient important de trouver des réponses adéquates au besoin de savoir pourquoi en dépit de toutes ces dispositions prises pour introduire l'apprentissage de l'écrit dès la maternelle, la plupart des apprenants des niveaux académiques ultérieurs continuent d'éprouver de sérieuses difficultés à l'écrit, lesquelles impactent négativement leur cursus scolaire et leur vie quotidienne. C'est ici tout l'intérêt de ce travail. Aussi se propose-t-il d'examiner des pistes d'action à mener pour résoudre cette question en s'appuyant sur les trouvailles liées aux causes psychoaffectives du phénomène.

Pour le dire plus clairement, de manière générale, ce travail a pour but de proposer des pistes de résolution des difficultés rencontrées dans l'apprentissage et l'exercice de l'écrit, en partant de ce qui se fait dès la maternelle. Il s'agit de tenter d'expliquer les troubles tels la dyslexie et la dysgraphie que l'on constate à des degrés parfois sévères jusqu'au niveau trois du primaire, par les dérives qui accompagnent les techniques appliquées par les enseignants dans l'initiation à l'écrit dès la maternelle.

Il est en outre question d'envisager sa réorientation à ce stade, puis de proposer des pistes méthodologiques pour une préparation suffisamment subtile à un apprentissage de l'écrit qui prendrait ses formes réelles au niveau du primaire. Quelles sont donc les préoccupations concrètes de ce travail en termes de questions de recherche ?

4- QUESTION DE RECHERCHE

En se référant à tout ce qui a été dit *supra*, la question principale à laquelle tente de répondre ce travail est la suivante : comment comprendre la persistance des difficultés rencontrées à l'écrit par les apprenants du niveau III en dépit de l'introduction de cet apprentissage dès la maternelle ? Pour mieux éclairer notre compréhension de l'objet, cette question principale pourrait être reformulée en questions de recherche (Q. R.) ainsi qu'il suit.

Q. R. 1 : quel est l'impact réel de l'introduction à l'écrit au niveau de la maternelle ?

Q. R. 2 : quel est l'effet des pratiques enseignantes sur les apprenants dans le traitement de l'écrit à la maternelle ?

Q. R. 3 : comment remédier aux difficultés liées à l'écrit que rencontrent les apprenants du niveau III du primaire en agissant dès la maternelle ?

Il devient nécessaire, pour favoriser la clarté de notre démarche, de formuler des tentatives de réponses à ces questions. Nous les proposons donc ci-dessous en guise d'hypothèses. Mais avant, cette étude vise à atteindre un nombre d'objectifs que nous allons énumérer.

5- OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

L'objectif général recherché par ce travail est de montrer que les difficultés d'apprentissage et d'exercice de l'écrit retrouvées au niveau III du primaire tirent leur origine de ce qui se fait à la maternelle. Plus précisément, ce travail vise à:

- monter le lien entre les difficultés d'acquisition de l'écrit au niveau III et la précocité de cet enseignement introduit dès la maternelle ;
- décrire le rapport entre les dérives qui touchent l'enseignement de l'écrit dès la maternelle et les mauvaises performances observées au niveau III du primaire ;
- établir le bienfondé de la suppression de l'enseignement explicite de l'écrit à la maternelle et son remplacement par un modèle beaucoup plus subtil et ludique qui serait de nature à produire de meilleures performances à l'écrit au niveau III.

Ces objectifs nous conduisent aux hypothèses suivantes.

6- HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE

L'hypothèse générale sur laquelle est fondé ce travail est la suivante : il existe un lien entre les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire et les pratiques pédagogiques liées à l'écrit à la maternelle. Les hypothèses de recherche (H. R.) qui reformulent celle que nous venons d'énoncer ci-dessus sont les suivantes.

H. R. 1 : les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire sont liées à l'introduction précoce de cet apprentissage à la maternelle.

H. R. 2 : il existe un lien entre les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire et la manière de conduire cette activité à la maternelle.

H. R. 3 : enfin, la résolution des difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III de l'enseignement primaire dépend de la substitution de l'enseignement explicite de l'écrit à la maternelle par un modèle plus subtil, puis de la prise en compte du volet affectif dans la conduite de cet enseignement au niveau III.

Pour mieux explorer l'objet décliné *supra* et résoudre les questions ainsi spécifiées, il apparaît utile de construire un cadre de référence approprié en vue de nous permettre d'avoir une claire lisibilité de la démarche qui sera la nôtre.

7-CADRE DE RÉFÉRENCE

L'objet de notre recherche ayant été circonscrit, son exploration nous impose de convoquer un cadre de référence hybride. Celui-ci s'inscrit dans la vision de la recherche énoncée par Mvessomba (2013) qui rappelle que même si l'observation constitue la base de toute étude scientifique, il reste préférable d'appréhender les faits à la faveur de théories. C'est ce que relève ce propos où l'auteur pose qu'*en science en général, il est difficile de posséder un nombre suffisant d'informations permettant de saisir un phénomène sur tous ces aspects. Par conséquent, il est plus indiqué de se référer aux principes généraux qui s'énoncent à travers des théories bien élaborées*.

Dans cet esprit, la triangulation émerge comme ce principe méthodologique qui sous-tend l'application de plusieurs outils à la lecture d'un phénomène. Nous allons donc aller plus loin que l'observation empirique déroulée plus avant pour inscrire notre recherche dans une analyse plus fondée qui s'inspire de théories.

Ainsi, par souci de fiabilité et en conformité à la triangulation, cinq théories seront convoquées pour servir d'outils d'appréhension du phénomène à l'étude. Il s'agit du constructivisme, du socioconstructivisme, de la psychanalyse, de la thèse cognitiviste de l'attention et de l'hypothèse de l'âge critique (*the critical period hypothesis*). Si les deux premières, ainsi que la quatrième sont surtout évoquées sous le chapeau de la psychopédagogie, la troisième, très généralement employée dans le cadre de la psychologie clinique, ne demeure pas moins un outil efficace pour analyser l'effet des pratiques enseignantes sur la performance des apprenants.

La cinquième théorie, pour sa part, est d'origine psycholinguistique. Au même titre que les quatre théories précédentes, nous entendons nous en servir pour orienter notre traitement de l'objet identifié *supra.* Que tirer donc de chacune de ces *épistémès* ?

Le constructivisme de Piaget se veut une théorie de la connaissance dont l'apport se mesure principalement à l'impact de la thèse piagétienne sur les stades. Cette théorie décrit un lien infaillible entre les activités psychique et motrice. Aussi, la maturation de l'activité psychomotrice s'échelonne-t-elle à travers différents stades : stade sensori-moteur (0 à 2 ans), stade préopératoire (2 à 6ans), stade des opérations concrètes (6 à 11 ou 12 ans) et stade des opérations formelles (11 ou 12 ans à 16 ans) (Davaris, 2009).

L'on s'aperçoit à travers ce découpage que la période entre 2 et 6 ans est celle au cours de laquelle les apprenants accèdent à la maternelle. À cet âge, leurs facultés mentales et aptitudes physiques, bien que très actives depuis la naissance, ne sont pas encore à maturité pour intégrer un ensemble d'opérations et gestes, d'où le terme, *préopératoire.* Cette théorie suscite alors un vif questionnement quant à la pratique de l'écrit à la maternelle. L'on se demande, en effet, s'il s'agit d'un enseignement approprié pour ce niveau, donc s'il ne fallait pas limiter le cours de langue à la simple aptitude orale : expression orale, capacités auditives …

Un dernier aspect très important de la théorie de Piaget (1967, 1967a, 1967b, 1968, 1975) est le rapport que l'individu entretient avec son environnement. Il démontre alors que c'est à travers la manipulation des objets du milieu que l'individu parvient à la maturité de ses fonctions psychiques et motrices. Aussi, conformément aux stades, cette manipulation prend-elle diverses formes et s'affute-t-elle au fil des ans. Précisons aussi que cette maturation présente des étapes inviolables, l'une étant un pré-requis pour le passage à l'autre. L'on

s'aperçoit donc à la lumière de ce qui précède que la maternelle se veut le terrain de préparation à des activités cognitives et physiques plus complexes, dont l'écrit. Seulement, cette préparation ne saurait prendre la forme qu'on lui prête et qui est celle du primaire, se caractérisant par un enseignement explicite. Il faudrait plutôt se limiter à ce que décrit Mefo (2017), à savoir la jonction des modes enactif, iconique et symbolique.

Quant à lui, Vygotsky (1934/1997), sous le prisme de sa théorie socioconstructiviste, présente le processus de socialisation de l'individu comme étant fonction d'un ensemble d'opérations psycho-socio-environnementales. Le maître-mot en est l'interaction. L'acquisition du langage se trouve ainsi dotée du statut d'outil de structuration de la pensée et de l'action. On peut donc se demander quelle forme de langage privilégié à quel niveau de la scolarité de l'individu ? Ici, il apparaît que chez Vygotsky, la maturation de l'activité psychique et agentive n'est pas un acquis de naissance. C'est le fruit d'un phénomène que l'auteur présente sous le couvert de la théorie de la zone proximale de développement. Cette dernière pose la condition que le passage à un ordre de complexité est conditionné par l'intégration d'un ensemble de pré-requis, ceux-ci déterminant alors de nouveaux besoins d'apprentissage pour le niveau suivant.

En conséquence, l'activité scolaire devrait s'échelonner en fonction des besoins et du niveau de maturation des sujets, puis en tenant compte du risque d'échec si l'on arrivait à demander aux apprenants de fournir un rendement supérieur à leurs aptitudes. Quelle conséquence donc pour l'acquisition du langage ? Relevons que le langage, tout comme l'interaction dont parle Vygotsky (1934 /1997), est tout d'abord oral, avant d'être écrit.

De la naissance à la période que dure la tendre enfance, l'individu acquiert essentiellement le langage oral, l'écrit étant appris plus tard. Guberina (1984) démontre d'ailleurs que l'acquisition de l'oral est la condition à remplir pour le passage à l'écrit. Et ce n'est que plus tard dans la scolarité, que l'individu arrive à cette dernière étape, c'est-à-dire l'écrit. Il semble donc utile de respecter cette manière de procéder au niveau de la maternelle, en vue de préparer ce passage au niveau du cycle primaire. Au cas contraire, il est possible, en programmant l'apprentissage de l'écrit trop tôt, de porter des entorses à l'activité psychique du sujet, toutes choses qui pourraient avoir des répercussions sur le cursus académique et dans la vie. C'est par rapport à cette dernière remarque que nous avons également jugé bon de convoquer la psychanalyse.

L'un des apports les plus importants de Freud (1907, 1921, 1927a et 1927b) est l'aspect capital des souvenirs d'enfance sur l'ensemble de la vie. Freud pose que bon nombre de nos réactions sont la résultante de mécanismes de défense que nous actionnons suite aux blessures laissées dans notre subconscient par notre expérience vécue dans la tendre enfance. Dans le cadre de notre sujet, cette thèse serait la démonstration que les difficultés rencontrées à l'écrit au niveau III du primaire, voire plus loin dans la vie, auraient des sources affectives qui tiennent à la fois de l'introduction précoce de cette activité (à la maternelle) et de la manière par laquelle cette introduction est généralement faite.

Aux côtés des épistémès psychopédagogiques précédentes, nous invoquerons également les trouvailles de la psychologie cognitive sur l'attention. Ces éléments de paternité diverse attestent que l'un des défis que pose l'apprentissage de l'écrit est celui de la concentration, donc de l'attention. Processus généralement volontaire, il s'agit de démontrer que sa mobilisation fait très souvent défaut aux apprenants en bas âge, d'où la difficulté qu'il y aurait à mener des exercices réclament une attention suivie ou soutenue comme c'est le cas de l'écrit. Dans ce cas, outre la révision à la baisse des objectifs de l'enseignement de l'écrit au préscolaire, la thèse de l'attention fonde le recours au jeu pour une initiation plus ludique au contenu de l'écrit (entendre ici la lecture et l'écriture).

La dernière théorie, celle de l'âge critique, s'ajoute aux deux premières pour insister sur le fait qu'il existe une période cruciale au cours de laquelle l'individu acquiert automatiquement toutes les langues environnantes. Cette période correspond aux deux premiers stades de l'activité psychomotrice chez Piaget. Toutefois, le langage écrit ne pouvant être acquis, l'hypothèse qu'émettent Penfield et Roberts (1959) est que le langage qui est acquis à cette période est essentiellement oral, engageant l'écoute et la production orale. Il importe que l'activité d'apprentissage du langage à la maternelle s'en inspirer, au risque qu'une altération de cette norme puisse entraîner une conséquence fâcheuse dans le cursus scolaire du sujet.

De manière globale, nous empruntons à ces cinq théories l'hypothèse que les difficultés rencontrées au niveau III dans l'apprentissage de l'écrit pourraient s'expliquer par un ensemble de facteurs liés à l'enseignement précoce de ces capacités et aux marques laissées par les dérives qui accompagnent les techniques employées par les enseignants. Ce constat suscite un intérêt pour une exploration plus profonde de ces thèses à la suite de notre travail. Mais avant,

il convient de dévoiler le but général de l'étude dans l'optique d'accorder plus de lisibilité à notre démarche.

8- MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE

Il est utile à ce niveau de clarifier la démarche méthodologique par laquelle nous comptons tester nos hypothèses. Aussi nous semble-t-il utile d'entrée de jeu, de spécifier notre devis de recherche.

8-1-Le devis de recherche

Nous allons opter pour un devis quantitatif Ce choix, se justifie par la nécessité de rendre compte au plus près de la réalité et de manière objective, de l'influence des différents facteurs qui interviennent pour déterminer la nature de la réaction des apprenants précoces à l'introduction de l'écrit. L'objet, ainsi évoqué, est complexe, d'où la nécessité d'appliquer une démarche complexe qui convoque à la fois les outils propres aux plans quantité. Celui-ci se décline en quatre études. La première a pour objectif de montrer l'ampleur des difficultés liées à l'écrit au niveau 3 à partir du nombre de fautes, de la qualité des fautes mais surtout du nombre d'élèves concernés. Nous appliquerons donc un test de lecture-écriture à cette étude.

Le deuxième volet de notre devis, sera assuré par trois études visant à retracer les sources de ces difficultés depuis la maternelle. Nous procèderons donc aux questionnaires, puis à l'observation directe des activités d'apprentissage de l'écrit organisées à la maternelle, puis aux niveaux 1, 2 et 3 du primaire. Ceci aura pour but de montrer comment les traces laissées par les activités d'initiation à l'écrit à la maternelle se conservent, se répercutent, voire s'amplifient plus tard à travers le cursus primaire.

Pour justifier ce cumul d'outils, rappelons qu'une difficulté de nature à biaiser les résultats obtenus par l'un de nos outils, notamment la grille d'observation des leçons dispensées en maternelles, est relevée par Mvessomba (2012, pp.11-12). Selon lui,

> La certitude des résultats n'est pas toujours assurée par l'observation à cause de l'attitude des personnes concernées, qui le plus souvent conscientes du fait qu'elles sont observées modifient leur attitude pour l'adapter à ce qu'elles croient être recherché ou tout simplement à ce qui est permis dans leur groupe.

Pour pallier cette lacune, la précaution qui s'impose est celle de ne pas préciser aux enquêtés les mobiles profonds de notre observation. Après avoir recensé les apprenants du

niveau 3 présentant des difficultés liées à l'écrit, il s'agira, en suivant un questionnaire, de voir leur attitude face à l'écrit.

La dernière étude, vise à observer, d'une part, le niveau de concentration des apprenants arrivant à la maternelle en trop bas âge. D'autre part, à visualiser la pression que fait peser l'activité d'enseignement-apprentissage précoce de l'écrit sur l'enseignant, accroissant ainsi le risque de dérives autoritaires.

8-2-Outils de collecte de données

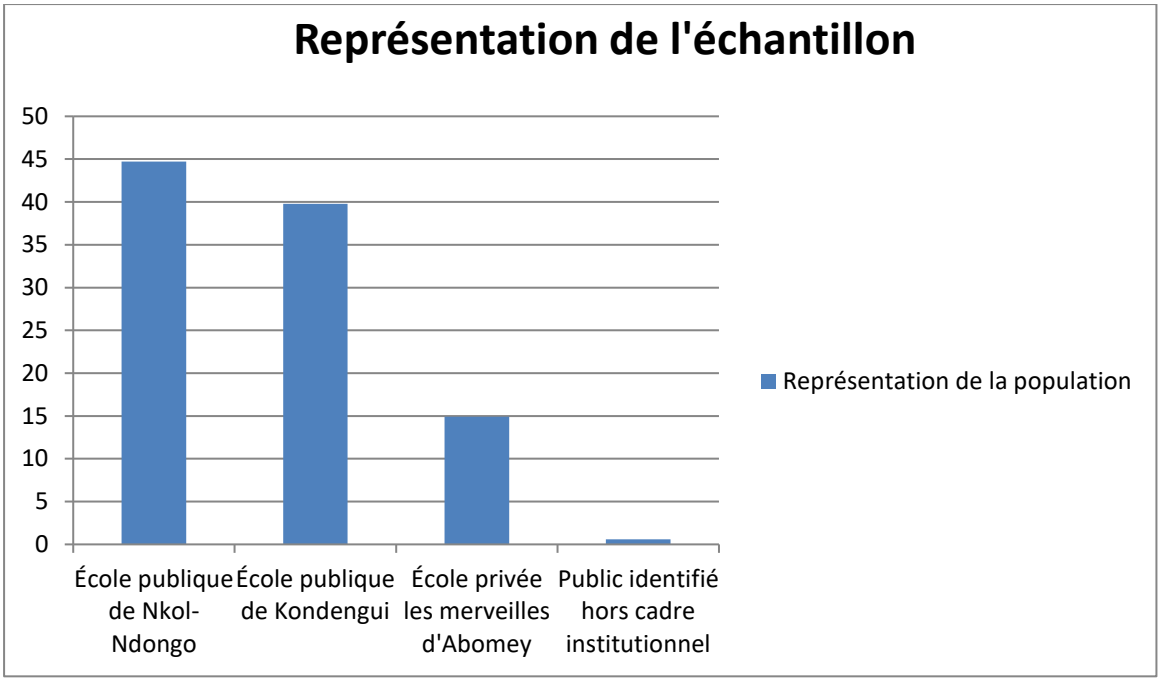
Globalement, quatre outils seront appliqués à notre démarche : un test d'expression écrite et lecture, une grille d'observation, un questionnaire et un guide d'expérimentation. La présentation de ces outils se fera plus loin à la faveur de la présentation des résultats engrangés par leur application.

8-3-Population de l'étude

Dans le cadre de l'administration de ce test, nous allons travailler avec une population d'élèves et d'enseignants du primaire et ceux de la maternelle. Et, sur un échantillon de 503 apprenants du niveau 3 du primaire et de la maternelle des écoles publiques de Nkol-Ndongo et de Kondengui, ainsi que ceux de l'École privée les merveilles d'Abomey et trois individus identifiés hors cadre institutionnel, bien que régulièrement scolarisés. Cette population est répartie ainsi qu'il suit.

Tableau 3: échantillon de l'étude

Établissements	**Nombre d'élèves**	**Pourcentage**
École publique de Nkol-Ndongo	225	44,73 %
École publique de Kondengui	200	39,76 %
École privée les merveilles d'Abomey	75	14,91 %
Public identifié hors cadre institutionnel	03	0,6 %
Total	**503**	**100**



8-4-Constitution de l'échantillon

L'échantillon de 503 participants (des élèves) est recruté d'une part à travers la technique d'échantillonnage aléatoire simple et d'autre part par choix raisonné. La première technique permettra de retenir un seul critère de participation à l'étude quantitative : la présence en classe au cours des activités d'apprentissage de l'écrit. Cette technique servira également lors des observations directes. La deuxième technique, pour sa part, marquera l'enquête par questionnaire. L'on retiendra donc à ce stade plusieurs critères de discrimination, le principal étant la présentation d'un niveau élevé de difficultés à l'écrit.

8-5-Lieu de l'étude

L'application des outils sus-évoqués se fera dans le cadre d'une enquête auprès des trois complexes scolaires de la ville de Yaoundé que nous avons présentés plus haut. Il s'agit, pour le rappeler, de l'École privée les Merveilles d'Abomey d'Odza, de l'École publique de Kondengui et de l'École publique de Nkol-Ndongo.

Pour précision, nos établissements-cibles sont localisés dans l'arrondissement de Yaoundé 4. Située au sud-ouest de la ville de Yaoundé, la commune urbaine de Yaoundé 4 est l'une des sept que compte la communauté urbaine de Yaoundé. Territoire en mutation, la commune abrite une population en forte croissance de 77 350 habitants. Sa superficie est de 58,8 kilomètres carrés pour un total de 65 quartiers dont Kondengui qui s'érige en chef-lieu de l'arrondissement, Nkol-Ndongo et Odza, nouveau quartier résidentiel.

Il convient de remarquer la proximité des trois établissements. Celle-ci nous à permis de concentrer nos efforts dans l'exploration du problème à l'étude. Ainsi, si l'une des motivations du choix de travailler dans ces trois structures relève du souci de proximité de notre domicile par rapport à ces lieux de travail, il convient de noter également qu'il était question d'atteindre notre échantillon en associant les trois écoles. Nous avons opté de mener nos enquêtes à la fois dans les établissements publiques et privés aux fins de montrer que quel que soit l'individu ou l'établissement choisi, l'on parvient à la même conclusion.

La carte ci-après permet localiser lesdits établissements dans l'Arrondissement de Yaoundé 4.

Carte 1:localisation du lieu de l'étude

Source : www.communautéurbaineYdé.com

8-6-Faisabilité de l'étude

La faisabilité de notre étude s'est établie sur un ensemble de faits touchant la documentation, la proximité du lieu d'étude et l'aménagement du cadre institutionnel lié à l'étude. Pour le premier, signalons que l'étude doit sa faisabilité à la disponibilité d'un nombre important de documents en vue de la construction du cadre conceptuel. Outre ceux déjà détenus, ceux-ci sont accessibles sur internet ou consultables dans des bibliothèques physiques. En plus, la proximité des lieux d'étude et la disponibilité de l'échantillon constituent la seconde base qui fait la faisabilité du travail. Relevons enfin que le troisième facteur de la faisabilité est l'appui des différentes inspections de pédagogie, ainsi que celle des autorités administratives des écoles concernées. Conscients de la nécessité de résoudre la question de l'écrit au primaire, les enseignants des classes concernées ont permis de retrouver l'ensemble des conditions nécessaires à la conduite de l'enquête.

8-7-Considérations éthiques

Des considérations éthiques s'imposent, puisque notre travail porte sur des sujets humains vulnérables. Ayant à travailler avec des enfants, notamment dans le cadre des entretiens, nous avons, en vue du respect des règles d'éthique internationales, appliqué une fiche d'engagement qui aura pour fonction d'informer les parents d'élèves et les autorités scolaires des buts et des techniques de collecte de données liées à l'enquête. Il s'agirait également par ce document de recueillir leur accord tout en leur garantissant le respect de la personne des enquêtés. La norme APA (2019) est celle appliquée à la rédaction de notre travail et nous comptons appliquer les recommandations du comité scientifique de l'université de Yaoundé I, lesquelles condamnent fermement le plagiat et les autres formes de malversation touchant le travail scientifique.

Le chapitre qui se referme a pour objectif la construction de l'objet de notre recherche, en l'occurrence la gestion des traumatismes liés à l'apprentissage de l'écrit. Il s'agissait principalement de décrire cet objet et d'en montrer la pertinence.

Le questionnement qui a guidé notre travail présente une question principale et des questions secondaires. La question principale était la suivante : quelles sont la nature et les contours de la gestion pédagogique des troubles psychoaffectifs liés à l'apprentissage de l'écrit ? Cette question principale a été reformulée en questions secondaires :

- quel constat empirique justifie la pertinence de ce problème ?

- comment appréhender le problème ainsi posé à la lumière de théories explicatives ?
- quelle délimitation faire du problème à l'étude

Les analyses faites ci-dessus à travers une démarche prioritairement empirique ont permis de confirmer nos prédictions. Nous avons donc pu justifier le fait que l'apprentissage de l'écrit se caractérise par un ensemble de troubles psychoaffectifs qui, si mal gérés, finissent par entraver la maîtrise de ce contenu d'enseignement. Les plus fréquents sont la dyslexie et la dysgraphie qui ont une origine partiellement scolaire. Nous avons aussi pu conforter l'idée que pour gérer ces traumatismes au niveau de l'enseignement de base, il serait nécessaire de remettre en cause certaines pratiques pédagogiques telles l'introduction précoce de l'enseignement-apprentissage intensif de l'écrit, son enseignement explicite à la maternelle, ainsi que la brimade et les sévices corporels qui l'accompagnent.

Par ailleurs, à partir d'un ensemble de données empiriques de nature documentaire, nous avons pu justifier, d'emblée, l'ampleur du problème et la nécessité des prises de décisions appropriées. En plus, à l'évocation des thèses de théories telles la psychanalyse freudienne, le constructivisme piagétien et l'hypothèse de l'âge critique, nous avons tenté d'expliquer ce phénomène en montrant que l'introduction précoce de l'écrit et les pratiques violentes des enseignants ont des répercussions sévères sur l'état psychoaffectif des apprenants de la maternelle et du primaire. D'où le lien qu'on pourrait établir entre les dérives observables dans les pratiques enseignantes et les mauvaises performances à l'écrit. Enfin, pour résoudre ce problème, il faudrait s'intéresser à l'apprentissage scolaire de l'écrit dans le cadre du rapport de continuité qui existe entre la maternelle et le primaire.

Toutefois, ces données ne constituent qu'une ouverture. Elles suscitent donc le besoin d'une analyse plus poussée à la lumière de la spécification des concepts. Les termes clés du sujet et ceux qui leur sont connexes seraient de ce fait, d'un apport constructif à l'appréhension de l'objet ici présenté. Un autre apport capital serait celui de l'exploration en profondeur des théories que nous avons esquissées ci-dessus. C'est la raison d'être des deux chapitres qui vont suivre. Ceux-ci s'intéresseront respectivement aux deux aspects ici évoqués.

CHAPITRE 2 :

CADRE CONCEPTUEL DE L'ÉTUDE

La première tentative d'appréhension de l'objet a consisté en un arrêt sur le constat qui a conduit à la présente recherche. C'est dans ce cadre que nous avons pu élaborer la problématique autour du sujet de cette recherche. Celle-ci a permis de baliser le chemin de l'étude. Mais surtout, elle a favorisé l'émergence d'un autre besoin, celui de comprendre le phénomène à l'étude un peu plus profondément, à travers l'exploration des concepts qui l'énoncent et ceux qui lui sont connexes.

Cette étape se réalise donc dans ce chapitre. Il s'agit principalement d'atteindre l'objectif d'étayer les contours de l'objet de l'étude à la lumière des mots clés. La question principale ici posée est donc celle de savoir : comment comprendre le problème à résoudre à la lumière des termes qui le conceptualisent. À titre secondaire, il est question ici de résoudre la problématique suivante :

- quels sont les termes qui conceptualisent et énoncent notre problème ?

- comment les spécifier à partir des différents travaux qui les définissent ?

- que révèlent ces précisions définitoires sur la nature de notre objet ?

L'hypothèse qui sous-tend notre démarche pose les difficultés d'acquisition de l'écrit comme s'étayant par des concepts variés. Ceux-ci incluent les termes *gestion des traumatismes liés à l'apprentissage* et *acquisition de l'écrit*. Il découle de ces deux termes principaux des concepts connexes tels *littératie précoce, dérives liées aux pratiques transmissives, lecture* et *écriture, enseignement explicite versus enseignement implicite*.

La spécification de ces termes impose le recourt à des ouvrages variés. Ceux-ci sont de nature à donner une compréhension claire des différents contours de la question des difficultés liées à l'apprentissage de l'écrit. Principalement, l'exploration ainsi faite serait l'occasion de préciser ce qu'il faut entendre par *écrit.* Nous évoquerons donc tour à tour ces concepts en rattachant ceux qui sont secondaires à ceux qui les convoquent.

La démarche qui est la nôtre reste empirique et fait appel à des données documentaires que nous recueillons à partir des concepts ci-dessus évoqués.

I- Gestion des traumatismes psychoaffectifs liés à l'apprentissage

Le premier concept que nous nous attelons à définir est celui de la gestion des traumatismes psychoaffectifs liés à l'apprentissage. Sa nature composite nous oblige à une fragmentation. On pourrait donc s'intéresser tout d'abord à la notion de gestion appliquée à l'apprentissage, à celle de traumatismes psychoaffectifs, puis enfin au terme traumatismes psychoaffectifs liés à l'apprentissage. C'est à partir de ces trois divisions qu'il serait possible de construire le sens du terme composite qui nous interpelle. Ajoutons que de ce terme principal découlera la définition de deux concepts connexes à savoir *littératie précoce* et *dérives liées aux pratiques transmissives.*

1-La notion de gestion

Ferré et Olibet (2005) montrent que du point de vue historique, le terme de *gestion* provient du monde industriel. Cependant, son emploi s'est popularisé pour épouser des domaines autres comme celui de l'éducation. Pour Fayol (1916), la gestion est la prévoyance, l'organisation, le commandement, la coordination et le contrôle d'une activité de production. Drucker (1989) pose que la gestion est quelque chose qui est liée aux êtres humains. La tâche et le devoir du management est de rendre les hommes capables de produire un résultat commun, de rendre leur capacité efficace et de faire en sorte que leur point faible n'ait point d'impact sur leur action.

Evrard (1993) pense que le management est le pilotage global d'une organisation à travers un ensemble de politiques de production de biens et de services (communication, markéting, ressources humaines, politiques de financement, contrôles budgétaires...), lesquelles sont cohérentes entre elles et convergent dans le sens d'un projet stratégique pour se traduire dans la culture organisationnelle. Il faut donc qu'il y ait un but global à atteindre pour que s'active les processus de gestion. Aussi, ces processus sont-ils nombreux et liés, en vue de permettre l'atteinte du but fixé.

Thiétart (2003) précise que le management est une action, un art ou une manière de conduire une organisation, de la diriger, de planifier son développement et de la contrôler. Cette opération, selon lui, s'applique à tous les domaines de l'activité de l'entreprise. Cependant, il faudrait noter qu'on ne saurait restreindre la notion de gestion au seul domaine de l'entreprise. C'est d'ailleurs ce que relève Drucker (1989) lorsqu'il pose que le management est lié à l'ensemble de l'activité humaine. Cette vision voit l'homme comme un être essentiellement

productif. Toutes ses activités deviennent alors des entreprises visant la réalisation de produits divers et de bénéfices variés. C'est la raison pour laquelle ce terme a été appliqué au domaine de l'éducation de manière plus globale et à celui de l'enseignement-apprentissage de manière plus précise.

Selon Martineau et Gauthier (1999), la gestion de l'enseignement-apprentissage désigne un ensemble de stratégies et de procédures nécessaires dans l'établissement et le maintien d'un environnement propice à l'enseignement et à l'apprentissage. Callahan et *al*. (1992), puis Archambault et Chouinard (2003) présentent la gestion de l'apprentissage, par ailleurs, comme étant liée à la prévention et la résolution efficace de problèmes qui touchent l'activité d'enseignement-apprentissage. Wlodkowski et Ginsberg (1995), ainsi que Hattie (2OO9), posent que la gestion des apprentissages est indissociable de la rétroaction. Il s'agit d'une opération à la fois prospective et vérificative qui permet d'envisager le processus d'enseignement-apprentissage, puis de contrôler son cours et son aboutissement (Férré & Olibet, 2005, p. 8).

Férré et Olibet (2005) posent que la gestion a une fonction rétroactive-prospective lorsqu'elle s'articule en un ensemble de manœuvres prévisionnelles qui visent à prévenir tout risque pouvant entraver le bon déroulement de l'activité entreprise. Puis, elle est vérificative lorsqu'elle s'exerce au cours et au terme de l'activité d'enseignement/apprentissage. Dans ce cas, elle permet de penser ou de repenser chaque étape du processus pour se rassurer qu'aucun obstacle n'empêche l'atteinte des buts escomptés. La gestion rétroactive permet donc la fixation d'objectifs clairs et leur vérification à chaque étape de l'avancée. Elle impose aussi la mise en marche de stratégies visant à permettre le contrôle et la résolution d'éventuels dangers qui pèsent sur la réussite de l'action entreprise. La gestion vise en outre des aléas de temps. Les objectifs visés doivent être atteints dans les délais appropriés. Plus le délai est bref, plus la rétroaction est efficace. La rétroaction permet également d'éviter des entreprises périlleuses. Si une entreprise est de nature à porter un coup dur à la santé physique ou psychique des apprenants, voire des enseignants, la gestion rétroactive a pour fonction, à défaut de la modifier, de l'abandonner purement et simplement.

Cette gestion a également pour optique de renseigner les acteurs sur leurs rôles et les actions qui sont attendus d'eux. Elle permet de les informer de ce qu'ils doivent faire ou ne pas faire en vue de ne poser aucun obstacle au processus d'enseignement-apprentissage. Enfin, la gestion rétroactive appelle l'évaluation des résultats en vue d'actions correctives ou futures.

C’est le moyen de dire si les buts escomptés ont été atteints et à quel prix. Cela permet de repenser les actions à venir pour rendre l’activité d’enseignement-apprentissage plus efficace. Les ratés observés peuvent être corrigés pour l’action présente ou lors des actions futures.

La notion de gestion appliquée à l’apprentissage implique pour l’enseignant, qu’outre sa fonction de dispensateur du savoir, il assume celle de manageur au sens de Mintzberg (1990, pp. 26-36). Il a donc la charge de planifier de manière systématique et réfléchie l’activité d’enseignement-apprentissage. Il doit éviter d’opérer sur la routine et fonder ses décisions sur l’étude minutieuse du contexte. La prise en compte des caractéristiques spécifiques des sujets doit lui permettre d’arriver à des décisions réfléchies qui cadrent avec les besoins des apprenants. En sa qualité de manageur de l’enseignement-apprentissage, l’enseignant a le devoir de s’informer de la progression constante de l’activité en vue d’éviter ou de corriger tous risques liés aux résultats ou qui pèsent sur les apprenants.

En clair, la gestion préventive et curative des risques liés à l’activité pédagogique constitue la base de l’action du manageur de l’éducation, donc de l’enseignant. Elle lui permet d’éviter ou d’atténuer les troubles psychoaffectifs qui menacent en permanence la réussite de l’apprentissage. Cette note nous convie à jeter un coup d’œil sur le concept de traumatisme psychoaffectif lié à l’apprentissage. Pour y arriver, nous commencerons par spécifier le terme traumatisme psychoaffectif.

2-Traumatismes psychoaffectifs liés à l’apprentissage

▪ 2-1- Traumatisme

Étymologiquement, le terme traumatisme vient du grec «**trauma »** qui signifie « blessure » ou « dommage ». C’est une lésion physique ou psychologique résultant d’un évènement perturbateur ou douloureux. D’après le dictionnaire Le Robert, un traumatisme est un ensemble de troubles provoqués dans l’organisme par une lésion, une blessure grave. En psychologie, le traumatisme est perçu comme une réponse émotionnelle intense à un évènement profondément perturbant ou à une série d’évènements. C’est le cas selon Pyon (2023), des traumatismes évènementiels (accidents, agression, etc.), ou des traumatismes complexes / aigu provoqué par des situations répétées au fil du temps. (Abus, négligence, humiliation, etc.). levine (2010), décrit le traumatisme comme une réponse psychologique et physiologique à des évènements extrêmes ou menaçants qui dépassent la capacité d’une personne à les gérer. Pour Gonzalez (2020), le traumatisme se réfère à des expériences

émotionnelles négatives qui affectent la capacité d'un élève à apprendre et à s'engager dans un environnement. Ces traumatismes selon lui peuvent être causés par des évènements tels que, la violence physique ou émotionnelle, la négligence, le harcèlement scolaire et les catastrophes naturelles. Dans le cadre de travail, le traumatisme renvoie à des expériences émotionnelles négatives vécues dès le bas âge, qui affectent les capacités des enfants à apprendre et à s'engager plus tard dans leur future scolaire. Ce traumatisme se manifeste à la fois chez l'enseignant comme chez l'élève. Chez l'enseignant, il s'observe par le rejet, l'abandon, la trahison, l'injustice, l'humiliation, le châtiment corporel, et les blâmes. En réponse à ces traumatismes, l'élève rejette, évite l'objet qui est l'écrit, il se replie sur lui-même, il manque de confiance en soi et d'estime de soi.

Selon Fognini (2005, p.7) :

> les définitions encyclopédiques rappellent que le « traumatisme » correspond à l'ensemble des conséquences physiques, psychoaffectives, émotionnelles et autres troubles divers modifiant l'état d'un sujet dans son corps et /ou sa personnalité, effets provoqués par un « trauma », c'est-à-dire un choc lésionnel physique ou émotionnel violant provenant d'un agent extérieur.

Un ensemble de choses sont donc d'utilité dans cette définition, d'où le besoin de les commenter. Le premier est l'équivalence que l'on pourrait établir entre traumatisme et trouble. Les deux termes s'emploient concomitamment pour désigner la même chose. Ils renvoient tous à des altérations de la personnalité ou du physique de l'individu des suites d'une perturbation extérieure.

Un autre fait à souligner est que les troubles mis en cause ici sont de natures diverses. Ils varient selon les aspects de la personne qui se trouvent affectés. Lorsqu'ils touchent son physique, on parle de traumatismes physiques. Lorsqu'ils se rapportent à l'aspect purement émotionnel, on les désigne de troubles émotionnels. Puis, s'ils affectent la partie psychique de l'individu, on parle de traumatismes psychiques ou psychoaffectifs. C'est ce dernier type qui nous intéresse le plus dans le cadre de ce travail. Aussi, son appréhension dépend-elle de la compréhension des facteurs extérieurs qui les entraînent. Ce sont ces éléments que nous avons choisis, dans le cadre de ce travail, et mis en relation avec les termes *littératie précoce* et *dérives liées aux pratiques transmissives.*

- **2-2- Traumatisme psychoaffectifs**

van der koik (2014), pense que le traumatisme psychoaffectif est une expérience profondément enracinée qui affecte à la fois le psychisme et le corps, nécessitant le soutien et l'importance de créer un environnement éducatif sûr pour les élèves ayant subi des traumatismes. Levine (2010), décrit le traumatisme psychoaffectif comme une expérience complexe qui affecte le corps et l'esprit. Pour Gonzalez et Durant (2020), les traumatismes psychoaffectifs renvoient à des évènements stressants ou traumatiques qui affectent le bien-être émotionnel et psychologique des élèves, perturbant ainsi leur capacité à apprendre efficacement. Pour Mireille (2021), le traumatisme psychique est une réponse émotionnelle à des évènements vécus comme profondément perturbateur. Allant dans le même sens, Pyon (2023) définit les traumatismes psychoaffectifs comme une réponse émotionnelle intense à des évènements perturbateurs.

2-3- Traumatismes psychoaffectifs liés à l'apprentissage de l'écrit

Selon Gonzalez et al. (2020), les traumatismes psychoaffectifs liés à l'apprentissage de l'écrit se réfèrent à des expériences émotionnelles négatives et à des évènements traumatiques qui entravent la capacité d'un élève à acquérir des compétences en écriture. Ceux-ci peuvent résulter d'abus, de négligence, de harcèlement ou d'autres évènements stressants. Pour lui, les élèves ayant subi des traumatismes peuvent éprouver des difficultés à s'exprimer par écrit. Cela peut se manifester par l'anxiété (la crainte de l'échec ou du jugement lors de l'écriture, le manque de confiance (le doute sur leurs capacités d'écriture, ce qui peut entrainer une réticence à participer, les difficultés cognitives (les problèmes de concentration et de mémoire qui peuvent nuire à leur production écrite). Gonzalez et al. (2020), mettent en relief l'impact du traumatisme sur l'apprentissage en général et l'apprentissage de l'écriture en particulier et propose des stratégies pour créer des environnements d'apprentissage sensibles aux traumatismes.

Perry (2020), discute de l'impact des traumatismes sur le développement cognitif et émotionnel et la manière dont cela peut affecter des compétences spécifiques comme l'écriture. Riley et al.(2019) ont travailler sur l'impact des traumatismes sur l'apprentissage et les stratégies de soutien. Ils posent que les traumatismes psychoaffectifs peuvent altérer le développement cognitif et émotionnel des élèves, entrainant des difficultés d'apprentissage, et proposent l'utilisation des techniques émotionnelle, qui est selon eux une intervention basée sur la compréhension des besoins émotionnels.

Lee (2021), s'est penché sur les effets des traumatismes sur le comportement en classe et les programmes de soutien. Il a exploré la manière dont les traumatismes peuvent affecter les comportements en classe ainsi que les interactions sociales, et a plaidé pour la formation des enseignants sur les effets des traumatismes et les stratégies d'interventions appropriées. A.S.M.S.W.(2020) à investiguer sur l'attachement dans le cadre scolaire, en examinant comment le style d'attachement chez les élèves affectent leur capacité à établir des relations avec les enseignants et les pairs, et à proposer des interventions qui visent à renforcer les liens affectifs dans le cadre scolaire .

Ces auteurs ont apporté des perspectives importantes sur la manière dont les traumatismes psychoaffectifs influencent l'éducation et les approches nécessaires pour soutenir les élèves. Toutefois, ils semblent négliger la gestion même de ses traumatismes pendant le processus enseignement/apprentissage de l'écrit qui selon nous, est la prévention et la résolution des conséquences psychologiques et affectives qui touchent la personnalité du sujet. Cette gestion doit passer par la substitution de l'enseignement explicite et intense de l'écrit par l'enseignement implicite à la maternelle et de la prise en compte du volet affectif pendant le processus enseignement/apprentissage de l'écrit au niveau 3 du primaire. Il s'agit de créer un environnement sécurisant, l'amener à avoir confiance, à se sentir aimé, éviter le fouet, les insultes, les blâmes, les comparaisons et les humiliations publiques.

-3- Littératie précoce

Selon Castonguay et Pelletier (1917), la définition de la littératie a évolué au fil des temps. Pour certains, elle se limite à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans un contexte spécifique. Pour d'autres, elle englobe les pratiques sociales qui entourent l'écrit. Teale (1981) a d'ailleurs fait valoir que l'interaction sociale et le langage oral sont cruciaux pour le développement de la littératie. Lemke (1989) voit aussi la lecture et l'écriture comme des pratiques éminemment sociales. Selon lui, l'importance de la littératie naît de la place que lui confèrent les instances dirigeantes et administratives. Le mode de communication de l'administration étant écrit, il en découle que la vie des hommes en est fortement conditionnée. Il ressort également, par ricochet, des pratiques enseignantes fortement encrées sur l'écrit, ainsi que des traditions qui introduisent cet apprentissage dès la plus tendre enfance.

Selon Wells (1991), le seul élément sur lequel s'entendent les théoriciens et les éducateurs est que la littératie implique la maîtrise de la langue écrite. Pour Crandall (1991), les premières définitions de ce concept se concentraient sur les habiletés de lecture et d'écriture.

D'après le Ministère de l'éducation et du développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2015), la littératie désigne la capacité de comprendre, d'interpréter, d'évaluer et d'utiliser à bon escient l'information retrouvée dans diverses situations et divers messages, à l'écrit ou à l'oral, pour communiquer et interagir efficacement en société.

Bezil (1996) établit un lien entre littératie précoce et littératie à la petite enfance. Elle définit ce terme comme désignant l'ensemble des concepts et des pratiques en littératie privilégiés par le réseau des services à la petite enfance auprès de la famille et du jeune enfant. Pour elle, la littératie précoce englobe les pratiques d'éveil au langage qui prennent forme dès la naissance. Il s'agit notamment de l'éveil à l'écrit. Cet autre mot désigne, selon elle, le processus d'interaction avec l'adulte à travers lequel l'enfant construit un rapport avec l'écrit. Le lien ainsi établi implique des apports divers, dont ceux de la famille et du cadre scolaire. L'auteur souligne le fait qu'un ensemble de termes concourent à étayer celui de littératie précoce. Il s'agit d*'émergence de la littératie,* d*'émergence de l'écrit,* d*'éveil à l'écrit,* puis d*'éveil à la lecture et à l'écriture.* Elle argue que ces expressions sont en général en occurrence avec celui de *littératie précoce* (voir aussi Ministère de l'éducation et du développement de la petite enfance, 2016).

D'après Bezil (1996), du point de vue historique, la littératie est perçue comme un accomplissement individuel, celui de maîtriser l'habileté à décoder et encoder un texte. Pour Gee (1986), l'acquisition de la langue et de la littératie sont des formes de socialisation. Langer (1988) pense, quant à lui, que la littératie est utilisée de façon interchangeable pour indiquer une habileté (c'est-à-dire le décodage, l'encodage et l'identification des mots), un état (autrement dit, l'accumulation des connaissances d'une personne), et une action (manifestation de performances dans des tâches qui exigent l'utilisation de la langue écrite). Cette vision s'apparente à celle de Scribner (1984). Ce dernier définit la littératie sur la base de trois métaphores : c'est à la fois une adaptation, un pouvoir et un état de grâce.

4- Dérives liées aux pratiques transmissives

Pour Bowlby (1978), que ce soit à la maison, à la garderie, à l'école ou dans la communauté, les expériences et les relations vécues par l'enfant pendant la petite enfance ont un impact durable qui peut se prolonger jusqu'à l'âge adulte sur sa santé physique et mentale, son activité physique, sa capacité de faire face aux difficultés, sa maîtrise des émotions, son comportement et sa maîtrise de soi. Il importe donc d'offrir à l'enfant des occasions d'apprentissage significatif et d'accomplissement de soi, ainsi que des moyens concrets pour

développer sa confiance et son estime de soi. Pour y arriver, l'enfant doit se sentir en sécurité, respecté et aimé. Il doit aussi être en mesure de développer sa créativité dans le cadre de l'apprentissage. Sabrina, Peterson et al. (2013, p.3) démontrent également que *les relations qui sont établies pendant la petite enfance constituent la base sur laquelle repose l'adaptation cognitive, affective et neurobiologique. Alors que les vulnérabilités relationnelles engendrent la détresse et la mésadaptation, les ressources relationnelles encouragent la santé émotionnelle et la compétence.*

Goupil (1990), Dubé (1992) et Grunderbeeck (1994) remarquent que même les élèves d'une intelligence normale peuvent connaître des difficultés lorsque confrontés prématurément à des désavantages éducatifs et émotifs. Il en découle, par la suite, un retentissement important sur la scolarité et la vie relationnelle. Ces auteurs pensent que c'est au niveau des relations précoces avec l'environnement humain qu'il faut chercher les ruptures, failles et carences qui marquent le cours de la scolarité, voire de la vie. En d'autres termes, l'activité transmissive qui caractérise le processus éducatif, surtout précoce, est de nature à favoriser la naissance de troubles multiformes qui minent la bonne marche de l'action éducative de l'individu. C'est cet ensemble de troubles qu'il nous est convenu de nommer *traumatismes psychoaffectifs liés à l'apprentissage*.

Winnicott (1975) et Stern (1985) commentent :

> l'accordage affectif favorable avec l'environnement humain préside aux premiers apprentissages et échanges. Il résulte d'un jeu constant entre réalité, imitation et créativité. Au cours de l'enfance, l'acquisition de la langue orale s'étaye sur l'expérience acquise lors d'interactions affectives, pratiques et ludiques, alors que celle de la langue écrite se situe d'emblée à un niveau plus représentatif.

Cette pensée met donc en évidence le fait que le bon déroulement de l'activité scolaire de l'individu a des sources dans les tout débuts de la scolarité. Aussi, cette réussite dépend-elle du facteur affectif, d'où la place des activités interactives, ludiques et mesurées au niveau de développement atteint par l'apprenant. Faute de garantir cet aspect de l'apprentissage, il s'en suit des troubles qui touchent le domaine affectif. Ceux-ci sont de nature à entraver l'intérêt du sujet pour certaines activités. Autrement dit, ils entraînent une certaine désaffection pour l'activité d'apprentissage. Cette désaffection est aussi profonde que les facteurs qui en sont l'origine.

L'approche psychanalytique insiste sur le rôle propre du sujet, de ses pulsions, de ses fantasmes et de son organisation défensive lors des relations précoces. Winnicott (1970), dans ses analyses, montre que les difficultés à apprendre renvoient en fait à la personnalité globale de l'enfant pris dans son environnement social et familial. La psychanalyse considère que tout symptôme est langage. Elle cherche à y déceler une vérité qui serait la cause des troubles, en vue d'y découvrir la motivation inconsciente qui produit le symptôme (Anzieu, 1977, pp. 40-65).

Cependant, au-delà de ce que le sujet apporte en propre dans les carences qui marquent son développement scolaire, il faudrait reconnaître que des facteurs extérieurs généralement liés à l'action enseignante représentent une grande part des causes dont l'effet est la désaffection ci-dessus évoquée. Pourtant, un autre fait auquel il faudrait bien réagir qui émane de la pensée de Winnicott et Anzieu (1983) est que les troubles affectifs du sujet apprenant, qu'ils soient d'origine familiale ou scolaire, se maintiennent, s'amplifient et finissent toujours par influencer d'une manière ou d'une autre la vie scolaire et extrascolaire des individus.

C'est en effet ce qu'explique Gibello (1995, p.251) qui affirme : *les enfants non lecteurs sont habituellement des enfants dysharmoniques, dont les processus cognitifs sont sévèrement perturbés*. Selon lui, les lacunes observables au niveau de la lecture, voire de l'écriture chez les apprenants d'un âge avancé découlent de la genèse de l'enseignement-apprentissage. Trois causes principales sont donc à noter. On pourrait identifier premièrement des traumatismes ou des contraintes de contenances du fait d'un excès de sollicitations des contenants de pensée à un moment donné. Deuxièmement, il peut s'agir du fait d'un dysfonctionnement ou d'une anomalie dans la genèse et/ou l'évolution d'un contenant. Troisièmement, il peut être question d'un fait lié à l'existence d'un conflit entre différents contenants de la pensée symbolique.

Comme nous l'avons tantôt évoqué, il en découle que l'excès de sollicitation des mécanismes psychomoteurs de l'individu, au-delà du niveau de développement atteint, débouche très souvent sur des dysfonctionnements qui finissent par déstabiliser la scolarité de l'apprenant.

Ces constats rejoignent ceux de Bion (1979) et l'importance qu'il accorde *aux surcharges d'excitations* ou au manque d'appropriation des stimulations proposées aux petits enfants dans leur éducation précoce, lesquelles les choquent et les angoissent au niveau

émotionnel. Ils rencontrent également ceux de Watzlawick et al. (1979) qui insistent sur le fait que des incohérences éducatives interviennent dans la socialisation des jeunes lors des situations pathogènes de double contrainte au niveau de la communication surviennent, surtout pendant les débuts de l'apprentissage du langage. En effet et à titre d'exemple, soumis à des messages incompréhensibles, contradictoires, absurdes, voire mensongers, les enfants sont déstabilisés et désorganisés dans leur mode de pensée. Chez les enfants considérés par Sarri (2009) comme étant en incapacité partielle d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les tests psychologiques, les constats médicaux et psychopédagogiques révèlent l'existence de difficultés, traumatismes et défaillances des interactions précoces avec l'environnement humain. Tout ceci contribue à dire que des pratiques enseignantes comme l'introduction de contenus inappropriés qui sollicitent des capacités psychomotrices que l'apprenant ne possède pas encore (à suffisance) sont des dérives qui en entraînent d'autres : fouet, abandon des sujets en difficulté, rabrouement, injures, menaces et autres formes de châtiments corporels. Cet ensemble de méprises conduisent à leur tour à des frustrations chez les apprenants qui finissent par désaffectionner l'objet d'apprentissage et à arriver à des mauvaises performances, comme c'est le cas dans l'apprentissage de l'écrit.

5- Enseignement explicite *versus* enseignement implicite

L'enseignement explicite est un concept qui a été grandement exploré en psychopédagogie dans l'optique de décrire les différentes manières de favoriser l'apprentissage. Ce concept a été opposé à celui d'enseignement implicite.

Hartman (2008, p.304) définit l'enseignement explicite (*explicit teaching*) ainsi qu'il suit :

> The term explicit teaching refers to a method of instruction in which the teacher, who serves as a provider of knowledge, presents skills and concepts in a clear, systematic, and direct way that promotes student mastery. Explicit teaching refers to the type of direct, teacher-led instructional explanation a teacher employs when describing curricular content and procedures, strategy instructions, skills and concepts, and rules for memorization through verbally detailed explanations and examples. Explanations may include the teacher modeling a skill or concept, followed by the teacher guiding and providing feedback as the student practices applying the skill or concept. Students are provided many opportunities to apply, independently, the skill or concept so as to ensure their mastery and generalization of the skill

L'enseignement explicite est donc fortement lié au modèle traditionnel et behavioriste de l'enseignement-apprentissage. C'est un modèle transmissif qui accorde à l'enseignant le

privilège d'occuper et jouer la fonction de détenteur du savoir, transmetteur et modèle à reproduire. L'apprenant, lui, est une table rase qui, ne détenant pas la connaissance, doit suivre attentivement les explications de l'enseignant et restituer exactement ce qu'il lui transmet.

La mémorisation-restitution est donc au centre de ce modèle. Aussi, pour arriver à la perfection du modèle produit, l'apprenant doit pratiquer autant d'essais possibles qui mobilisent la totalité de ses capacités et un grand temps de concentration. C'est donc un modèle qui peut s'avérer problématique pour des sujets en bas âges pour qui le temps d'attention ne dépasse pas les trente minutes.

Duffy et al. (1986) décrivent les étapes de l'enseignement explicite qu'il applique à l'apprentissage de la lecture. Ces étapes qui sont les mêmes que celles énumérées par Hartman (2008) s'énoncent en dix points :

1- annonce des buts de la leçon ;

2- révision des pré-requis ;

3- introduction du nouveau savoir par petites étapes successives introduites au gré d'instructions claires et d'explications ;
4- modélisations démonstratives à chaque étape et instruction données (Rosenchine, 2010) ;
5- émulation à chaque étape du modèle donné par l'enseignant ;
6- contrôle systématique et appréciation du *feedback* produit par les élèves ;
7- vérification de la compréhension à travers un questionnement détaillé ;
8- activité individuelle d'émulation du modèle jusqu'à reproduction du niveau de maîtrise attendu ;
9- activité d'application de la connaissance impliquant l'usage des capacités ;
10- révision.

Les étapes ainsi énumérées illustrent visiblement un canevas qui s'oppose à celui de l'enseignement implicite. Cette autre approche entend donner plus de responsabilité à l'apprenant, le motivant à s'impliquer davantage dans son processus d'apprentissage. L'apprenant est donc rendu plus actif et ses frustrations sont prévenues ou gérées de manière efficace par l'introduction d'activités qui le mettent au contact de l'objet des savoirs sans pour autant qu'il le sache d'emblée. C'est ce que démontre Ferland (2005) quand il explique que

pour aider l'enfant à développer sa créativité, l'adulte doit lui proposer des choix, l'encourager à trouver ses propres solutions (par exemple : *ton jouet est brisé. Que peux-tu faire pour le réparer?*), lui offrir des occasions où il peut s'exprimer librement (l'écouter exprimer verbalement ses peurs, le laisser exprimer sa colère dans ses dessins, etc.).

Les activités artistiques (dessin, peinture et bricolage libres), musicales (chants et danses libres) et de construction sont, en enseignement implicite, de bons moyens de développer la créativité. Le but est que l'enfant puisse laisser libre cours à son imagination et non que l'adulte lui impose des règles, des instructions ou des modèles à copier. En incitant l'enfant à développer sa créativité, on l'aide aussi à devenir plus autonome et à trouver plus facilement des solutions à ses problèmes.

Dans sa défense de l'enseignement implicite, Ferland (2005), postule que le jeu est l'activité la plus importante de l'enfance**.** C'est lorsqu'il joue et est en interaction avec les autres qu'il peut évoluer dans toutes les sphères de son développement. Jacob et al. (2015a, p.39) affirment que le jeu symbolique contribue à développer la littératie. Au sujet du jeu, les auteurs notent :

> Il offre plusieurs occasions de développer le langage oral, les interactions sociales et l'éveil à l'écrit. C'est surtout par le jeu symbolique que l'enfant développe sa pensée symbolique, utilise des objets et des mots pour représenter des objets qui ne sont pas présents. Il développe aussi son expression et sa compréhension du langage, ainsi que des gestes pour communiquer.

C'est dire que, le jeu symbolique, technique privilégiée de l'enseignement implicite, entretient des liens étroits avec l'émergence de l'écrit. Dans cette forme de jeu, l'enfant utilise le langage oral pour signifier à ses partenaires ses intentions de jeu ou ses représentations. Il utilise également des mots, des gestes ou des images pour se représenter des objets (Jacob et al., 2015a). Lorsqu'un enfant fait semblant, il développe son imagination, ses compétences sociales et sa capacité à comprendre l'abstrait. Ceci lui permet de distinguer le signifiant du signifié, le mot de la chose, de jouer des rôles... C'est ce qu'affirme Château (1950) lorsqu'il écrit que *c'est par la conduite du faire semblant, première forme représentatives, que débute le jeu humain.*

Le jeu symbolique s'érige comme la base qui permet d'apprendre à utiliser d'autres symboles langagiers telles les lettres et les chiffres (voir aussi Château, *1950*). Il crée la ZPD. Autrement dit, les *rôles, les règles et le soutien motivationnel qui se trouve dans la situation*

imaginaire procure l'aide nécessaire pour que l'enfant performe au niveau plus élevé de sa ZPD. C'est dire que le jeu qui est lié au plaisir, constitue une source de motivation ; l'enfant, bien qu'ayant le sentiment de faire ce que bon lui semble, est discrètement et inconsciemment amené à réaliser de nombreux objectifs d'apprentissage fixés préalablement par l'enseignant. Il apprend à suivre la ligne de résistance maximale (Vygostki, 1978).

Le jeu appliqué en enseignement implicite est l'occasion d'apprendre à distinguer l'imaginaire du réel, de résoudre des problèmes, d'imiter, d'agir ou d'interagir avec les autres en suivant des règles. Le jeu libre lui permet d'apprendre à coopérer et à vivre avec d'autres enfants et adultes, à écouter, à respecter les règlements, à poser des questions, à accepter de perdre ou de gagner, à explorer son entourage et être curieux, à comprendre à quoi sert l'écrit, à accepter les demandes et les exigences, à avoir des attitudes positives face à l'apprentissage, à être responsable, à avoir la capacité de contrôler ses émotions, bref à être autonome (Gillet, 2017).

C'est dans ce sens que la Société canadienne de physiologie de l'exercice (2012) observe que l'enfant cherche des modèles pour évoluer ou bâtir ses connaissances et ses schémas de référence. Il aime et a besoin d'être accompagné de personnes significatives pour tracer sa voie. Par conséquent, l'exemple donné par le parent ou toute autre personne importante lui sera déterminant pour se développer dans tous les domaines, y compris dans celui de la littératie.

L'enfant pourra mieux comprendre son environnement en observant l'adulte agir. Il sera davantage motivé à reproduire les comportements des personnes qu'il aime et qui lui servent de modèle. L'adulte fera donc la différence entre s'il est enthousiaste ou pas ; il pourra encourager et féliciter l'enfant, lire et écrire devant et avec lui, parler de ses sentiments et de ce qui fait partie de son entourage**.**

Germain et Netten (2012) démontrent que l'enseignement implicite est fondamental au développement de compétences langagières. Il favorise le développement d'une grammaire interne, de la littératie et du développement cognitif centré sur le projet.

La capacité à communiquer avec spontanéité dans une langue repose sur le développement d'une compétence implicite dans la langue. L'une des composantes principales de cette compétence implicite est désignée comme une grammaire interne. Il s'agit des structures de la langue ou la morphosyntaxe. Ces structures sont dites internes parce qu'elles

sont dans le cerveau de l'enfant, même si ce dernier n'est pas conscient qu'il les développe où les utilise. Il n'y a pas de manifestation externe de la présence de cette compétence, excepté la capacité de parler avec une certaine spontanéité. Selon les neurolinguistes, la grammaire interne est constituée de parcours neuronaux qui sont enregistrés dans la mémoire procédurale de l'élève.

Sur le pan pédagogique, ce qui précède suppose trois conséquences pédagogiques dont la plus importante se résume aux stratégies d'enseignement. Les auteurs posent que pour assurer le développement d'une grammaire interne ou non consciente, il faut recourir à des stratégies d'enseignement qui ciblent l'oral. Il s'agit pour l'enseignement de l'oral d'éviter de commencer par l'apprentissage du savoir explicite. Il faudrait au contraire procéder du développement d'un savoir implicite. Une grammaire interne n'est pas faite de règles apprises par cœur. Ce sont des *patterns* ou réseaux de connexions neuronales construites dans la tête ou la forme d'une habileté qui permet à l'élève d'utiliser la langue sans en être conscient. L'implicite ne consiste pas en une transformation, par des exercices, d'un savoir explicite (sous la forme de règles). Un savoir explicite ne saurait se transformer en habiletés implicites par une série d'exercices sur la langue (Paradis, 2004, 2009).

Si l'enseignant porte une attention particulière au développement simultané de l'aisance en faisant produire des phrases complexes et de la précision en corrigeant les erreurs orales des élèves en vue de l'acquisition d'une compétence implicite qui est étroitement liée à une grammaire interne correcte, les élèves seront en mesure d'atteindre un certain équilibre entre l'aisance et la précision (Germain & Netten, 2001). Les mêmes opérations doivent donc, toujours par le biais du jeu, s'appliquer au développement de l'écrit.

Huc et Vincent (2008) pensent que l'apprentissage d'une langue doit accorder la priorité au développement de la langue orale, compte tenu du fait que cet aspect est associé aux gestes et à la mimique. De plus, l'utilisation de la langue orale est nécessaire pour développer la compétence implicite de l'élève. Ce qui revient à soutenir l'idée que l'enseignement explicite lié de fait au traitement pédagogie de l'écrit, peut poser des problèmes surtout lorsqu'introduit auprès de publics en bas âges comme ceux qui sont concernés par notre étude.

Il est clair que, pour ce type de publics, même lorsque l'enseignement explicite est bien mené, il peut être de nature à engendrer des frustrations pour les apprenants dont l'organisme est encore tout à fait prématuré. Un autre fait que ces dires ramènent sur la table est celui de la

conséquence que pourrait avoir l'introduction de l'écrit au tout début de la scolarité (à la maternelle).

Germain et Netten (2005a, 2012b) pensent que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dépend étroitement de compétences acquises d'abord à l'oral, notamment la grammaire interne déjà développée (au début de la scolarité). Les auteurs pensent que dans une véritable conception de la littératie, il est important de boucler la boucle. Il s'agit, du point de vue de l'apprentissage de la langue, de faire lire aux élèves des thèmes déjà abordés à l'oral en leur demandant d'écrire sur les mêmes thèmes. L'oral occupe ainsi une place primordiale, non seulement pour faire apprendre à communiquer oralement, mais également pour faire apprendre à lire et à écrire. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture sont deux compétences linguistiques qui dépendent étroitement de l'état du développement antérieur des compétences de l'apprenant à l'oral. C'est la compétence implicite, notamment la grammaire interne, développée à l'oral, qui aide l'élève à apprendre à lire et à écrire. Elle doit donc être la priorité au tout début de l'apprentissage, notamment à la maternelle.

Cette note impose de jeter un regard sur l'ensemble des difficultés liées à l'écrit, lesquels découlent généralement des disfonctionnements qu'on observe au cours des activités de transmission.

6-Typologie des difficultés liées à l'écrit.

Pour aller plus loin avec la notion de troubles/traumatismes psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit, il convient de marquer un temps d'arrêt sur ces traumatismes dont la menace pèse lourdement sur les processus d'enseignement et d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le premier de cet ensemble que nous évoquons pour mieux élucider la notion de troubles sus-évoquée est la dysgraphie.

- **La dysgraphie**

La dysgraphie est l'une des difficultés les plus courantes que l'on observe dans la pratique de l'écrit. Ajuriaguerra (1964) reconnaît la dysgraphie comme étant un trouble qui touche l'écriture. Elle pose alors qu'il s'agit de troubles observables chez les enfants pour qui la qualité de l'écriture est déficiente en dépit de la non-existence de quelque déficit neurologique important. Kaiser et al. (2009) remarquent que la prévalence de la dyslexie varie selon l'âge et le genre. 5 à 25 % d'enfants scolarisés à l'école primaire sont concernés, avec

une proportion des garçons trois fois plus importante que celle des filles (Mélanie, 2017). La dysgraphie se manifeste, d'après ce dernier auteur, par la discontinuité des mouvements impliqués dans la production des graphies, les longues poses estimatives et une utilisation accrue du *feedback* visuel au cours des activités de reproduction d'écrits. On remarque aussi l'irrégularité dans la production des graphèmes et la variabilité spatiale, temporelle et cinématique.

En gros, la dysgraphie touche la qualité et la précision orthographique, ainsi que la fréquence d'inscription qui est généralement trop lente et ponctuée par de nombreux oublis (voir aussi sur le sujet Brissy-Demarque & Boukobza, 2009).

- **La dyslexie**

La dyslexie est une autre difficulté liée à l'apprentissage et à la pratique de l'écrit. Ce disfonctionnement peut tout aussi bien être remarqué chez les apprenants qui présentent pourtant des habiletés remarquables dans d'autres domaines d'apprentissage, y compris l'aspect oral du langage. Les sujets présentant des signes de dyslexie sont généralement incapables d'agencer et de comprendre avec fluidité les mots d'un texte. En général, ce déficit ne tire pas ses sources d'une scolarité insuffisante, encore moins d'une insuffisance du matériel d'apprentissage, bien que ces deux facteurs peuvent contribuer à aggraver la sévérité de ce trouble (Mathes & Flecher, 2008).

La dyslexie est définie par l'International Dyslexia Association (2007) ainsi qu'il suit :

> A specific learning disability that is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede the growth of vocabulary and background knowledge.

D'après cette définition, la dyslexie provient d'un traumatisme nerveux et se manifeste par l'incapacité à reconnaître et décoder les mots, puis à les orthographier. C'est une non-maîtrise du système phonologique et de la correspondance phonographémique. Comme nous l'avons déjà vu, une autre manifestation touche la compréhension écrite des textes. Aussi devons-nous relever le fait que cette définition démontre un lien entre ce dysfonctionnement et les pratiques enseignantes adéquates.

D'autres difficultés qu'on observe plus loin dans les classes d'apprentissage de l'écrit comprennent la réticence à développer une idée ou à argumenter, la difficulté à organiser la pensée en un texte structuré en paragraphes, parties, sous-parties … Ces difficultés nous poussent à nous intéresser dans la partie suivante à une spécification claire de ce qu'est l'écrit.

- **L'épistémophobie**

Il faudrait ajouter aux deux traumatismes précédents ce qu'il nous est convenu de nommer *épistémophobie*. Terme composite, il est formé par l'association du diminutif *épistémo* du mot grec *épistémè* qui veut dire connaissance ou savoir et du substantif *phobie* qui renvoie au rejet d'un objet qui suscite l'effroi, la terreur. L'épistémophobie, par association, désigne donc le rejet d'un objet de savoir, d'une discipline, voire d'un domaine disciplinaire que l'on estime être difficile ou tout simplement peu ou pas intéressant.

L'épistémophobie, bien que souvent réprimée par de nombreux apprenants, soit à cause de la contrainte qu'ils ont à poursuivre les études ou par conformisme, reste une particularité de bon nombre d'élèves. Quand ce sentiment de rejet n'est pas dirigé contre une ou des matières en particulier, il est porté à l'endroit de la scolarité toute entière. Du coup, il peut, et est très souvent d'ailleurs, la cause de bien de décrochages ou de choix d'orientations scolaires qu'autrement, l'individu n'aurait pas faits. Quel que soit l'orientation de ce trouble, il convient de remarquer que ce qui importe pour le cadre de cette recherche, est le fait que tout comme les autres, il a une origine fort tributaire de facteurs très souvent physiques, le cas des sévices corporelles qui ponctuent l'enseignement-apprentissage. Pour le contexte de notre étude, nous soutenons que l'épistémophobie de l'écrit de manière spécifique, voire celle du français de manière générale, fait partie des troubles qui découlent des ratés de la formation à l'écrit qu'on observe à la genèse de ce processus de formation.

7- Définition de l'écrit

À la suite du deuxième volet de notre spécification des concepts, il convient à présent de nous arrêter sur l'écrit. Pour le *Dictionnaire pratique du français langue étrangère* (FLE) (2008), le mot écrit vient du latin *scribere*, qui veut dire écrire. *L'écrit désigne le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production des textes de différents niveaux…*

Cette définition n'étant pas suffisamment explicite, nous estimons qu'il serait utile que pour son appréhension, nous procédions par consultation d'un ensemble de théories linguistiques. Celles-ci seront passées en revue en vue d'éclairer notre compréhension de l'écrit. Les thèses linguistiques que nous allons évoquer sont donc les suivantes : le structuralisme, la sémiotique, la pragmatique, la grammaire textuelle et la grammaire générative. Ces différentes théories expriment différents regards portés sur la langue et le langage, d'où nous entendons déduire une certaine conception évolutive de l'écrit.

7-1-L'écrit d'après le structuralisme

La linguistique structurale naît en 1916 avec la publication du *Cours de linguistique générale* de Saussure. Cet ouvrage publié à titre posthume par Bally et Séchehaye sera le point de départ du structuralisme. La linguistique a pour objet la langue qui doit être étudiée en elle-même et pour elle-même. Il définit alors la langue comme un système de signes abstraits qui trouve sa réalisation dans la parole. Il construit ainsi une opposition langue/parole qui recoupe la dichotomie société/individu. Cette théorie a fortement marqué la linguistique, notamment au sujet du signe et des questions sur le sens.

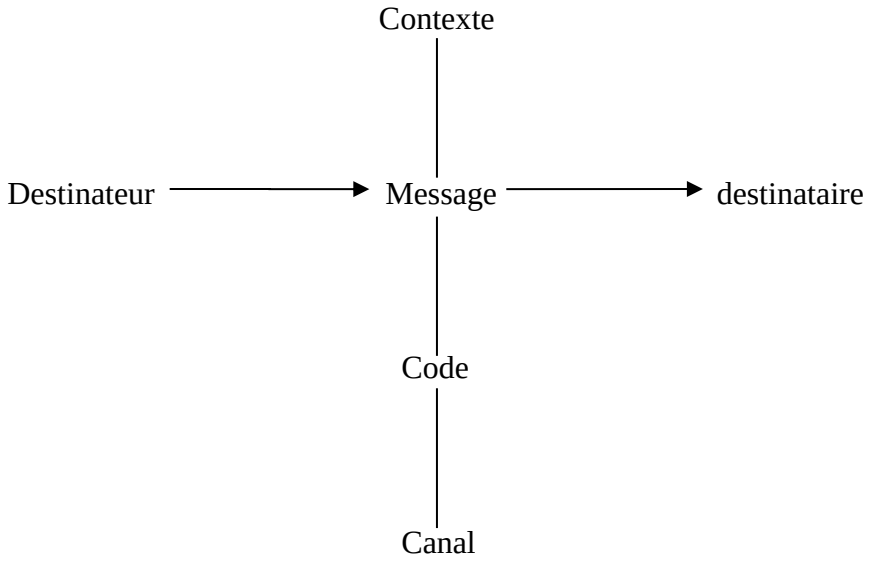
En effet, l'apport le plus significatif du structuralisme reste sa définition du signe linguistique. Cosaceanu (2005 ; p.30) explique : *le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique … c'est donc une entité psychique à deux faces (doublement articulée)*. C'est dans ce sens que Saussure (1916) démontre que *le signe linguistique est une entité psychique à deux faces*. L'une, le signifiant, constitue l'image acoustique alors que l'autre, le signifié, désigne le concept, autrement dit la représentation mentale que l'on a de la réalité. On dit alors que le signe linguistique saussurien est biface puisque chaque signe est doté d'un seul signifiant auquel correspondrait un seul signifié.

La séparation langue/parole présuppose du coup une opposition entre ce qui est social et ce qui est individuel. La langue serait donc par nature sociale et stable alors que la parole, elle, est individuelle et fortement variable. C'est la raison pour laquelle la linguistique saussurienne ne s'intéresse pas à la parole qu'elle juge comme étant très peu saisissable du point de vue scientifique. Son intérêt se porte donc sur la virtualité de la langue ou mieux, sur les généralités observables. Cette vision est à l'origine du problème de la monosémie linguistique. Longhi et Sarfati (2011) soulignent de ce fait la nature conventionnelle du signe saussurien, mais aussi sa dualité ; le signifiant et le signifié sont indissociables autant que le

sont les faces d'une même pièce. La référence, elle, n'est pas linguistique, seul l'est le *sens*, c'est-à-dire le mode par lequel la langue désigne le réel.

Cette monosémie sera transposée dans le schéma de la communication de Jakobson (1963) qui s'intéresse au fonctionnement de la communication linguistique. Il va pour cela, réduire la diversité des échanges sociaux sous la forme d'un modèle de la communication construit à partir des éléments qu'il considère comme présents dans une communication : l'émetteur, le destinateur, le contexte, le canal, le code linguistique et le message. Ces six éléments sont ceux que l'auteur présente dans le schéma suivant.

Figure 1 : schéma de la communication de Jakobson



Source : *Jakobson* (1963)

Dans l'optique d'élucider la contribution structuraliste à la définition de l'écrit, citons à présent Barthes (1973, p.252) qui stipule :

> la notion de texte [d'après le structuralisme] implique que le message écrit est articulé comme le signe : d'un côté le signifiant matérialisé par des lettres et de leur enchaînement en mots, en phrases, en paragraphes, en chapitres, et de l'autre le signifié, sens à la fois originel, univoque et définitif, déterminé par la correction des signes qui le véhiculent. Le signe classique est une unité close, dont la fermeture arrête le sens, l'empêche de trembler, de se dédoubler, de divaguer : de même pour le texte classique : il ferme l'œuvre, l'enchaîne à sa lettre, la rive à son signifié.

Il découle de cette citation que l'écrit est un système clos d'encodage et de décodage. Lorsque l'encodage a trait à la production écrite, le décodage se rapporte à la lecture. L'écrit reflète donc cette dichotomie signifiant/signifié. Au niveau de l'encodage, l'écrit s'articule, pour ce qui est du structuralisme, en un ensemble d'opérations associationnistes de mise en commun d'unités linguistiques : d'abord les phonèmes pour former les morphèmes, ensuite des morphèmes pour former des mots, ensuite des mots pour former des syntagmes et au-delà des syntagmes, les phrases. La production écrite représente donc cette activité associationniste qui a pour rôle de reprendre de manière assez schématique la linéarité de la parole. De la même manière, l'enseignement-apprentissage de la production écrite, suivant la thèse structuraliste, se résume à une initiation à la transcription de phonèmes en graphèmes, puis en l'association de graphèmes en graphies (les mots), ensuite au processus de mise en commun des mots pour former des syntaxes, et enfin des phrases.

Du point de vue de la réception, l'écrit se veut une opération de décodage. Tout d'abord, il y a l'articulation des graphèmes en sons. L'individu doit pouvoir articuler, ou mieux, oraliser les graphies qu'il voit. Puis, intervient un second niveau opératoire de déduction ou d'association de signifiés aux mots, syntagmes et phrases. Ces deux microprocessus d'encodage et de décodage au niveau du mot et de la phrase résument ce qu'est l'écrit dans la pensée structuraliste. Ensuite, par ricochet, il en découle une vision de l'enseignement-apprentissage de l'écrit que l'on ne saurait négliger.

Pour aller plus loin, la lecture sera considérée du point de vue structuraliste comme la recherche d'un sens unique laissé dans un texte par un scripteur qui encode son usage. La seule maîtrise du code (la langue) suffirait ainsi pour interpréter le script produit. L'acte de lire consistera à opérer à partir d'éléments structurels (graphèmes, mots, syntagmes et phrases) qui constituent le texte, à rechercher les liens de nature grammaticale qui les rassemblent, à les disséquer en unités sémantiques pour arriver au sens littéral du texte. Ce sens n'est pas celui que construit le lecteur. Il relève plutôt d'une convention sociale qui s'impose à lui. C'est le fruit d'un accord passé entre les membres de la communauté linguistique. Autrement dit, le sens retrouvé par un lecteur A doit être le même que celui retrouvé par un autre B. L'activité de lecture est ainsi mise en rapport étroit avec celle de l'écriture.

Pour parler en termes plus concrets, c'est du structuralisme qu'est née la lecture expliquée fondée sur le modèle : Situation du texte, Lecture, Idée générale, Plan détaillé, Évaluation, Conclusion (SLIPEC). Ce modèle pose qu'après la lecture du texte, on ressort

l'unique idée générale qui sera consignée dans les cahiers. La lecture, selon le structuralisme, a donc pour but de ressortir le sens unique du texte. Même si ce modèle de lecture a laissé la place à la lecture méthodique, notons que cette dernière semble toujours être du structuralisme. Njike (2017) relève que dans ce second modèle de lecture, une place de choix est accordée à la construction du sens dit objectif d'un texte à travers le sens littéral d'un ensemble de mots recueillis du texte et traduisant une idée commune, soit le champ lexical. L'application des champs lexicaux comme outils servant à établir le sens objectif d'un texte démontre la dominance du structuralisme. Il en est de même de l'ensemble des entrées retenues dans le cadre de l'étude textuelle faite sous le prisme de la lecture méthodique.

Quelles sont donc les retombées du structuralisme pour l'écrit dans la classe de langue ? Notons tout d'abord que le signe saussurien, comme nous l'avons mentionné plus haut, est avant toute chose essentiellement oral et non-écrit. Saussure (1916, p.99) décrit le signe linguistique comme combinant un concept et une image acoustique, plus techniquement, un signifiant et un signifié. Le signifiant étant donc ainsi présenté, la linguistique saussurienne étudie le signe linguistique essentiellement sur la base de l'oral. Notons que cette manière d'envisager le signe aura bien évidemment une incidence sur la manière d'envisager l'écrit. Il faut faire articuler les suites de phonèmes dans le but d'aiguiser en l'apprenant l'aptitude à les reconnaître et à pouvoir aller d'un texte de l'oral à l'écrit. Relevons cependant que les théories subséquentes vont s'atteler principalement à démontrer un point de vue contraire à celui du structuralisme. Il en découle le besoin de jeter un regard sur ces autres thèses en vue d'en déduire ce que celle-ci apporte en plus à la compréhension de l'écrit.

7-2-L'écrit selon la sémiotique et la pragmatique linguistique

La sémiotique s'est développée dans le cadre des travaux structuralistes. Elle exprime cependant une conception du langage qui tranche nettement avec les positions émises par Saussure. Le premier postulat remis en cause est celui de l'unicité du signe linguistique (Longhi & Sarfati, 2011). Sur la houlette des travaux de l'américain Peirce, la sémiotique va avancer une définition du signe linguistique qui sera déterminante pour les développements de la linguistique. Longhi et Sarfati (2011) notent :

> La sémiotique élaborée par C.S. Peirce, sans méconnaitre la relation entre signifiant et signifié, articule une conception triadique du signe, directement liés à la théorie des catégories dont la phanéroscopie expose les principes. La sémiotique qui en résulte conçoit de distinguer les signes en fonction de l'expérience de perception (sensibilité/priméité), de

> l'expérience de l'existence (secondarité/statue ontologique), de l'expérience de la médiation (tiercéité/généralité).

La sémiotique linguistique est donc le premier essaie de démarcation par rapport à la conception saussurienne du signe linguistique. Le signe des sémioticiens, comme le démontre Peirce cité dans Deledalle (1985) est une entité triplane et non biface comme le prévoyait Saussure. C'est l'association de trois pôles que révèle Peirce cité dans Deledalle (1985) en ces termes :

> [Le signe linguistique est] un representamène. Un representamène est le sujet d'une relation triadique avec un second appeler son objet, pour un troisième appeler son interprétant, cette relation triadique étant telle que le representamène détermine son interprétant d'entretenir la même relation triadique avec le même objet pour qu'elle que interprétants.

Plus concrètement, le signe, d'après les sémioticiens, est une *relation conjointe avec la chose dénotée et avec l'esprit* (Longhi & Sarfati, 1985). De ce fait, Peirce inclut dans la relation signifiant/signifié celle du référent. Le signifiant ou representamène devenant alors la forme acoustique ou graphique, le signifié ou interprétant est l'image conceptuelle que l'esprit retient et associe aux representamènes ou signifiés. À ces deux s'associe un troisième pôle censé mettre en relation le spirituel, l'abstrait et la réalité actuelle. Il s'agit de l'objet encore appelé le référent (Cosaceanu, 2005).

Cette vision remet donc en cause l'unicité sémantique du signe : on passe d'un signe unisémantique à une vision biaxée du sens. À la même forme correspond désormais un sens conceptuel ou mental et un second sens réel qui pourrait d'ailleurs varier selon le contexte. Ceci fait passer le signe d'une entité visiblement statique à une entité dynamique qui s'appréhende ou s'actualise selon le contexte. L'écriture et la lecture s'en trouvent automatiquement affectés.

Pour ce qui est de l'écriture, il en découle que celle-ci se définit désormais non plus simplement comme un mode de représentation de l'oral, mais en plus comme une transcription de la pensée et du réel. C'est un exercice d'expression du sens contextuel à l'usage d'un ensemble de formes prédéterminées, illimitées même. C'est une pratique d'usage dynamique des unités (ou formes) linguistiques pour traduire une certaine appréhension du réel. On arrive donc, pour différents scripteurs et diverses situations à réaliser un emploi variable des mêmes formes. L'écrit devient donc, de manière globale, la manière dont différents scripteurs emploient les mêmes formes linguistiques pour transmettre différents messages.

Inversement, la lecture n'est plus la recherche d'un sens unique laissé dans un texte par association stricte d'un signifiant et de son signifié définis par convention. La lecture, au-delà du décodage des graphies, devient une activité de reconstitution du sens à au moins deux niveaux : celui de la convention ou niveau littéral et celui du contexte. On obtient donc toujours pour la même unité linguistique (mots, phrases, voire textes) un sens littéral et au moins un sens référentiel ou contextuel.

L'enseignement de l'écrit s'en trouve aussi influencé. Au-delà de l'apprentissage des encodages et décodages scripturaux, l'individu doit intégrer des aptitudes à employer les unités linguistiques dans un sens plus dynamique lié au contexte. Autrement dit, l'apprentissage de la variation sémantique d'après le contexte devient capital pour la maîtrise de l'écrit. Pour revenir au référent, celui-ci nous conduit du sens unique du texte à un sens multiple. Le texte se définit dès lors comme un macro-signe linguistique à deux niveaux de sens : le niveau de référence (ou niveau conceptuel) et celui du référent (ou niveau actuel/réel). Ceci révèle une autre vision du texte que Kaheraoui et Colet (2014) décrit comme pouvant s'étendre au-delà de la simple phrase.

L'écrit, quant à lui, n'est plus la simple capacité à encoder ou décoder des mots, puis à les agencer pour faire des phrases. C'est en plus l'aptitude à agencer des phrases pour construire des unités linguistiques complexes.

D'après Charaudeau et Maingueneau (2002), la pragmatique peut s'appréhender comme un courant d'étude du discours ou une conception du langage. Les auteurs posent que comme courant, la pragmatique est une entité composite constituée d'un ensemble de théories ayant en commun les notions de connaissances partagées et d'inférence. Pour parler de manière plus concrète, les auteurs précisent :

> À cette approche est en effet associée une conception inférentielle du sens, selon laquelle les sujets parlants construisent des inférences, en s'appuyant sur le contexte et sur le présupposé que les maximes conversationnelles sont partagées par les deux partenaires. L'intersubjectivité est ainsi au cœur de la sémantique. Le locuteur à l'intention de produire un certain effet sur son interlocuteur et il doit lui faire reconnaitre cette intention. (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.456).

Pour mieux comprendre la notion d'inférence, citons Anscombre et Ducrot (1983, pp.10-11) qui écrivent :

> Nous entendons par acte d'inférer non pas l'acte psychologique qui consiste à fonder une conviction sur certains indices, mais un acte de langage dont l'accomplissement implique la production d'un énoncé. Le locuteur L d'un énoncé E fait un acte d'inférer si, en même temps qu'il énonce E il fait référence à un fait précis X qu'il présente comme le pont de départ d'une déduction aboutissant à l'énonciation de E. […] à la demande ''quel temps faisait-il hier'' ? […] une réponse comme '' il faisait certainement très beau'' indique qu'elle est elle-même le résultat d'une déduction de la part de son locuteur.

D'après Moeschler et Reboul (1994), au cours d'une communication, l'émetteur et son récepteur se livrent à divers titres, à des inférences. Celles-ci permettent au premier d'introduire du sens implicite dans les énoncés qu'il produit de manière explicite. Le processus d'inférence, par ricochet, permet au récepteur de dégager ses propres sens implicites d'après les liens qu'il établit entre les énoncés du locuteur et les indices du contexte et de la situation qu'il possède. Par ce concept, la pragmatique apporte à la définition du langage une idée de co-construction qui va affecter la conception de l'écrit.

De manière globale, l'écrit se définit comme un macro-processus d'inférence. Celui-ci consiste à exprimer la pensée par des phrases écrites qui, outre leur sens évident, renferment un sens implicite lié au contexte de production. De manière converse, l'écrit se traduit par un processus de déduction qui consiste à retrouver, derrière le sens explicite d'un énoncé scriptural, un non-dit ou sens implicite. Il en découle que la vision pragmatique de l'écrit épouse l'idée de la polysémie langagière et récuse celle de l'unisémenticité saussurienne. Elle s'apparente donc aux apports de la sémiotique sur ce plan. Seulement, en plus de dire qu'il existe plusieurs sens encodés et décodables pour un même énoncé, ce courant introduit une autre vision du sens réel ou référentiel contenu dans la notion d'acte de langage.

Comme nous venons de l'annoncer, la pragmatique porte ses analyses sur l'aspect performatif de l'acte langagier. La monosémie n'est donc pas envisageable, car *quand je parle, je fabrique un énoncé traduisant une intention et ma parole produit une réaction* **(**Cosaceanu, 2005). Pour les pragmatistes, l'analyse linguistique ne saurait évacuer l'émetteur de même que le récepteur. Tous deux obligent la signifiance d'un énoncé à devenir multiple. Le message est donc sous-déterminé car l'encodage et surtout le décodage d'un message ne dépendent pas uniquement du code utilisé (la langue). Ce dernier code partiellement le message. Une part de l'encodage vient également de l'émetteur, car Charaudeau et Maingueneau (2002, p.456), de même que Cosaceanu (2005), relèvent :

> Un énoncé est avant tout, un geste, un acte accompli dans un contexte. Et le sens d'un énoncé est avant tout le sens de ce geste ou de cet acte-un sens essentiellement contextuel qu'on aurait tort de croire immanent à la phrase énoncée, laquelle ne fait que coder partiellement l'acte

Il ressort que le contexte constitué du cotexte et du contexte est d'une importance capitale dans un acte énonciatif. Les théoriciens de la pragmatique démontrent alors que tout texte doit avoir plusieurs sens, lesquels sont envisageables sous ce qu'ils ont appelé l'implicature ou implicite.

De ces propos découlent une conception du texte qui est celle d'un macro-signe linguistique envisageable au sens de l'énoncé et dont les conditions d'interprétation sont multiples. Cette vision du texte est largement partagée par la théorie sémiotique qui définit le texte comme un macro-signe linguistique (ensemble de signifiants/symboles auxquels correspondent à la fois un sens conceptuel et un sens référentiel). Alors que le sens conceptuel équivaudrait à ce que la pragmatique conçoit comme *le dit* ou *l'explicite*, le sens référentiel s'apparenterait au *non-dit*, ou *l'implicite* des pragmatistes. Ajoutons toutefois que si *le dit* renvoie au signifié conceptuel et évident, l'explicite des pragmatistes revêt un caractère beaucoup plus multiforme que Searle (1972), à la suite d'Austin (1971), va codifier sous les appellations d'acte de langage locutoire (ce qui est dit), illocutoire (ce qui est fait à travers l'énoncé) et perlocutoire (ce qui est concrètement réalisé par l'énoncé suivant le but de sa production).

Les apports des pragmatistes et des sémioticiens établissent un fait d'une importance capitale pour notre travail : lire et écrire s'inscrivent dans un projet d'action. On agit en lisant et on écrit en réaction. Il n'est donc plus nécessaire d'établir des barrières entre lire et écrire, puisque les deux peuvent s'inscrire dans un projet commun. Mieux encore, l'écrit ne devrait plus être envisagé pour lui-même. Plutôt, lire et écrire devraient être replacé dans le cadre d'un projet d'interaction sociale dont le but est de résoudre des problèmes sociaux. Du point de vue pratique, la lecture prend la forme de la production d'actes qui vont au-delà du simple fait de dire. De même, lire devient le fait d'accomplir un acte en réponse à un premier acte que l'on comprend d'un script grâce au processus d'inférence.

- **7-3-L'écrit d'après la grammaire textuelle**

La grammaire textuelle s'est développée en grande partie grâce aux thèses de la pragmatique linguistique et de l'analyse du discours (Longhi & Sarfati, 2011). De même que

les pragmatistes conçoivent que le sens d'un énoncé ne saurait dépendre uniquement du code, mais de l'ensemble de la situation d'énonciation, donc du cadre de référence de l'énoncé, la grammaire textuelle, elle, démontre que le sens d'un énoncé ne saurait être envisagé si l'on ne le replace dans un ensemble plus grand, le texte. Le texte est donc en grammaire textuelle ce que représente le contexte pour la pragmatique linguistique. Cortès écrit : il *faut dépasser la phrase pour comprendre l'intention communicative (réelle ou supposée) du locuteur ou du scripteur* (Cortès, 1985, p.28). Le sens réside donc dans l'intention réelle ou supposée du locuteur ou du scripteur.

Weinrich (1973), de même que Lundquist (1980), soutient que le texte n'a pas de longueur définie. On peut l'envisager comme c'était le cas sur la linguistique structurale, comme étant un simple mot (le cas de l'interjection), ou à la longueur d'une phrase. Mais aussi, le texte peut s'envisager comme étant plus complexe : *une histoire sans paroles, un silence, (...) un livre entier, voire l'ensemble des œuvres d'un auteur*. Le texte ne se limite donc pas au seul niveau verbal ; on peut l'envisager tout autant aux niveaux paraverbal et non-verbal. Pour se limiter au niveau verbal, Weinrich (1973) précise que le texte est une succession signifiante de signes linguistiques entre deux ruptures manifestes de communication. Ceci revient à dire que le texte est défini, au sens de la communication verbale, comme une co-construction ; l'action conjointe de plusieurs locuteurs en situation d'échange.

Pour Lundquist (1980), il s'agit d'*un macro-signe doté d'un signifié, d'un signifiant et d'un référent (...) une manifestation délimité de la parole.* Le texte devrait donc s'envisager du point de vue de l'enchaînement des unités qui le constituent, puis du rapport qu'il entretient avec le contexte. C'est à l'image de cette conception que Rastier (2001) présente le texte comme étant une suite linguistique autonome qui constitue l'unité empirique et qui est produite par un ou plusieurs locuteurs, lesquels agissent dans le cadre d'une pratique sociale attestée. Kristeva apporte la définition la plus complète du texte du point de vue de la grammaire textuelle. Elle le définit comme *un appareil translinguistique qui redistribue l'ordre de la langue en mettant en relation une parole communicative visant l'information directe avec différents énoncés intérieurs ou synchroniques* (Kristeva, citée dans Barthes, 1973, p.256). Barthes y souligne les cinq principes de la théorie du texte : les pratiques signifiantes, la productivité, la signifiance, les phéno-texte et génotexte, puis l'intertextualité.

C'est aux deuxième et cinquième principes évoqués par Kristeva que nous devons notre appréhension de l'écrit et de la lecture : il s'agit de deux activités indissociables. En effet, la

productivité suppose qu'un texte n'est jamais un produit fini, il continue de se produire lorsqu'on l'aborde à la lecture. On écrit donc toujours en relation à notre expérience de lecture. Il serait donc judicieux d'évoquer ces deux activités dans un même projet, contrairement aux pratiques nées du structuralisme. Pour revenir aux propos de Rastier, parler d'agencement revient à évoquer la question de la cohérence et de la cohésion, lesquelles sont déterminantes pour la compréhension et l'acquisition d'un texte. À cet effet, Adam (2004) pose qu'alors que la cohésion qui caractérise le texte se rapporte à sa production, la cohérence, elle, est liée à la réception. L'association cohérence-cohésion textuelles porte l'analyse à un niveau plus élevé, celui de l'organisation du texte. On aboutit ainsi à l'analyse de ce qui a été nommé les genres et types textuels.

En effet, Adam (2004) pose que le texte se défini à partir de l'équation : discours= texte+conditions de production. Dans cette équation, le texte apparaît comme un objet abstrait situé dans une théorie des agencements d'unités. Dans ce cadre, il est étroitement lié au discours qui joue le rôle d'ouvrir le texte *d'une part, sur une situation d'énonciation-interaction toujours singulière et, d'autres part sur l'inter discursivité dans laquelle chaque texte est pris.* Il en découle qu'outre la généricité du texte qui envisage son étude et sa production en termes de genre, une seconde notion à prendre en compte dans la compréhension du texte est celle de polyphonie langagière. Aussi, en association avec la généricité, cette dernière notion replace chaque texte produit dans un cadre plus grand, celui de l'intertexte. Il faut comprendre par intertexte l'ensemble des traits communs qu'un groupe de textes pourrait entretenir des points de vue thématique et structurel. Pour le dire plus clairement, du point de vue du sens, le texte est un ensemble ouvert (ou pluriel), puisqu'il est impossible de délimiter le sens d'un texte. La grammaire textuelle démontre que tout texte détient une valeur intertextuelle, dans le sens qu'il évoque d'autres textes dont la connaissance et la compréhension déterminent le sens qu'on associe au texte en étude ou en cours de production.

Ce que nous venons de dire regorge de conséquences pour la compréhension de l'écrit. Tout d'abord, les éléments développés par la grammaire textuelle imposent une brève note sur les différentes manières d'envisager la compréhension terme écrit. À ce sujet, outre son caractère entièrement discursif de macro-capacité langagière engageant des processus de production et réception de textes structuraux, ce concept peut également renvoyer à une forme de discours, en l'occurrence le texte structural. Dans ce dernier sens, le mot *écrit e*st généralement employable au pluriel, puisqu'il indique les différentes productions textuelles

individuelles. Auquel cas, pour parler plus concrètement, les élèves qui apprennent l'écrit dans une classe de langue construisent leurs capacités à produire et à recevoir des écrits.

La deuxième note à faire au sujet de la construction des capacités scripturales se rapporte principalement aux différentes notions sus-évoqués : cohésion et cohérence, généricité, polyphonie et intertextualité. L'écrit désigne, de ce point de vue, l'aptitude à réaliser dans une production un agencement logique d'unités linguistiques, ainsi qu'un décryptage d'unités par rapport au lien que devrait avoir le texte en instance et d'autres textes du même genre. Plus précisément, par rapport à la généricité, l'écrit désigne l'aptitude à mettre en application un ensemble de principes de production/réception liés à un genre ou type textuels dans le cadre de l'écriture ou de la lecture d'un texte. C'est également l'aptitude à produire ou lire un texte en se référant à ce qu'il a en commun au plan thématique avec d'autres textes existants.

Enfin, du point de vue de la cohérence/cohésion, l'écrit reste l'aptitude à réaliser un ensemble de règles de mise en commun de manière logique d'unités linguistiques au-delà du simple mot et de la simple phrase. On est donc bien loin de la simple représentation du langage oral en unités scripturales ou du simple déchiffrage des graphèmes en unités acoustiques de langage.

- **7-4- L'écrit selon la grammaire générative et transformationnelle**

À la suite des apports de la grammaire textuelle, il paraît judicieux de nous pencher sur ceux de la grammaire générative et transformationnelle. Cette théorie a été développée par Noam Chomsky, psycholinguiste américain. Chomsky (1967) s'inspire de la grammaire structurale. Il présente celle-ci comme un appareil productif qui rend compte de l'ensemble des phrases que l'on observe dans une langue. C'est un système génératif, donc un ensemble de règles de réécriture qui permettent de produire (ou générer) et de décrire (ou interpréter) les phrases. En 1965, Chomsky intègre à ses travaux l'étude du sens. Le modèle chomskien présente trois parties : la composante syntaxique qui est centrale et les composantes sémantique et phonologique (composantes interprétatives qui s'articulent sur la première, Chomsky, 1965). Ce modèle présente l'individu comme étant capable de produire, grâce à un ensemble de processus mentaux et par l'intériorisation d'un ensemble de règles, un nombre infini de phrases dans une langue donnée. Pour Chomsky, c'est de cette manière que l'individu arrive à produire du *constamment neuf*. Ceci permet de faire une adéquation nette entre la grammaticalité et

l'acceptabilité d'un énoncé. Car, une application correcte des règles grammaticales devrait tenir compte du sens à exprimer, de même que l'encodage devrait prendre en considération l'interlocuteur de manière à lui permettre d'avoir toutes les raisons de reconnaître l'énoncé produit comme étant valide et acceptable.

La grammaire chomskienne, bien que s'inspirant de la grammaire traditionnelle, effectue un dépassement de la simple centration sur le code. On ne s'intéressera plus strictement à la langue pour elle-même ; Chomsky l'envisage comme un outil de communication. Elle sert des fins précises de communication. Du coup, il apparaît que l'usage des règles de grammaire tient compte de la situation de communication et surtout des besoins d'expression sémantique qu'elle impose. De la même manière, pour encoder et décoder des énoncés, l'on devrait se référer aux règles communément appliquées par les interlocuteurs dans une situation d'échange. Chomsky parvient alors aux concepts de compétence et de performance pour souligner l'encrage de sa théorie sur la satisfaction des besoins communicationnels par la langue. De ce point de vue, il décrit le locuteur modèle comme étant celui qui est capable de soutenir une communication effective en exprimant convenablement sa pensée de manière à se faire clairement comprendre par son interlocuteur. S'il maîtrise les règles et les opérations mentales de transformation de ces règles en structures porteuses de sens pour une situation, il est décrit comme étant compétent. S'il parvient en plus à démontrer cette maîtrise par des phrases clairement exprimées, il est performant. Chomsky élabore sa théorie sur la compétence en développant, du point de vue linguistique, la notion de compétence communicationnelle. Il décrit la compétence communicationnelle comme étant une macro-compétence qui s'articule en quatre sous-compétences : d'expression orale, d'écoute, d'expression écrite et de lecture.

De ce découpage, il ressort que l'écrit est un ensemble de deux sous-compétences à savoir l'expression écrite et la lecture. Du point de vue opérationnel, l'écrit se résume en l'application d'un ensemble de règles de grammaticalité et d'acceptabilité qui permette l'expression de la pensée sous forme de phrases logiques et acceptables. Autrement dit, enseigner et apprendre l'écrit revient à apprendre la construction de phrases suivant les règles de grammaire. Après avoir fait l'état de la question autour des différents angles d'appréhension de la notion d'écrit, il est important à présent d'aborder la spécification des notions d'apprentissage et acquisition.

8- Apprentissage et acquisition

À la suite de la définition de l'écrit, le dernier arrêt de cette deuxième partie s'intéresse à la spécification du concept d'acquisition de l'écrit. Nous avons franchi un premier pas en définissant l'écrit. Ici, nous entreprenons la construction de ce qu'il faudrait retenir de l'acquisition, puis de l'acquisition du langage. La logique par laquelle nous entendons procéder entend avant tout s'intéresser à la distinction acquisition et apprentissage. Ensuite, elle envisage répondre à la préoccupation de savoir s'il est possible de parler d'acquisition de l'écrit. Enfin, il s'agit de dire ce qu'il faudrait retenir du terme acquisition de l'écrit tel qu'employé dans ce travail. En vue d'assurer la clarté de notre démarche, nous allons commencer par faire un rappel théorique du behaviorisme et du cognitivisme. Ces deux *épistémès* sont les deux trains épistémiques psychologiques à partir desquels il faudrait se situer, de toute évidence, pour pouvoir choisir de parler soit d'acquisition ou d'apprentissage. Ceci implique que chacun de ces termes est le fruit de l'une de ces deux théories.

- La conception behavioriste

En 1913, Watson établit les bases du béhaviorisme. Il affirme que son but théorique est la prédiction et le contrôle du comportement en tant qu'objet mesurable et observable. Son objectif est d'étudier les relations entre les *stimuli* (S) de l'environnement et les réponses (R) qu'ils provoquent. C'est ce que rappelle Bandoura (2009) qui pose que le béhaviorisme conçoit l'apprentissage sur un modèle *in put - out put*. Watson va faire de l'apprentissage un objet central pour l'étude du comportement qui doit être approché uniquement sous l'angle des comportements mesurables produits en réponse à des *stimuli* de l'environnement. Plus tard, on assistera à la publication des travaux de Pavlov qui mettent en évidence les comportements répondants entraînés par les *stimuli* qui les précèdent immédiatement. Pavlov sera succédé par Skinner qui proposera donc le conditionnement opérant ou comportement opérant (Skinner, 1968). Pour le béhaviorisme, il ne peut y avoir apprentissage que grâce à l'intervention de l'enseignant qui devient un *stimulus* indispensable pour la réaction du sujet (National Research Council, 1999). L'apprenant, du point de vue béhavioriste, n'a donc aucune capacité de forger des savoirs sans l'intervention de l'enseignant, il est une table rase. Cette pédagogie propose que l'apprentissage se fasse à partir de micro-objectifs dont le niveau de difficulté des contenus augmente de manière graduelle et que l'évaluation repose sur la vérification de la réception des contenus. Le but est donc ici de restituer les contenus et l'erreur n'est pas admise (Chance, 1994).

Le modèle béhavioriste récuse l'apport de l'activité psychique qu'elle qualifie de *boîte noire* (St-Yves, 1982 citant Malcuit et al., 1972). C'est également ce que traduit Brassat (2013, p.5) qui affirme que pour le béhaviorisme *apprendre est un conditionnement du comportement et de l'activité par voie externe, modèle plutôt mécaniciste et externaliste*. C'est la raison pour laquelle Mayer (2011) définit l'apprentissage en ces termes :

> [L'apprentissage] est un changement relativement permanent des connaissances ou du comportement d'une personne dû à l'expérience. Cette définition a trois composantes : 1) la durée du changement qui relève du long terme plutôt que du court terme ; 2) l'objet du changement qui est le contenu et la structure des connaissances en mémoire ou le comportement ; 3) la cause du changement qui relève de l'expérience de l'apprenant dans l'environnement plutôt que de la fatigue, de la motivation, de médicaments, de conditions physiques ou d'interventions physiologiques

Il ressort de ce qui précède que la notion d'acquisition ne saurait être liée à la vision béhavioriste. Car, son insistance sur le comportement observable et les actions transmissives et réceptives de l'enseignant et de l'apprenant de manière respective met en évidence la question de l'apprentissage. Celle - ci suppose qu'il existe un pôle transmetteur qui possède le modèle à émuler et un autre qui, considéré comme table rase, doit s'approprier le modèle fourni par émulation. Sur quelle base doit-on donc parler d'acquisition ? Pour répondre à cette question, portons notre regard sur le modèle cognitiviste.

- **La vision cognitiviste**

Selon Bruner (1990), le cognitivisme pose une vision de l'enseignement-apprentissage qui tranche en plusieurs points avec la conception béhavioriste. Cette autre théorie explique comment l'individu construit ses savoirs à partir des informations venant de l'extérieur pour les *stocker* dans sa mémoire et les rappeler, voire réutiliser au gré des situations qu'il a à résoudre. Selon cette théorie, on parle mieux de construction des savoirs (National Research Council, 1999). Il s'agit d'une activité de résolution des problèmes qui donne du sens aux apprentissages (Chance, 1994).

Ivic (1994) explique : *que la thèse vygotskienne avance que le psychisme humain est de nature sociale et que les fonctions intellectuelles se développent par l'apprentissage de ces « outils » ou de « système de signes », le premier étant le langage.* Cet auteur rappelle que l'apprentissage, au sens de la psychologie cognitive, est avant tout une action individuelle puis interactive. Le psychique de l'individu intervient donc dans l'apprentissage à la fois à travers

les représentations du groupe social auquel il appartient et celles qui lui sont propres. C'est par ce processus qu'il intègre de nouveaux objets.

Il en découle que l'activité personnelle d'intégration de savoirs et de rappel de connaissances aux fins de résolution des problèmes impose une nouvelle tournure dans le maniement de la langue pour qualifier les évènements d'enseignement-apprentissage. On ne parle plus strictement d'apprentissage, on préfère à ce dernier celui d'acquisition. Ceci suppose que l'enseignant n'est plus vu comme ayant le monopole du savoir. La connaissance y apparaît comme étant *démocratique,* de sorte que l'apprenant lui-même effectue des démarches vers la connaissance pour lesquels il est aidé par l'enseignant. Autrement dit, l'apprenant détient des pré-acquis qui le prédisposent à la production d'un comportement cible. C'est pourquoi, Wildman (2008, p.576) affirme:

> during the long period in which behavioral frameworks dominated learning research, the activity of the human brain was somewhat of a mystery. However, as described earlier, the many questions about what goes on inside the ''black box'' began to be revealed as investigators employed a range of methodologies to tease out some of the basics of how humans process information and how the memory system worked. This movement began in the late 1950s and was experiencing great momentum by the 1970s. In a nutshell, the entire conversation about learning rapidly shifted from questions about behavior to questions about knowledge acquisition and the construction of meaning.

Il faudrait cependant remarquer la possibilité d'un rapprochement entre apprentissage et acquisition. Ce fait rend compte de l'usage de ces deux termes de manière quelques fois concomitante. Ce n'est pas la logique que nous entendons adopter dans ce travail. Car, dans les faits, parler d'acquisition en termes de langage, revient généralement à se référer à l'oral. L'écrit, au contraire, impose, comme nous avons pu le constater dans les analyses précédentes, une action transmissive du modèle qu'il est question de reproduire. Cette manière de voir l'apprentissage de l'écrit concorde surtout avec les débuts de l'activité. Ce n'est qu'aux niveaux supérieurs de l'enseignement-apprentissage de l'écrit qu'il est possible de parler d'acquisition. De manière plus concrète, l'acquisition de l'écrit apparaît à ce niveau comme cette démarche de construction des capacités scripturales qui met le sujet au premier plan de l'entreprise menée. Elle implique sa créativité, mais surtout, son habilité à s'appuyer sur des aptitudes préconstruites pour produire et recevoir des textes, les pré-requis ayant été construits au cours de l'activité d'initiation à l'écrit. Cette démarche jette un autre regard sur l'enseignement précoce de l'écrit au tout début de la scolarité (maternelle). On peut en fait s'interroger sur l'efficacité d'une telle approche. C'est en partie l'intérêt du présent travail.

L'objectif de ce chapitre était d'explorer les concepts qui énoncent l'objet de notre étude, ainsi que ceux qui leur sont connexes. Il s'agissait principalement d'étayer les contours de l'objet de l'étude à la lumière des mots clés. La question principale ici posée était celle de savoir comment comprendre le problème à résoudre a la lumière des termes qui le conceptualisent. À titre secondaire, il était question dans ce chapitre de dire :

- quels sont les termes qui conceptualisent et énoncent notre problème ;

- comment les spécifier à partir des différents travaux qui les définissent ;

- ce que révèlent ces précisions définitoires sur la nature de notre objet.

Une hypothèse à sous-tendu notre démarche. Celle-ci posait les difficultés d'acquisition de l'écrit comme s'étayant par des concepts variés. Il s'agissait de la gestion des traumatismes liés à l'apprentissage, de l'acquisition de l'écrit, puis de notions connexes telles : littératie précoce, dérives liées aux pratiques transmissives, lecture et écriture, enseignement explicite *versus* enseignement implicite.

La spécification de ces termes imposait le recourt à des ouvrages à la fois variés et spécifiques. Ceux-ci ont pu donner une compréhension assez claire des différents contours des difficultés liées à l'acquisition de l'écrit. Principalement, l'exploration ainsi faite a été l'occasion de préciser ce qu'il faut entendre par *écrit.* Cependant, le tour d'horizon ainsi fait impose la construction d'un modèle à partir des apports d'un ensemble de théories. Cet autre objectif fera l'objet du chapitre suivant.

9- Niveau 3 du primaire

Le niveau 3 du primaire correspond à la classe du CM1 et CM2 (Cours Moyen 1, Cours Moyen 2).C'est un niveau stratégique qui prépare les enfants à leur future scolaire.

CHAPITRE 3 :

DES THÈSES LIÉES À L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

Tout phénomène en étude doit être appréhendé par le chercheur. Ce processus d'appréhension peut se faire de manière empirique à travers un constat qui implique l'observation directe des faits dans leur contexte de production. Pourtant, Mvessomba (2012) relève à juste titre que la compréhension d'un objet d'étude sur des bases empiriques est loin d'être suffisante. Le chercheur a aussi besoin de s'appuyer sur des théories qui permettent d'explorer plus clairement les contours de la question. Notre recherche ne s'aurait se dérober à l'application d'une telle approche. Après avoir rappelé au chapitre I les faits empiriques qui nous ont conduits au problème que nous nous proposons de résoudre, cette troisième étape du travail s'arrête sur quelques thèses qui peuvent éclairer l'enseignement-apprentissage de l'écrit.

Elle tente donc de répondre à une question centrale : quelles sont les *épistémès* qui pourraient permettre de comprendre l'enseignement-apprentissage de l'écrit ? De manière plus précise :

- que révèlent ces thèses au sujet de la manière d'enseigner et d'apprendre l'écrit ?
- existe-t-il des écarts entre leurs prescrits et ce qui se fait actuellement sur le terrain ?
- si oui, quels amendements apporter à la lumière des théories ici expliquées ?

L'hypothèse que nous émettons est que la résolution du problème de l'apprentissage de l'écrit au niveau III s'éclaire à la lumière de théories psychopédagogiques et linguistiques. Ces théories ont en commun de montrer que loin d'être un objet d'acquisition, l'écrit relèverait de l'apprentissage, ce qui le rend peu adapté pour des individus en bas âges n'ayant pas encore développé les aptitudes psychomotrices pré-requises. Ceci révèle en conséquence une certaine distance entre les prescriptions de ces théories et les pratiques enseignantes de l'écrit qui ont cours à partir de la maternelle. Un problème dont l'acuité est plus visible au niveau III du primaire. Aussi convient-il, pour sa résolution, que l'on tienne compte des apports des théories que nous allons passer en revue.

L'objectif de ce chapitre est donc d'éclairer notre compréhension du problème de l'apprentissage de l'écrit à l'enseignement de base par un cadre théorique solide. Celui-ci évoquera donc tour à tour le constructivisme de Piaget, le socioconstructivisme de Vygostki, la psychanalyse de Freud, les trouvailles de la psychologie cognitive sur l'attention et la période de l'âge critique de Penfield et Roberts. Ces éléments seront développés essentiellement sur la base de recensions d'écrits.

I- LE CONSTRUCTIVISME

Le constructivisme piagétien est la première thèse psychopédagogique pour laquelle nous avons opté. Aussi, nous en présentons ici les grandes lignes, les postulats sur les stades de développement, puis les implications par rapport à la question en étude.

1- Les grandes lignes du constructivisme

Le constructivisme a été développé, entre autres, par Piaget (1896-1980). Dès 1923, il propose sa théorie en réaction au behaviorisme qui, d'après lui, limitait l'apprentissage à l'association stimulus-réponse. L'approche constructiviste met en avant l'activité et la capacité inhérentes à chaque sujet, ce qui lui permet d'appréhender la réalité qui l'entoure. Le constructivisme suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple *copie* de la réalité, mais une (re)*construction* de celle-ci. Il s'attache à étudier les mécanismes et processus permettant la construction de la réalité chez les sujets à partir d'éléments déjà intégrés (Piaget, 1936). Le constructivisme, contrairement au behaviorisme, apporte donc une touche supplémentaire à l'apprentissage en mettant en exergue le rapport entre le fonctionnement des structures psychiques et physiologiques.

Selon Tobin et Tippins (1993), dans la vision constructiviste de l'apprentissage, les apprenants sont considérés comme des organismes actifs cherchant du sens, des significations. Pour ces auteurs, apprendre consiste simplement à ajuster nos modèles mentaux pour s'adapter à de nouvelles expériences. Apprendre doit commencer par les questions autour desquelles les individus essayent activement de construire le sens. Et Pour enseigner correctement, il faut comprendre les modèles mentaux que les sujets utilisent pour percevoir le monde et les hypothèses qu'ils font pour soutenir ces modèles.

Le but de l'apprentissage est, pour un individu, de construire sa propre signification, et pas simplement d'apprendre par cœur les *bonnes* réponses pour en recracher le sens à d'autres. L'enseignement constructiviste est fondé sur la croyance que les apprenants apprennent mieux quand ils s'approprient la connaissance par l'exploration et l'apprentissage actif. Les mises en pratique remplacent les manuels et les apprenants sont encouragés à penser et à expliquer leur raisonnement au lieu d'apprendre par cœur et d'exposer des faits. L'éducation est centrée sur des thèmes, des concepts et leurs liens, plutôt que sur de l'information isolée (Tobin & Tippins, 1993).

Le constructivisme est une manière de penser le savoir (Jonnaert, 2010), une référence pour construire des modèles de l'enseignement, de l'apprentissage et des programmes d'études (Jonnaert et al., 2005). Dans ce sens, c'est une philosophie. Alors, l'enseignement devient l'établissement et le maintien d'une langue et de moyens de communication entre l'enseignant et les apprenants, aussi bien qu'entre les apprenants eux-mêmes. Présenter simplement le matériel, énoncer les problèmes et recevoir des réponses n'est pas un processus de communication assez raffiné pour un apprentissage efficace (Tobin & Tippins, 1993).

Tobin et Tippins (1993) ont énuméré certains principes du constructivisme en termes pédagogiques :

- les apprenants viennent en classe avec une expérience du monde et un apprentissage antérieur. Ce principe fait référence à un fait marquant de cette théorie qu'est le stade de développement. D'après Xypas (2001), l'individu est une construction qui est à une étape au moment où ce dernier entre à l'école. Ceci suppose des prérequis développementaux qu'il faudrait prendre en compte dans le processus d'instruction ;

- même pendant qu'il évolue, un apprenant filtre toutes ses expériences à travers sa conception du monde et cela affecte l'interprétation de ses observations ;

- changer leur vision du monde exige des apprenants un travail important ;

- les individus apprennent les uns des autres aussi bien que l'enseignant ;

- les sujets apprennent mieux en faisant ;

- permettre et créer pour tous des occasions de se faire entendre favorise la construction de nouvelles idées.

Ces principes supposent que dans une perspective constructiviste, les apprenants sont actifs dans la recherche du sens. L'enseignement cherche ce que les apprenants peuvent analyser, étudier, et comment ils peuvent collaborer, partager, construire et générer du sens sur la base de ce qu'ils savent déjà, plutôt que sur des faits, qualifications ou processus qu'ils peuvent imiter. Autrement dit, le processus enseignement-apprentissage ne repose pas sur la reproduction de modèles, mais sur des constructions de schèmes d'opérations mentales qui ont une incidence sur l'activité physique du sujet. C'est ce que révèle Perrenoud (2003 : 7) en ces termes :

> Le constructivisme […] est une " loi " de l'apprentissage humain, qui dit que tout apprentissage passe par une activité mentale du sujet, une activité de réorganisation du système de schèmes et de connaissances existant. Sans cette activité, invisible mais intense, aucun élément nouveau ne peut être intégré.

Pour y parvenir efficacement, l'enseignant doit lui-même être un apprenant et un chercheur. Il doit essayer d'obtenir une plus grande conscience des environnements et des participants dans une situation d'enseignement donnée. Ainsi, pour engager les apprenants dans l'apprentissage, il devra s'ajuster continuellement à leurs actions et s'appuyer sur le constructivisme comme une référence.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, l'un des apports les plus marquants des travaux de Piaget, c'est sa théorie des stades. Celle-ci présente le développement de l'individu, lequel aurait des conséquences sur la manière d'enseigner et d'apprendre. C'est à ce titre que nous revisitons les étapes de cette théorie ainsi qu'il suit.

2-La théorie des stades

Piaget (1968) s'intéresse à comprendre *comment la connaissance humaine se forme* (l'épistémologie). Comment est-il possible d'acquérir une pensée logique ? Comment des individus passent de formes peu évoluées de compréhension à des formes de connaissances plus complexes. Un tel passage peut s'observer au cours du développement intellectuel des enfants. D'après Crahay et al. (2001), l'intelligence de l'enfant est fondamentalement différente de celle de l'adulte. Le nourrisson part d'un niveau de conscience *primitif* et son développement intellectuel évolue au cours de stades distincts, motivé par un désir inné de connaissance du monde (Piaget, 1998, 2008).

De manière générale, Piaget s'est essentiellement intéressé au développement cognitif de l'enfant. Il distingue quatre stades du développement cognitif, lesquels ne correspondent pas précisément à des âges chronologiques, mais dont l'ordre d'apparition est inviolable. Il s'agit des étapes suivantes : les stades sensori-moteur, préopératoire, des opérations concrètes et des opérations formelles.

- **Le stade sensori-moteur (de la naissance à 2 ans)**

Selon Piaget (1896-1980), ce stade concerne les déplacements du corps et des objets dans l'espace. Durant cette période, le contact qu'entretient l'enfant avec le monde qui l'entoure dépend entièrement des mouvements qu'il fait et des sensations qu'il éprouve. Il est caractérisé

par la permanence de l'objet (c'est-à-dire le fait que les objets continuent d'exister même quand ils sortent de son champ de vision), la représentation mentale, et l'imitation différée. Pour explorer l'environnement et se développer cognitivement, l'enfant de cet âge utilise ses sens et capacités motrices. Autrement dit, il se sert de ses organes de sens et de sa motricité pour découvrir les propriétés du monde qui l'entoure (succion d'objets, essais de préhension, empilage, …). Les premières représentations mentales s'ébauchent.

L'intelligence sensori-motrice vise le succès de l'action. L'organisation du réel va s'appuyer sur des perceptions et des mouvements sans qu'il y ait intervention de la représentation. Il y a coordination sensori-motrice des actions. Par exemple : coordination de la vision et de la préhension, pouvoir attraper. En clair, à ce stade, l'enfant acquiert la maîtrise de sa motricité et la connaissance des objets physiques de son milieu.

- **Le stade préopératoire (de 2 à 7 ans)**

Pour Piaget (1939/2008), à cette période qui se caractérise entre autres par l'avènement du langage, l'enfant devient capable de penser en termes symboliques. Il saisit aussi la notion de quantité, d'espace, ainsi que la distinction entre passé et futur. Toutefois, il demeure beaucoup plus orienté vers le présent et les situations physiques concrètes, et éprouve de la difficulté à manipuler des concepts abstraits.

Cette étape désigne une phase durant laquelle l'enfant ne maîtrise pas certaines opérations logiques, telles que la conservation ou la réversibilité. Cependant, l'enfant devient capable de représenter un signifié absent (représentation de l'objet) au moyen d'un signifiant présent, par exemple le mot, le jeu symbolique, le dessin. Par ailleurs, dans cette période, les relations de l'enfant avec le monde sont dominées par l' « égocentrisme ». Selon Piaget, ce terme désigne le fait que le jeune enfant envisage le monde selon sa propre perspective et s'avère incapable de prendre en compte le point de vue d'autrui (Piaget, 1939/2008).

On peut déjà faire des parallèles avec l'apprentissage de l'écrit à la maternelle, niveau qui correspond à l'âge désigné par ce stade. Il est clair que le modelage y émerge comme une pratique tout à fait problématique, étant donné que les capacités psychomotrices de l'enfant restent fortement encrées dans l'égocentrisme. L'écrit qui se prête plus à l'imposition d'un modèle pourrait donc présenter ici de sérieuses difficultés pour des sujets qui se montreraient réticents ou simplement incapables de suivre le modèle qui leur est fourni par l'enseignant.

Il faudrait également noter que ce stade est celui au cours duquel se développent le langage oral, le dessin et le raisonnement intuitif. L'enfant maîtrise le langage et acquiert la pensée symbolique. Les débuts de la communication verbale permettent la venue des raisonnements symboliques. C'est-à-dire, la capacité de pouvoir se représenter un objet ou une action sans que celui-ci soit présent, grâce au langage. On note l'apparition du jeu symbolique (faire semblant, jeux imaginaires), du dessin et de l'image mentale. Bref, c'est la période de préparation aux opérations concrètes qui interviennent entre 7 et 8 ans.

Et de manière plus précise, l'enfant va apprendre à utiliser des instruments symboliques entre 2-3 ans, puis le langage, le dessin... L'individu va aussi apprendre à se libérer de son égocentrisme. C'est la première sous-période du stade préopératoire encore dite sous-stade de l'intelligence symbolique. Elle permet à L'individu de passer du niveau de l'action et de la perception à celui de la représentation. Se représenter les objets signifie pouvoir évoquer les objets en leur absence, pouvoir raisonner à partir d'une simple évocation de l'objet. Ce passage de la perception à la représentation va se faire grâce à plusieurs instruments, à l'imitation différée, au jeu symbolique, au dessin, à l'image mentale et au langage. À la fin de cette période, les représentations ont encore un caractère très concret, lié au contenu.

La deuxième période de ce stade est celle des représentations imagées et conceptuelles (3-7 ans). C'est la période pendant laquelle l'enfant va construire des représentations plus précises, d'abord imagées puis conceptuelles. Durant cette période, l'enfant passe d'une phase de la pensée figurative à celle de la pensée dynamique. Par exemple, si l'on conduit une expérience de transformation d'une boule de pâte à modeler en saucisse, il est possible que dans un premier temps, l'enfant qui observe arrive à conclure que la saucisse a plus de pâte que la boule originelle. Cette conclusion résulte du fait qu'il ne perçoit pas la transformation, celle-ci étant une opération qui demeure imperceptible, sauf à travers le raisonnement. C'est la raison pour laquelle l'enfant doit apprendre à raisonner. Pour se faire, on devrait lui enseigner à se focaliser sur les opérations et non les états en remodelant la pâte sous forme de boule.

Les éléments développés sous ce stade révèlent à suffisance la délicatesse de l'apprentissage qui a cours à la maternelle. Il s'agit surtout de construire les bases psychophysiologiques d'un apprentissage qui prend toute sa forme plus tard. Ceci se justifie par la nature précoce des processus psychophysiologiques qui se développent à ce niveau. On remarque également, du point de vue du langage et de l'activité physique, que seules certaines aptitudes sont possibles, en l'occurrence l'oralisation et les premières formes du dessin. Il en

découle que l'on est bien loin d'un apprentissage technique qui exige de l'enfant une rupture totale avec sa propre manière de voir le monde (l'égocentrisme). Toute chose qui remette en cause l'enseignement de l'écrit au préscolaire. Nous y revenons plus bas.

- **Le stade des opérations concrètes (de 7 à 11 ans)**

À cette étape, l'enfant développe la capacité de résoudre des problèmes touchant des réalités physiques. L'enfant est *conservant*, c'est-à-dire qu'il sait que les volumes, poids, etc., ne varient pas lorsqu'on modifie la forme des objets : si l'on découpe un gâteau en parts, il estime qu'il y a la même quantité de gâteau avant qu'après ; si l'on transvase de l'eau d'un récipient étroit dans un récipient plus large, il affirme qu'il y a la même quantité de liquide. Il est également capable de réversibilité logique : par exemple, il affirme qu'une boulette de pâte à modeler étirée en saucisse peut revenir à son aspect initial.

À ce stade, la pensée est dynamique ; l'enfant est capable de raisonner sur des transformations, il se représente des actions intériorisées (mentales) et réversibles (au sens logique). Les opérations mentales (classer, sérier, combiner...) sont possibles, mais seulement en présence des objets. La pensée demeure très liée aux objets concrets. Une acquisition importante de cette période est celle de l'invariance de certaines qualités d'objets en dépit de transformations qu'on leur avait faites subir (à quantité de matière égale, une boule de pâte à modeler garde un poids invariant, même si on la fait changer de forme).

- **Le stade des opérations formelles (de 11 à 15 ans)**

À ce niveau, l'individu accède à un raisonnement Hypothético déductif. L'enfant peut émettre une hypothèse abstraite, se lancer dans une expérimentation pour en vérifier la validité et enfin tirer des conclusions de son observation. L'activité porte sur des énoncés, des propositions. L'enfant acquiert le raisonnement logique systématique. La pensée, proche de celle de l'adulte, est plus abstraite que celle des stades précédents. L'adolescent est capable de faire des hypothèses et de les soumettre à l'expérience. Il peut réfléchir sur des réalités virtuelles et développer un raisonnement qui s'en tient aux formes logiques. Cela explique l'intérêt accru, à l'adolescence, pour les théories scientifiques et sociales.

3- Implications par rapport au thème

La théorie de Piaget, de toute évidence, revêt une importance indéniable pour notre objet. Autrement dit, son apport tant par la théorie des stades que par les thèses sur le

développement de la connaissance permet de comprendre un ensemble de choses au sujet des apprentissages préscolaires, de l'acquisition du langage, de l'apprentissage de l'écrit, mais aussi des conséquences engendrées par l'activité de l'individu à la maternelle sur ce qui se passe plus tard au cours de la scolarité.

- **Des implications de la théorie des stades**

Les analyses que nous faisons à ce niveau se concentrent principalement sur un fait majeur, celui de l'accès à l'école à partir de la maternelle. En fait, l'élément important à rappeler avant tout est qu'au Cameroun, les textes recommandent d'admettre les enfants à la maternelle à 4 ans au moins et au plus à 6 ans. Pourtant, force est de constater que cette recommandation qui tient compte du besoin d'arrimer l'apprentissage au niveau développemental atteint par le sujet est généralement violée, puisque la plupart des sujets qu'on retrouve à ce niveau y accèdent dès 2 ans. Ce facteur suscite d'ores et déjà la polémique autour de la convenance des savoirs introduits à cette étape. Cependant, qu'on se tienne du côté de la norme ou de celui de l'entorse portée à la norme des textes, le constat est clair : l'enseignement-apprentissage de l'écrit à partir de la maternelle serait à revoir.

Bien évidemment, le premier fait qu'affirme la thèse piagétienne est que le sujet préscolaire est déjà intensément actif du point de vue psychomoteur, dès son arrivée à l'école. En effet, plusieurs points de vue ont démontré que cette activité de l'individu débute à partir du sein maternel (Bruwier, 2012). L'enfant possède donc, une expérience exploitable qu'il est impossible de négliger. Mais alors, un autre fait indéniable dans la théorie des stades est son aspect maturationniste. La théorie démontre bien que l'activité psychomotrice se développe jusqu'à maturation et qu'au préscolaire, il est possible de considérer qu'il n'est qu'à ses débuts et donc à un stade qu'on puisse dire embryonnaire.

Pour ces raisons, il devient évident que l'individu, bien que doté de capacités motrices exploitables dans le cadre de l'exercice de l'écrit, celles-ci ne sont pas de nature à servir réellement l'initiation à cette activité. Il en est de même de ses processus mentaux. L'activité cérébrale, bien qu'intense, n'admet pas encore des activités de reconnaissance graphique intense, lesquelles sont pourtant utiles à l'apprentissage de l'écrit. Il s'avère donc nécessaire de reconnaître qu'une forme d'apprentissage formel et intense de l'écrit au préscolaire serait de nature à faire une entorse à la réussite parfaite du processus maturationniste aux stades suivants.

- **Des implications de la conception constructiviste de la connaissance**

Chaque stade chez Piaget a la particularité de mettre en avant un mode de formation de la connaissance ou mieux une forme de connaissance. Ceux qui nous intéressent, les stades de l'intelligence sensori-motrice et des opérations préopératoires, se particularisent par une connaissance à dominance empirique fondée sur l'usage des sens, les objets concrets et leur manipulation. À ce niveau, l'individu apprend à se servir de ses sens pour découvrir les objets. Du point de vue moteur, l'apprentissage porte principalement, comme nous l'avons dit plus haut, sur la préhension et la mise en exercice du toucher et de la motricité. Puis, un second aspect de cet apprentissage touche le développement d'un langage oral et imagé qui implique l'usage de la parole et du dessin (bien évidemment à un stade embryonnaire).

L'ensemble de l'apprentissage moteur porté principalement sur les mains et les pieds, voire sur la position générale du corps, est tout à fait embryonnaire. Cependant, il faudrait noter que c'est l'affûtement de ces gestes que l'enfant apprend à intégrer qui doit constituer la base de l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Cet autre apprentissage implique des gestes techniques qui, malheureusement, se prêteraient mal à l'activité qui caractérise le stade sensorimoteur.

Au vu de ce qui précède, il s'avère utile de repenser l'activité d'enseignement-apprentissage de l'écrit au préscolaire, laquelle aurait une très grande influence sur l'apprentissage de l'écrit plus tard au niveau primaire, voire secondaire et universitaire. Ce que nous disons est que l'entorse portée au développement psychomoteur au niveau de la maternelle serait de nature à avoir des conséquences au primaire et plus tard dans la scolarité. De cette manière, les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de l'écrit au niveau III prendraient naissance dès la maternelle. Aussi, les résoudre imposerait-il une analyse minutieuse de l'activité scolaire de la maternelle, ainsi que des mesures visant ce niveau.

II-LE SOCIOCONSTRUCTIVISME

Tout comme pour Piaget et le constructivisme, le socioconstructivisme suppose que la connaissance est une construction. Selon cette théorie, le sujet interagi avec ses pairs et co-agit avec eux sur le milieu environnant. C'est grâce à cette coaction qu'il construit ses connaissances. Ainsi, la construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social : les interactions sociales sont le moteur du développement (Vygotsky, 1978). Cette construction serait d'ordre social et non individuel.

Les informations sont en lien avec le milieu social et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent dans le cadre de l'interaction. Pour Jonnaert (2002), le socioconstructivisme est une hypothèse épistémologique selon laquelle un sujet se construit des connaissances au départ de ce qu'il connaît déjà. Doise et Mugny (1993), pensent que la connaissance est le résultat d'une confrontation de points de vue. Pour Glasersfeld (1994), les connaissances ne sont pas transmissibles. Elles sont construites par celui qui apprend.

Ces différentes conceptions du socioconstructivisme laissent paraître des principes essentiels qui ont une incidence capitale dans la manière d'envisager l'action en didactique lorsqu'on se réfère à cette théorie. Dans un premier temps, la pensée de Jonnaert (2002.) révèle que pour Vygostki, le principe pédagogique est celui des prérequis : il n'y a pas d'enseignement-apprentissage sans prise en compte de prérequis. En se référant aux propos de Doise et Mugny, un second principe est celui de l'interaction ou coaction : il faut qu'il y ait interaction ou coaction pour qu'on parle d'apprentissage. Enfin, Glasersfeld témoigne d'un troisième principe qui est celui de l'acquisition, opération qui s'oppose à la transmission-réception.

- **Les grandes lignes du socioconstructivisme**

Pour aller plus loin, la littérature distingue deux approches du socioconstructivisme. La première, très interactionniste et caractéristique d'auteurs européens tels que Doise et Mugny (1976), Perret-Clermont (1977), puis Gilly (1993), s'attache à établir des parallèles entre socioconstructivisme vygotskien et constructivisme piagétien. Cette approche ne voit donc pas de différence profonde entre les deux théories, la première étant alors considérée comme un prolongement de la seconde.

La seconde approche socioconstructiviste, elle, est qualifiée de psychologie culturelle. Celle-ci va dans la droite lignée des travaux de Vygotski et Bruner, lesquels ont leur prolongement dans les thèses développées par des auteurs américains tels que Brown et al. (1995). Cet autre courant se caractérise par une lecture du socioconstructivisme qu'il perçoit comme un terrain fondamentalement distinct du constructivisme.

En dépit du premier courant socioconstructiviste développé ci-dessus, il est clair que les thèses vygotskiennes se développent à partir de quelques défaillances propres aux théories précédentes. En l'occurrence, Vygotsky (1896-1934) récuse le principe béhavioriste qui s'intéresse uniquement au comportement observable et qui rejette tout apport de la *boite noire*

(les processus mentaux). À la Gestalt-théorie, il reproche la négligence du processus de genèse et de transformation des structures cognitives. Par ailleurs, le socioconstructivisme relève que la pensée piagétienne ne prend pas en compte les dimensions sociale et culturelle de l'apprentissage.

Selon Vygotsky (1978), tout apprentissage suppose des outils sémiotiques ou matériels qui sont des productions culturelles véhiculant des schèmes de pensée et de valeurs de la société. Ceux-ci conditionnent la transformation du milieu. Par outil, le socioconstructivisme entend toutes ressources physiques, logiques, internes ou externes, cognitives ou artéfactuelles, à travers lesquelles l'individu parvient à résoudre les problèmes que lui pose l'environnement. Les outils sont donc des matériels, des techniques, des processus mentaux, ainsi que des facultés physiques et mentales de l'individu.

C'est en référence aux outils, qu'Ivic (1994) affirme que pour Vygotsky, l'école a pour principale fonction de servir de cadre d'acquisition par l'individu, de clés pouvant lui permettre d'intégrer le monde et d'y remplir diverses fonctions. Ces clés sont donc les outils sus-évoqués, le développement desquels est favorisé par l'activité scolaire. Les outils sont alors des produits culturels de l'humanité. Leur emploi ne se conçoit pas en dehors de l'interaction sociale. Dès qu'un enfant saisit l'un de ces objets, il est amené à infléchir sa conduite de façon à rencontrer l'usage social de cet objet (Vygotsky, 1978).

Vygotsky (1985) met en avant le rôle de la culture dans l'apprentissage. Son hypothèse centrale est le fonctionnement fondamentalement social de l'être humain. Dans son approche historico-culturelle, il affirme que l'homme, être social et culturel, se développe grâce à un ensemble de mécanismes sociaux et historiques. L'auteur relève que la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel. L'apprentissage précède donc le développement. Il ajoute que ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain, d'où la thèse de la zone proche de développement (ZPD) (Goupil & Lusignan, 1993).

- **La Zone proximale de développement**

Vygotsky (1985) définit la zone proche de développement ou zone proximale de développement comme la distance entre deux niveaux : celui du développement actuel, mesuré par la capacité qu'a un enfant de résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement visé mesuré par sa capacité à résoudre des problèmes lorsqu'il est aidé par quelqu'un.

L’apprentissage repose alors sur la formation d’une zone proximale de développement. Ce concept central dans les travaux de Vygotsky exprime la différence entre ce que l'enfant apprendra s'il est seul et ce qu'il peut potentiellement apprendre si on lui fournit une aide.

Mais aussi cette thèse relève une seconde conséquence relative aux objets présentés aux fins d’apprentissage. L’enseignant doit avoir le soin de bien choisir l’objet d’apprentissage qu’il va présenter à l’apprenant : celui-ci doit répondre au niveau de développement déjà atteint par l’apprenant. Et si l’on ramène cette conclusion à notre objet, il est clair qu’il faudrait que tout enseignant se pose la question de savoir si l’écrit est un objet d’apprentissage justifié par le niveau développemental atteint par les apprenants de la maternelle.

Selon Vygotsky (1978), la ZPD représente ce que l'apprenant n'est capable de réaliser qu'avec l'aide d'une personne plus compétente. Il distingue deux sortes d’apprentissage.

- Premièrement, les apprentissages qui font partie du cursus de développement normal, lesquels, de toute façon, seront développés par l'enfant : l'aide d'un expert permet de faciliter et d'accélérer l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant sera de s'assurer que les acquis fondamentaux sont présents et permettent à l'enfant de discuter avec ses pairs en vue de construire collectivement de nouvelles connaissances.

- Deuxièmement, les apprentissages sociaux tirés de la collaboration avec autrui, exclusivement relatifs à la gestion de l'environnement social.

Ces deux types d’apprentissage découlent d'une construction sociale des connaissances. Ils apportent donc à la fois des apprentissages cognitifs et sociaux utiles pour l'enfant, soit pour lui faire acquérir des compétences cognitives plus rapidement, soit pour développer le lien social.

Mais, comment l’enfant apprend-il donc concrètement ? Vygotski s’oppose à deux courants théoriques contemporains. Dans une grande mesure, les travaux vygotskiens sont une critique du behaviorisme. Il relève également quelques différences par rapport au constructivisme. Par rapport au premier, le socioconstructivisme rejette la considération que le développement mental et l'apprentissage ne sont rien d'autre qu'une accumulation de réflexes conditionnés. À l’inverse, Vygotski perçoit l’apprentissage comme impliquant un véritable et complexe acte de la pensée.

À titre d'exemple, si nous identifions chez deux enfants un âge mental équivalant à huit ans, il est possible de constater qu'avec l'aide d'un adulte, l'un résout des problèmes correspondant à l'âge de 12 ans, tandis que l'autre ne peut résoudre que des problèmes correspondant à l'âge de 9 ans. C'est précisément cette différence qui illustre la zone prochaine de développement. Elle est de 4 pour le premier enfant et de 1 pour le second. En d'autres termes, la théorie vygotskienne est loin de se fonder sur la base de l'uniformité d'âge. Plutôt, elle projette un apprentissage différencié basé sur le principe que tout individu a un niveau prérequis de développement qui diffère de celui des autres. Ainsi, dans une même classe d'âge, est-il possible de retrouver différents niveaux d'aptitudes à l'effectuation des mêmes opérations. Cette variation s'explique par la diversité des contextes d'origine, les apprenants étant issus de *backgrounds* différents. En conséquence, Ce qui compte pour Vygotsky, c'est la nature de l'interaction plutôt que l'âge.

Cette thèse induit, pour aller plus loin, que l'apprentissage d'un objet dans une classe ayant des individus de la même tranche d'âge ne s'aurait suivre un canevas d'uniformisation sans que l'on se soit rassuré de l'atteinte par ces individus du même niveau de développement pré-requis. Que faut-il donc faire ? Pour tout apprentissage, une première étape s'impose : la mise au point des pré-requis. Ce préalable permet de se rassurer que l'apprentissage tient compte des plus faibles en les mettant dans les mêmes conditions que ceux qui ont de l'avance par rapport à l'objet à assimiler. En clair, ce n'est qu'après cette mise au point que peut commencer l'apprentissage réel de l'objet.

Cette remarque conclusive est d'une grande importance pour ce qui se fait dans l'apprentissage de l'écrit. Comme tout apprentissage, son introduction est tenue au respect de la règle des pré-requis. Pourtant, de toute évidence, le cadre propice à la construction des pré-requis pour la lecture c'est la maternelle. Il faudrait bien comprendre que les pré-requis n'intègrent pas l'objet d'apprentissage proprement dit, mais désignent un ensemble de capacités nécessaires pour permettre aux sujets de supporter l'apprentissage qu'on leur propose.

Il faudrait donc que le travail à la maternelle porte sur ces capacités basiques qui ne rentrent pas proprement dans le cadre de l'écrit, mais qui permettent à l'apprenant de développer les aptitudes physiques et mentales utiles à la réussite de cet apprentissage. Et en se référant à ce que nous avons dit plus haut sur la théorie piagétienne, ces capacités

comprennent la tenue générale du corps, la préhension, la motricité touchant les mains, le dessin et les reconnaissances des formes, bref tout ce qui s'appuie sur le langage orale.

- **Le conflit sociocognitif**

Doise et Mugny (1981) prolongent les travaux de Piaget et Vygotsky. Ils présentent les interactions entre pairs comme source de développement cognitif à condition qu'elles suscitent des conflits sociocognitifs. Selon ces deux auteurs, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre des conceptions divergentes. Au cours d'une interaction au sein d'un groupe, un premier déséquilibre interindividuel apparaît, puisque chaque apprenant est confronté à des points de vue divergents. Il prend conscience de sa propre pensée, la rapprochant à celle des autres.

Ceci provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle : l'apprenant est amené à reconsidérer, simultanément, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir. C'est un moyen de penser notre propre pensée (Bruner, 1995) : le conflit sociocognitif est un moyen pour l'individu de comprendre sa propre pensée, ainsi que celle des autres, à travers un processus de confrontation à la fois interne et externe.

Pour la psychologie sociale du développement cognitif, l'intelligence de l'individu ne se construit pas toute seule. C'est au travers d'interactions sociales médiatisées par des systèmes symboliques et qui permettent l'appropriation par l'enfant de ces derniers, que l'intelligence peut se construire au gré de l'évolution de l'enfant.

Pour Doise et Mugny (1981), dans le développement cognitif, les interactions précoces mère-enfant jouent un premier rôle majeur dans la construction des outils logiques au travers des échanges verbaux et non-verbaux, des routines et des attentes. Il s'y développe des schèmes pragmatiques d'actions. Les interactions entre enfants, partenaires pour la résolution d'un problème, permettent de provoquer des progrès individuels dans l'acquisition de compétences cognitives. Enfin, les interactions entre apprenants et enseignants, et de manière plus générale, les confrontations de la pensée de l'apprenant à celle d'un expert jouent un rôle dans le développement.

Ces auteurs relèves que les interactions sont des rencontres de points de vue distincts qui ne suscitent de réel progrès cognitif que si deux conditions sont remplies. D'une part, l'enfant doit être, d'un point de vue développemental, prêt à acquérir certaines compétences.

D’autre part, il doit y avoir une gestion de la diversité des points de vue. Celle-ci ne porte pas sur les aspects relationnels ou affectifs, mais bien sur ceux cognitifs, d’où le terme conflit sociocognitif.

Selon Doise (1993, pp.127-128) :

1. c’est en coordonnant ses démarches avec celles de partenaires que le sujet est conduit à des équilibrations cognitives dont il n'est pas capable individuellement ;

2. les enfants peuvent tirer un profit personnel après ce type d'échanges ; ils sont alors capables d'effectuer seuls les tâches réussies préalablement en situation sociale ;

3. les échanges interindividuels deviennent source de progrès cognitif par les conflits sociocognitifs qu'ils suscitent. Il n’est pas indispensable qu’un des partenaires de l’interaction soit porteur du modèle correct de résolution du problème ;

4. les bénéfices des interactions dépendent (comme dans tout apprentissage) des compétences initiales des sujets ;

5. certaines situations-problèmes marquées socialement peuvent générer un conflit sociocognitif producteur de réorganisation des connaissances ;

6. le processus interactif est moteur du développement cognitif et il y a causalité circulaire entre compétences cognitives et communicationnelles.

- **Implications pédagogiques**

Dans son ouvrage, *Pensée et langage,* Vygotsky (1985) affirme que le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser. Dans cette perspective, le devoir de l'école est de proposer à cet enfant des tâches qui sont à la mesure de ce qu'il sait déjà faire. La théorie de Vygotsky met l'accent sur la *coopération sociale* parce qu'elle permet à l'enfant de développer plusieurs fonctions intellectuelles (l'attention volontaire, la mémoire logique, l'abstraction, l'habileté à comparer et différencier) à partir d’un travail collectif qui implique l’apport de différents membres d’un groupe.

Au niveau de l’enseignement, Vygotsky n’est pas favorable à l'enseignement magistral. Autrement dit, même s’il souligne l’action constructive des pairs, de l’expert ou de l’adulte et

donc de l'enseignant, il reste favorable à la prise en compte de l'apport du sujet apprenant et à la considération du type d'interaction que lui permet son niveau de développement. C'est le développement actuel du sujet qui dicte son développement futur et la nature que doit prendre l'intervention magistrale. L'introduction et l'enseignement de l'écrit doit en tenir compte. Aussi faut-il s'apercevoir qu'à la maternelle, le travail de l'apprenant ne se prête pas assez à une forte intervention magistrale. On limite d'ailleurs le temps d'attention d'un enfant de la maternelle à trente minutes maximum (MINEDUB, 2018).

Ce fait s'inscrit en opposition de ce qui marque l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Comme tout apprentissage (au contraire de l'acquisition), on voit la part importante jouée par l'enseignant pour faire intégrer des gestes techniques qui nécessitent une grande attention, de longs moments de concentration et une capacité pointue à émuler ou à reproduire les gestes modélisés par l'enseignant. Cependant, la nature primitive des dispositions de l'enfant de la maternelle est loin de se prêter à un tel jeu : il faut donc revoir l'enseignement de l'écrit à la maternelle.

Comme nous l'avons déjà dit, l'aspect fondamental de l'apprentissage chez Vygotsky consiste en la formation d'une zone proche de développement. L'apprentissage donne naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant. Encore faut-il vérifier qu'à la maternelle, l'individu est capable d'entretenir des échanges interactionnels propres, lui qui n'est encore qu'à l'étape de construction du langage oral qu'il ne maitrîse pas avec perfection.

Selon Vygotsky (1978), pour faciliter l'apprentissage selon cette conception, il est nécessaire d'insister sur le travail en équipe et supervisé dans lequel chaque participant explicite sa démarche et permet ainsi à l'enfant de construire de nouvelles connaissances. Cette démarche s'inscrit également dans la volonté d'utiliser les acquis individuels et collectifs pour faciliter l'élaboration de nouvelles connaissances.

Quel intérêt donc pour notre objet, l'enseignement-apprentissage de l'écrit ? Le premier fait à noter chez Vygotsky est celui d'un apprentissage basé sur les pré-requis. C'est aussi celui d'un enseignement-apprentissage synonyme de développement, lequel repose sur la nature des interactions. Parlant des pré-requis, l'on comprend clairement que comme tout objet

d'apprentissage, l'initiation à l'écrit suppose un ensemble de pré-requis qui vont varier selon qu'on se situe au début ou bien au cours du processus. On ne saurait donc logiquement introduire l'écrit au préscolaire, puisqu' à aucune étape préalable, il n'a été question d'en construire les pré-requis. Il faudrait à *contrario* s'intéresser à construire ces préalables au niveau du préscolaire afin qu'ils servent de base à une introduction proprement dite de l'écrit au niveau du primaire.

Par ailleurs, parlant des interactions, il faudrait relever que celles-ci vont prendre différentes formes à différents niveaux de la scolarité selon que les buts s'échelonnent. L'enseignement-apprentissage de l'écrit ne saurait prendre la même forme au primaire et au préscolaire, puisque les zones proximales de développement ne sont pas les mêmes. Aussi, les ZPD à la maternelle sont-elles généralement prématurées par rapport à un apprentissage explicite de l'écrit. En outre, étant donné qu'il est surtout question de construire des pré-requis à l'apprentissage de l'écrit, au préscolaire, on se contenterait d'un traitement implicite et très subtil de l'objet qui épargne l'enfant des contraintes techniques qui meublent l'enseignement de l'écrit.

III- LES THÉORIES DE LA PERSONNALITÉ SELON FREUD

Notre travail s'est également inspirer de la théorie psychanalytique de Freud. Car, Feud a le mérite d'avoir développé en psychologie clinique de nombreux travaux dont l'importance aujourd'hui est tout à fait indéniable. L'influence freudienne sur notre travail tient de ses thèses sur la personnalité et l'action du subconscient. On pourrait y associer la contribution que ses travaux sur les mécanismes de défense fait pour expliquer le comportement observable de l'individu.

L'optique ici est de montrer que suivant la pensée de l'auteur, l'activité d'enseignement-apprentissage dépend grandement, pour sa réussite, de la gestion de la personnalité de l'apprenant. Il faut tenir compte de sa gestion des conflits internes, de celle liée à son histoire de vie, des éléments de son subconscient et donc des traces laissées par l'expérience de la tendre enfance. L'hypothèse défendue est que des expériences traumatisantes de la tendre enfance marquent grandement la vie de l'individu. Il en découle généralement la perpétuation de traumatismes dont la manifestation peut prendre, en contexte scolaire, la forme de piètres performances, voire du rejet de certaines activités par l'individu. Nous allons donc développer tour à tour les thèses de la personnalité, la question du subconscient et celle des

mécanismes de défense. Nous chuterons en montrant l'impact de ces éléments dans la compréhension et la résolution des difficultés que rencontrent les apprenants de l'enseignement de base à l'écrit.

- **La personnalité selon Freud**

Pour Freud, la personnalité humaine est le produit de la lutte entre ses pulsions (la recherche du plaisir) et la régulation liée à la norme sociale. La nature de la personnalité humaine découle donc de la manière par laquelle chaque individu gère ce conflit permanent et indispensable (Freud, 1923).

Freud (1915) définit trois composantes de la personnalité : le Ça, siège de la libido, le Moi qui dirige la personnalité, et enfin le Surmoi, centre de la moralité qui intègre les normes imposées par la famille et la société. Le Moi est donc le siège de la conscience, par rapport au Ça qui relève plus de l'inconscience. Le Moi se hisse comme le régulateur, le juste milieu entre le Ça et le Surmoi.

Pour Freud, la construction de ces trois composantes de la personnalité commence dès lors que l'individu n'est qu'un nourrisson et se développe au fur et à mesure de son développement. Le nourrisson et le trottineur démontrent essentiellement le Ça, caractérisé par l'instinct et le désir. On observe à ce niveau une haute inconscience marquée par une tendance à se conduire essentiellement d'après ce qu'on veut. Pourtant, vers l'âge de 2 ans et jusqu'à 4 ans, le Moi commence à se développer à mesure que l'enfant apprend à s'adapter à ses stratégies de gratification immédiate. Vers 5-6 ans, le Surmoi se développe lorsque l'enfant assume les valeurs de ses parents et leurs coutumes sociales.

Selon Freud (1923), le Ça est un système de besoins d'une grande puissance. Il fait la jonction entre l'organique et le psychique. Il représente dans ce psychisme les exigences d'ordre organique. À son arrière-plan se trouvent les instincts fondamentaux. Il s'agit d'abord de l'instinct de survie ou *Eros,* lequel a pour fonction la conservation de notre vie et celle des autres. Cet instinct s'actualise en conséquence dans l'amour de soi et dans l'amour objectal. Le deuxième instinct qui rentre dans le Ça est celui de mort ou *Thanatos*. Il s'agit d'un instinct de destruction qui représente cette tendance de tout état évolutif récent de revenir à un état antérieur. C'est le retour de l'organique vers l'inorganique, état qui précède l'apparition de la vie, l'état de neutralité. L'énergie respective de ces deux instincts fondamentaux est la libido

d'une part, et d'autre part l'agressivité. Ce sont les deux forces qui fusionnent dans le Ça (la libido et l'agressivité).

Freud (1930) explique la genèse du Moi à partir du Ça dont il est une partie. Dans son ouvrage de 1923, l'auteur pose que le Moi est *une partie du Ça ayant subi des modifications sous l'influence directe du monde extérieur et par l'intermédiaire de la conscience perceptive*. Autrement dit, le Moi est responsable de tâches de défense de l'individu, ainsi que de l'ajustement de l'homme à son environnement. L'activité de connaissance implique des opérations intellectuelles à la fois conscientes et préconscientes. La pré-conscience ici renvoie simplement au fait que malgré la prédominance du Ça chez le nourrisson, il existe à faible degré une existence du Moi, bien qu'encore tout à fait prématuré.

L'activité de défense, quant à elle, est à la fois consciente, préconsciente et inconsciente. Elle consiste à utiliser différents modes de défense. Ces modes sont construits au cours du développement. Il s'agit de l'introjection, la projection, le refoulement, la régression, la transformation en contraire, le retour contre soi et la sublimation.

Le Surmoi apparaît plus tardivement. C'est une modification du Moi qui se produit au stade du complexe d'Œdipe. La sexualité de l'enfant se porte alors sur le parent de sexe opposé, alors que l'autre subirait une agressivité jalouse. La résolution du complexe serait un renoncement à ces objets par refoulement des tendances libidineuses et à l'intériorisation de règles de conduite par lesquelles l'enfant s'identifie désormais aux parents du même sexe (Freud, 1915). Cette identification connote l'apprentissage du rôle social du parent, les normes sociales qui entourent ces rôles, mais aussi une conduite désormais conséquente.

La construction de la personnalité ainsi retracée exige, pour une meilleure compréhension, que l'on se penche sur la théorie des stades du développement.

- **La théorie des stades du développement selon Freud**

Freud distingue globalement cinq stades de développement de l'individu. Ils s'étendent de la naissance à l'adolescence. Nommons, les stades oral, anal, phallique, de l'attente, puis de l'adolescence.

- **Le stade oral (entre 0 et 2 ans)**

Ce stade marque la période à laquelle l'individu est sous la primauté de la zone buccale. La personnalité de l'individu se manifeste et se développe à la fois par le rapport que l'enfant établit avec le monde environnant *via* la succion. Dans ce rapport, la mère qui allaite occupe une place privilégiée, d'où la symbiose affective qui l'unie à l'enfant. Ce rapport est d'une importance capitale pour la construction de la personnalité qui reste fortement marquée par l'influence du Ça. Il faudrait également remarquer qu'une rupture brutale de ce lien est de nature à influencer négativement la personnalité de l'individu qui se construit. Notons cependant que ce n'est que le stade embryonnaire de ce développement qui se poursuit avec le stade anal.

- **Le stade anal (entre 2 et 4 ans)**

L'enfant apprend à marcher, à parler et à contrôler ses sphincters. Il n'est plus dans une dépendance totale vis-à-vis des adultes. Cette prise d'autonomie se repère également à l'utilisation du *non* et à l'opposition de l'enfant à l'égard des figures d'attachement. L'apprentissage de la propreté met au premier plan les sensations éprouvées dans la région anale par le boudin fécal. Le plaisir libidinal réside dans la rétention ou le relâchement des fèces.

L'objet expulsé, perdu à jamais, peut l'être quand l'enfant prend plaisir à faire ce *cadeau* à ses parents. Ceux-ci, au début, s'extasient d'ailleurs devant la crotte déposée dans le pot du bébé. L'enfant fait ainsi l'apprentissage du don de soi. Pour certains enfants, être brutalement dépossédés du contenu de leur corps provoque une angoisse majeure. D'autres peuvent se retenir plusieurs jours afin de frustrer les parents, prenant un plaisir à provoquer de l'inquiétude chez eux. La pulsion d'emprise est en jeu ici. En effet, le but est de dominer l'objet.

On voit donc clairement apparaître à ce niveau le risque des premières frustrations qui sont de nature à marquer le subconscient de l'individu. Comme dans le premier stade oral, le stade anal implique une certaine interaction de l'enfant et son environnement, avec en toile de fond un certain désir soigneux de plaire ou de punir à son gré. Aussi la réaction des parents compte-t-elle, puisqu'elle déterminera la vision du monde qui se construit chez l'enfant. Les actes de violence dont les parents pourraient être capables à ce niveau sont de nature à déterminer grandement la vision du monde de l'enfant, bien que les traces laissées à ce stade semblent se perdre dans le subconscient. En raison de la nature prématurée du psychisme de

l’enfant. Les stades que nous allons développer vont témoigner à suffisance de la grande domination de l’expérience de vie de ces deux stades préliminaires.

- **Le stade phallique (entre 4 et 6 ans)**

À ce stade, les organes génitaux sont la zone érogène principale. Dans un premier temps, seul l’organe anatomique mâle, soit le pénis, a valeur d'existence tant pour le garçon qui en est pourvu (valorisation narcissique), que pour la fille qui ne l'a pas (sentiment d'infériorité, c'est vécu comme étant une castration). Avec la perception de la différence des sexes, surgit, pour le garçon, l'angoisse de castration (peur d'être démuni de son sexe). Chez le garçon, cette menace peut être évitée au prix du renoncement à ses désirs incestueux (épouser maman). Chez la fille, c'est un fait qui la conduit à s'écarter de la mère pour se tourner vers le père. C'est le versant positif du complexe d’Œdipe.

Le versant négatif consiste à vouloir nouer des relations tendres avec le parent de même sexe et à être en rivalité avec celui de l'autre sexe. Les deux versants forment la forme complète du complexe d’Œdipe et témoignent de la bisexualité psychique de tout être humain (le côté féminin des hommes et vis-versa). Garçon ou fille, l'enfant doit accepter qu'il ne sera jamais le partenaire du parent de sexe opposé au sien, mais qu'il peut devenir comme celui ou celle qui est privilégié(e) et en apprendre des choses intéressantes pour cela. Le travail de deuil débouche ainsi sur les identifications. La prévalence de l'un des deux versants de l'Œdipe conduit à une identification dominante fondatrice de l'identité sexuelle du sujet.

Ce stade apparaît alors comme le climax de la construction de la personnalité engagée à partir des deux stades précédents. On y voit apparaître clairement la nature conflictuelle des différentes facettes de la personnalité, puis l’influence qu’elles peuvent subir à partir du rapport entretenu avec l’environnement parental ou plu large. Une fois de plus, il est clair que le narcissisme qui caractérise l’enfant dès le premier stade doit être géré avec tact, au risque de causer des disfonctionnements pouvant aboutir à des blessures psychologiques et des anomalies comportementales. En d’autres termes, la mauvaise gestion ou encore la volonté de l’entourage à rompre brutalement le cycle narcissique et la manifestation du Ça qui l’accompagne peut déboucher sur des troubles comportementaux (Freud, 1992).

- **La période de latence (entre 6 ans et le début de la puberté)**

Elle marque le dégagement du conflit œdipien, sa mise en veille. L'amnésie infantile qui touche toute la période précédente signe le refoulement de l'intérêt sexuel. C'est une période d'accalmie, essentielle pour l'édification du Moi et la mise en place de ses défenses organisatrices. L'enfant commence à saisir parfaitement la norme sociale. Il est plus conscient et apprend ses responsabilités. Il est de plus en plus sensible aux contraintes comportementales et aux consignes de vie, d'où la nature propice de ce stade à des apprentissages scolaires beaucoup plus contraignants et conditionnés au suivi de protocoles comme l'écrit.

- **L'adolescence (début fixé entre 11 et 12 ans)**

Elle constitue le stade génital par excellence puisqu'elle s'inaugure par la puberté. La sexualité passe d'auto-érotique à hétéro-érotique. Les pulsions partielles s'organisent sous le primat du génital. La logique œdipienne se réveille de façon intensive. Les modifications corporelles induisent un remaniement des relations avec l'entourage et souvent, une crise sur plusieurs niveaux : investissement d'autres modèles parentaux, estime de soi ou questions narcissiques et identificatoires. C'est le cas de la focalisation sur des détails tels que la forme de la bouche et du nez, phénomènes d'étrangeté.

L'adolescent en difficulté trouve différents échappatoires : les études et la transgression (une façon de faire appel à un tiers extérieur, représentant de la censure, quand l'instance surmoïque ne suffit pas ou lorsque les interdits parentaux n'ont pas été suffisamment intériorisés). On peut aussi observer chez lui le repli sur soi.

Ces différentes étapes du développement affectif de l'individu induisent, pour le compte de l'apprentissage, la façon dont le sujet arrive soit à affectionner ou désaffectionner l'objet d'apprentissage. Selon qu'un objet est introduit dans la période de turbulence marquée par le narcissisme ou dans celle de latence, il est possible d'aboutir soit à l'échec ou à la réussite de l'entreprise. On peut d'ores et déjà conclure que d'après Freud, la période de latence est la plus indiquée pour l'introduction d'objets d'étude contraignants qui nécessitent beaucoup de concentration et une capacité à prendre des responsabilités pour l'apprenant. Le traitement scolaire de l'écrit, son introduction, ainsi que la lecture des contre-performances observées dans sa pratique devraient donc s'en inspirer.

- **Le subconscient chez Freud**

Les éléments développés plus haut témoignent à suffisance de l'importance de l'expérience de vie dans la construction du comportement de l'individu. Les comportements qu'on observe aux niveaux supérieurs de la vie sont généralement fonction de l'expérience de vie antérieure dont le réservoir est le subconscient (Freud, 1927a). L'un des aspects qui témoignent de l'influence du subconscient sur le vécu quotidien c'est le rêve. Le rêve montre en fait qu'aucune des expériences antérieurement vécues ne se perd. Tout est enregistré, bon comme mauvais, expériences passionnantes ou frustrations. Aussi, ces différentes expériences parviennent-telle à ressurgir tôt ou tard, débouchant de ce pas soit sur d'autres réactions positives ou sur des faits négatifs. Dans le cadre des rêves, les bons proviendraient d'expériences passionnantes vécues ou souhaitées, alors que les mauvais résulteraient de traumatismes vécus ou prévus. Mais, pourquoi rêve-t-on ?

Le rêve est une activité psychique incontrôlée et par essence, inconsciente. Elle se déroule souvent dans un lieu sombre et calme, souvent aussi sommes-nous dans une position fœtale qui nous rappelle la sécurité et la chaleur de la vie intra-utérine (Freud, 1987). L'activité intérieure se désinvestit : la signification et la logique des représentations se perdent. En ce sens, du point de vue de la théorie psychanalytique, les censures se montrent beaucoup moins efficaces, les défenses sont moins opérantes. Le sujet, du point de vue de sa psyché, régresse, reflet d'un rapprochement du Ça et du Moi : des éléments du Ça viennent plus facilement dans le Moi sous la forme des rêves. Ceci veut dire que le rêve est généralement le théâtre de nos désirs réprimés et les traumatismes laissés par les mécanismes personnels ou interpersonnels par lesquels ceux-ci ont été réprimés (Freud, 1993).

Ainsi, selon la théorie psychanalytique, le rêve est une tentative des pulsions du Ça d'émerger dans ce que l'on peut qualifier de conscience, bien que diffuse. Les mécanismes de défense et les censures, bien que faibles, opèrent tout de même en transformant l'énergie pulsionnelle en imaginaire. Le rêve n'est donc pas directement l'expression des pulsions et désirs, mais un avatar de ceux-ci, un reflet. Si les défenses échouent, par ailleurs, le rêve échoue, il donne par exemple naissance à un cauchemar et le dormeur se réveille avec un sentiment de malaise. La répétition de tels traumatismes pourrait être qualifiée de névrose au sen développé par Freud dans les ouvrages que nous verrons plus bas.

- **Les mécanismes de défense**

Un mécanisme de défense est un processus de défense élaboré par le Moi sous la pression du Surmoi et de la réalité extérieure. Il s'agit de lutter contre l'angoisse. En effet, Freud (1907) établit une analogie entre les manifestations névrotiques obsessionnelles et certains comportements qu'affichent les individus dits normaux, à l'instar des pratiquants de la religion. Pour lui, les actes que ces derniers pausent pour témoigner de leur piété sont imprégnés des mêmes caractéristiques que ceux des névrosés. Il parle alors d'une tendance fréquente à l'occurrence de certains comportements jugés anormaux d'après les normes sociales et qu'il faut réprimer.

L'auteur emploie le terme *cérémonial* pour désigner ces protocoles mis en marche en vue d'éviter des débordements qui sont, lorsqu'ils se produisent, source d'angoisse. La notion de mécanisme de défense apparaît ici à travers les cérémoniaux qui visent à encadrer la production d'actes névrotiques. Il s'agit, en quelque sorte, de protocoles psycho-physiques, très généralement auto-actionnés de manière consciente, en vue de prévenir l'angoisse issue de l'occurrence de tout acte jugé contraire à la norme.

En effet, Freud (1927) relève chez l'individu une tendance générale à se conformer au principe du plaisir. Cette déclaration est à l'image de ce qu'il souligne sur les névroses liées à l'argent : l'attirance de l'individu pour l'argent va croissante, malgré l'ensemble des stéréotypes culturels qui l'assimilent aux excréments, bref à la sordidité et à la répugnance diabolique qu'il faut éviter (Freud, 1954). C'est en effet ce qu'il déclare en ces termes :

> Aussi sommes-nous obligés d'admettre qu'une forte tendance à se conformer au principe du plaisir est inhérente à l'âme, mais que certaines forces et circonstances s'opposent à cette tendance, si bien que le résultat final peut bien n'être pas toujours conforme au principe du plaisir (Freud, 1927 : 7).

Il présente ainsi le principe du plaisir comme n'étant pas toujours compatible à la réalité normative qui constitue, dans bien de cas, une opposition. Notons aussi que de cette opposition découle la conscience de la possibilité d'écarts de comportements, laquelle entraîne à son tour l'actionnement de protocoles de l'ordre de ceux sus-évoqués.

Un autre cas de figure est celui de l'hystérie (Freud, 1909). Il s'agit d'une faiblesse mentale en lien avec des événements indésirables - généralement passés - dont on ne souhaite plus se souvenir. Il explique :

> la preuve était faite que les souvenirs oubliés ne sont pas perdus, qu'ils restent en la possession du malade, prêts à surgir, associés à ce qu'il sait encore. Mais il existe une force qui les empêche de devenir conscients. L'existence de cette force peut être considérée comme certaine, car on sent un effort quand on essaie de ramener à la conscience les souvenirs inconscients. Cette force, qui maintient l'état morbide, on l'éprouve comme une résistance opposée par le malade. C'est sur cette idée de résistance que j'ai fondé ma conception des processus psychiques dans l'hystérie. La suppression de cette résistance s'est montrée indispensable au rétablissement du malade.

Autrement dit, l'hystérie est liée à des traumatismes vécus et encaissés, suppressés et réduits à l'oubli sous l'effet d'un effort personnel conscient ou inconscient de l'individu. Pour expliciter le mécanisme de production de cette force suppressive, il avance que :

> Dans tous les cas observés on constate qu'un désir violent a été ressenti, qui s'est trouvé en complète opposition avec les autres désirs de l'individu, inconciliable avec les aspirations morales et esthétiques de sa personne. Un bref conflit s'en est suivi ; à l'issue de ce combat intérieur, le désir inconciliable est devenu l'objet du refoulement, il a été chassé hors de la conscience et oublié. Puisque la représentation en question est inconciliable avec « le moi » du malade, le refoulement se produit sous forme d'exigences morales ou autres de la part de l'individu.

Ceci nous ramène à parler des mécanismes de défense que l'individu met en place. Comme nous l'avons dit plus haut, face à la possibilité d'occurrence d'une réalité jugée choquante, voire contraire à la normale, l'on arrive à mettre en action des opérations visant à y faire obstacle.

Les éléments ci-dessus suscitent un intérêt pour un ensemble de faits. Premièrement, l'individu a ses propres désirs qui obéissent au principe du plaisir (le Ça). Seulement, ceux-ci sont généralement contraires à des exigences morales qui s'imposent à lui. Sous la pression de ces désirs, il oppose volontairement une résistance au plaisir qui tend à prendre le dessus. C'est l'actionnement des mécanismes de défense. Freud arrive à démontrer que les actions des individus au quotidien sont le fruit des mécanismes de défense mis en marche pour pallier les frustrations du vécu. Celles-ci sont généralement refoulées au subconscient, mais parviennent quand-même à refaire surface. L'on devrait alors se demander en quoi cela aurait des conséquences sur la compréhension du cas des apprenants.

Pour y répondre, disons que Freud révèle que l'attitude, voire la performance des apprenants du niveau 3 de l'enseignement primaire est emprunte de mécanismes de défense qu'ils actionnent pour opposer à la domination de leurs désirs propres, lesquels sont opposés à la normale. La norme pour eux, relève de la vision de l'école en général, et plus précisément

de celle de l'écrit que leur impose la société. Disons plus clairement que notre système éducatif accorde le primat à l'écrit. Pourtant, cet apprentissage contraignant ne coïncide que rarement avec les désirs de l'apprenant qui est obligé de supprimer ses propres désirs pour s'accommoder aux exigences sociales.

Cette opposition finit par céder à la pression du principe du plaisir qui entraîne des piètres performances à l'écrit, voire des décrochages scolaires. Un deuxième fait que souligne Freud est la double origine de cette force suppressive. Bien qu'elle provienne de l'effort propre de l'individu qui tente de s'arrimer aux exigences sociales, il faudrait reconnaître qu'elle vient d'abord de la pression sociale. Ainsi, on comprend le rôle joué par la communauté enseignante depuis le début de l'apprentissage de l'écrit à la maternelle.

Tout d'abord, il y a le caractère obligatoire de l'enseignement-apprentissage de l'écrit, lequel présente cette activité comme contraignante et ne tient pas compte des désirs du sujet. À titre de rappel, à la maternelle, les sujets se situent aux trois premiers stades marqués par la turbulence narcissique et la forte dominance des désirs du Ça. Ils sont difficiles à canaliser et peu enclins à s'en tenir aux ordres. Cette nature des apprenants contraste fortement avec le caractère très protocolaire de la lecture et de l'écriture.

Aussi, pour obliger l'apprenant à adhérer au cours ainsi développé, des mesures de coercition au rang desquels le fouet et d'autres formes de brimades sont-t-elles au rendez-vous. Puis, sous l'effet de cette vive pression, l'apprenant arrive au refoulement de sa volonté qui ne disparaît pas pour autant. Au contraire, elle se cantonne dans le subconscient, entraînant avec elle les premières expériences de traumatismes subis des suites de la brimade. En outre, leur accumulation finit par faire céder les mécanismes de défense mis en place, de manière à produire plus tard dans la vie scolaire un manque d'effort personnel consistant à l'apprentissage de l'écrit, des contreperformances et plus loin, l'abandon de ce système éducatif qui se résume plutôt en des tâches écrites.

Il en découle un ensemble de principes.

- Le rôle central de l'affectivité dans le développement psychique de l'individu (voir la théorie des stades et les composantes de la personnalité).

Ce principe se développe autour de La loi du plaisir, du déplaisir et des énergies que développe Freud (1927, p.6) en ces mots :

> Aussi nous sommes-nous décidés à établir entre le plaisir et le déplaisir, d'une part, la quantité d'énergie (non liée) que comporte la vie psychique, d'autre part, certains rapports, en admettant que le déplaisir correspond à une augmentation, le plaisir à une diminution de cette quantité d'énergie.

Et plus loin, l'auteur ajoute :

> Les faits qui nous font assigner au principe du plaisir un rôle dominant dans la vie psychique trouvent leur expression dans l'hypothèse d'après laquelle l'appareil psychique aurait une tendance à maintenir à un étiage aussi bas que possible ou, tout au moins, à un niveau aussi constant que possible la quantité d'excitation qu'il contient. C'est le principe du plaisir formulé dans des termes un peu différents, car, si l'appareil psychique cherche à maintenir sa quantité d'excitation à un niveau aussi bas que possible, il en résulte que tout ce qui est susceptible d'augmenter cette quantité ne peut être éprouvé que comme anti-fonctionnel, c'est-à-dire comme une sensation désagréable. Le principe du plaisir se laisse ainsi déduire du principe de la constance.

Le principe du plaisir explique la domination du Ça sur l'activité quotidienne de l'individu, y compris celle scolaire. L'enfant à toujours tendance à en faire selon son désir, lequel est généralement contradictoire à toute activité contraignante qui exige le suivi scrupuleux de consignes strictes. On le voit de manière plus pratique dans le contraste qui marque la gaieté de l'enfant lors d'activités sportives et périscolaires, par rapport à la morbidité qui le caractérise à l'épreuve des activités purement académiques et disciplinaires. Le plaisir ressenti par le sujet au contact d'une activité est donc très déterminant pour la réussite de cette activité. Par ailleurs, il ressort également ici qu'en abordant une activité, l'individu, quel qu'en soit l'âge, le fait en mesurant la marge de plaisir qui lui est offerte : si celle-ci est faible, il a tendance à se dérober de l'activité, d'où la tendance à le menacer pour qu'il y reste et participe.

- Le principe de la constance ou des mécanismes psycho-physiques que l'organisme met en marche

Les mécanismes de défense ont d'abord été décrits par Freud, vers 1874. Il a été le premier à identifier ces moyens que nous développons pour nous prémunir contre la souffrance. Selon Phaneuf (2007), devant les multiples agressions du sort, les humains doivent mobiliser leurs capacités adaptatives et leurs mécanismes de défense afin de conserver un certain équilibre. C'est dire qu'examiner les comportements humains à la lumière de ces mécanismes nous apprends beaucoup de choses sur nous-mêmes et nous permet, dans la même foulée, de corriger certains aspects non-productifs de notre caractère. Du point de vue des apprenants du primaire, il est clair que le déplaisir ressenti au contact de l'écrit est maîtrisé par les mécanismes de défense que les apprenants mettent en marche dès la maternelle pour s'accommoder aux

exigences de l'école et se sauver de la brimade. Ces mécanismes se résument en un amour forcé pour l'écrit, une manière de se voiler la face pour ne pas tomber sur le cours des reproches. C'est un moyen pour ces sujets de garder l'équilibre et de vivre harmonieusement en milieu scolaire.

Pour Margot (2006), les mécanismes de défense naissent d'une tension entre deux instances de la personnalité : le Surmoi et le Ça. D'abord, le Surmoi qui représente la structure morale d'une personne, c'est-à-dire le lieu intérieur où résident la notion du bien et du mal et celle de la punition et de la récompense et qui est hérité des autorités parentale et sociale. Par l'action du Surmoi, le sujet se trouve tiraillé par les interdits, les pressions et le sentiment de culpabilité qui en émergent. Ainsi, l'individu est en quelque sorte sévèrement et parfois même impitoyablement tiré vers le haut, vers ce qui est noble, pur, parfait. Le Surmoi qui est une instance de contrôle et d'inhibition crée alors une tension avec le Ça. Ce dernier incite à dépasser les interdictions et les tabous du Surmoi. C'est alors qu'on est tiré vers le bas par les instincts qui dominent le Ça (Juignet, 2001). Ainsi, en fonction de ces tiraillements du Surmoi, du Ça et des exigences de la réalité, le sujet est confronté à une menace interne ou externe à son intégrité biopsychologique. Il cherche alors à se défendre. Pour se prémunir contre le *stress*, une perte de l'image de soi, un conflit ou toute autre menace, il met en place, par l'intermédiaire du Moi, ces mécanismes (pensées, sentiments et comportements). Ceux-ci sont le plus souvent inconscients et visent à se cacher la réalité, l'oublier, la minimiser, la déformer ou la rejeter sur quelqu'un d'autre. Ce sont les défenses qu'il érige pour se protéger (Phaneuf & Margot, 2007). En clair, on peut dire que l'adhésion des apprenants de la maternelle au contenu de l'écrit n'est qu'apparente, puisque son rejet est évident plus tard à travers la réponse générale qu'ils affichent au niveau III face à la lecture et à l'écriture. Les piètres performances observées au niveau III sont alors des signes qui prouvent que les mécanismes de défense mis en marche à la maternelle ont cédé sous la pression du temps.

Les éléments d'analyse développés ici prouvent donc que les mécanismes de défense ne sont pas fiables et restent d'ailleurs très peu recommandables. En effet, au lieu de donner à l'apprenant l'opportunité de les développer à la maternelle face à l'écrit, il vaudrait mieux faire concorder l'introduction de cet apprentissage avec le niveau du développement affectif de l'individu. Comme nous l'avons dit plus haut, la période de latence est tout à fait indiquée pour cela. L'accalmie du trouble narcissique suite au début de l'intériorisation des rôles et contraintes sociales favorise chez l'enfant une disposition naturelle à suivre le protocole

contraignant de l'écrit. Ce fait est largement explicatif des problèmes de l'écrit au niveau III du primaire. D'ailleurs, il montre que pour résoudre ces problèmes, il est nécessaire de refaire le chemin de la construction des mécanismes de défense, et donc d'aider les sujets avancés à mieux gérer les séquelles des traumatismes qui ont caractérisé leurs premiers contacts avec l'écrit.

IV- L'APPORT DES TRAVAUX SUR L'ATTENTION

Selon Rousserie (2015, p.7) *l'attention se définirait comme cette] intensité de notre système tout entier se tenant prêt, mais également une sélectivité privilégiant un phénomène plutôt qu'un autre*. Il en découle qu'une grande variété d'opérations concerne directement l'attention : la sélection de l'information, la focalisation attentionnelle, la mobilisation de ressources attentionnelles dans la concentration et l'effort, la résistance à la distraction, les variations de l'efficience attentionnelle au cours de la journée, voire même la mémorisation et l'intelligence.

Selon William (1890, pp.403-404), l'*attention est la prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui semblent possibles* [...] *Elle implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres*. Allant dans le même ordre d'idées, Rouleau et Roumieux (2014) affirment que *l'attention est le contrôle, la sélection et l'orientation par l'individu d'une ou plusieurs formes d'activités durant une période de temps qui ne peut être maintenue longtemps. Il existe un volume d'attention limité mais que l'on peut partager entre plusieurs activités.*

On observe en conséquence que l'attention est un acte volontaire qui implique la mobilisation de l'activité cérébrale en vue de porter en soi ce que l'on perçoit par nos canaux sensoriels ou de poursuivre consciemment une suite de pensées. Être attentif pour l'élève, c'est regarder, écouter, toucher, goûter, humer pour faire exister l'information nouvelle dans son esprit. Les deux fonctions principales de l'attention sont la sélection et la gestion de l'information. L'attention permet en outre d'améliorer le niveau de conscience des sensations et leur souvenir.

- **Les types d'attention**

Deux types distincts d'attention sont identifiables. La première est passive ou involontaire. Il s'agit d'une propriété du système nerveux qui est indispensable aux processus

sensoriels. La seconde, active, entretient des relations privilégiées avec les fonctions supérieures afin de permettre aux informations de parvenir à la conscience. Rousserie (2015) préfère, pour sa part, employer les termes *endogène versus Exogène* pour parler des formes d'attention. Ainsi, l'attention est endogène lorsqu'elle est déployée volontairement, activement et consciemment à un endroit de l'espace pour y attendre un événement particulier. Cette forme d'attention peut être déployée aussi longtemps que nécessaire, mais reste lente (300 ms pour se déployer). Elle peut aussi altérer le jugement d'ordre temporel. Inversement, l'attention est exogène quand elle est déployée involontairement, automatiquement, passivement, donc par réflexe, lors de l'apparition inopinée d'un *stimulus*. Ce type d'attention, au contraire, est rapide (100-120 ms), mais brève. Elle permet de réagir plus vite et automatiquement à des exigences environnementales. Autant que le premier type, elle améliore le jugement d'ordre temporel.

- **Les facteurs influençant l'attention**

De nombreux facteurs influencent l'attention. Ceux-ci peuvent être environnementaux ou biologiques, donc liés au *flow* de la vigilance. Aborder ces deux types de facteurs dans le rapport qu'ils peuvent avoir serait de nature à favoriser l'appréhension de la manière dont cette habileté se met en marche pour permettre à l'individu d'appréhender les informations. Ces différents facteurs dont le déploiement joue un rôle dans le processus attentionnel sont les suivants.

- **La motivation et l'influence du nombre de *stimuli* environnementaux**

L'idée que les fluctuations de performances attentionnelles sont purement soumises à des rythmicités biologiques - formation réticulaire activatrice et le *Binding and Retrieval in Action Control* (B.R.A.C.) - n'est cependant pas suffisante pour expliquer tous les résultats obtenus en ce domaine. Il semble que la motivation (rémunération pour chaque détection correcte, par exemple), ainsi qu'une fréquence élevée d'apparition des *stimuli* déviants, constituent des éléments marquant de ces rythmes ultradiens de la vigilance. Ainsi, les moments *creux* de la vigilance se verraient comblés par une élévation de l'attention soutenue, en lien avec la motivation (Broughton, 1982).

- **La volonté et l'effort personnel du sujet**

L'attention étant un processus à priori volontaire, elle demande tout d'abord que l'individu se place en situation d'éveil sensoriel. Ensuite, il faut qu'il soit en mesure de développer ses capacités sensorielles (bien voir/regarder, entendre/écouter, sentir/ressentir).

Ainsi, l'apprenant compétent est celui qui arrive à combiner différentes entrées sensorielles pour se faire une représentation complète de l'objet d'étude cible. D'où la difficulté que peuvent rencontrer des sujets en bas âge dont les facultés physiques et mentales ne sont pas en maturité pour mener des tâches précises. Il en découle que l'âge et la maturité, bien que n'étant pas trop souvent pointés comme un facteur déterminant de l'attention, s'avèrent cependant capitaux dans l'exercice de ce processus et dans son utilisation en vue de l'atteinte des objectifs d'apprentissage, le cas de l'écrit à la maternelle.

Rouleau et Roumieux (2014) préconisent d'enseigner à l'enfant à savoir diriger son attention, à être capable de se fermer à certaines informations non-essentielles, à prioriser les informations. Toute chose qui engage la responsabilité de l'apprenant et qui ne serait pas de toute évidence pour les apprenants en bas âge. C'est en ceci que l'attention se pose comme un facteur explicatif de la difficulté qu'auraient les enseignants à faire apprendre l'écrit à des apprenants en bas âge qui sont encore incapables de se discipliner eux-mêmes. Une attitude incompatible au fait que l'attention engage la concentration qui est, elle-même, cette discipline du sujet par laquelle il accorde la priorité à des éléments précis et se coupe d'autres qui ne présentent aucune importance.

- **Le rôle des neurotransmetteurs**

Il existe plusieurs neurotransmetteurs qui jouent différentes fonctions dans le processus attentionnel. De manière globale, ils assurent la transmission de messages d'un neurone à l'autre. On distingue les systèmes neurotransmetteurs suivants :

- le système dopaminergique : la dopamine a un effet sur le temps de préparation motrice et influe donc la résolution comportementale ;
- le système sérotoninergique : la sérotonine régule l'équilibre de l'attention, du sommeil et de l'humeur. Le système sérotininergique a un rôle inhibiteur ;
- le système noradrénergique : la noradrénaline module l'attention, et donc l'apprentissage. Il servirait à préserver la sélectivité attentionnelle ;
- le système cholinergique : l'acétylcholine intervient dans le contrôle des mouvements, dans la mémoire et dans la résolution des problèmes (Rousserie, 2015).

- **Les mécanismes attentionnels**

Selon Rousserie (2015), déterminer les mécanismes de l'attention a préoccupé nombre de neurologues et de psychologues. On distingue deux groupes : ceux pour qui le réseau

attentionnel est le fruit de mécanismes cérébraux ; ils constituent le groupe des théories causales (Mesulam, 1981 ; Posner, 1980 ; Posner & Peterson, 1990). Un autre groupe est celui qui rassemble les chercheurs pour qui l'attention n'est pas localisable, mais représente un courant de pensées ; c'est le groupe des théories de l'effet. Le fait qu'il existe plusieurs formes d'attentions complique l'étude de leurs mécanismes. Les théories causales sont plus répandues et supposent que l'attention s'intègre dans un ensemble de processus nécessaires au traitement de l'information, de sorte que lors de l'exécution d'une tâche, on aura la sélection de l'information pertinente, l'orientation et la focalisation de l'attention, l'inhibition des stimulations parasites et le maintien de l'énergie cognitive.

L'attention recouvre plusieurs capacités ou processus distincts, mais coopérants. Ce qui implique que la diversité des processus attentionnels n'exclut pas une cohérence de la structure et du fonctionnement de leur ensemble, par exemple, à travers une organisation anatomo-fonctionnelle particulière régissant les diverses opérations attentionnelles. Ces processus ou capacités comprennent celles qui suivent.

L'alerte

L'alerte est le maintien d'un état de grande sensibilité aux *stimuli* entrants. Le sujet attend l'apparition d'un évènement auquel il devra réagir. L'activité cérébrale d'un sujet en état d'alerte semble calme au scanner, car toutes les activités cérébrales secondaires sont suspendues à l'exception de celles contrôlant l'orientation et la focalisation de l'attention. Le traitement cortical des informations est alors modulé par la formation réticulaire activatrice mésencéphalique. Dans cet état, même l'activité corporelle est inhibée : le rythme cardiaque diminue, la respiration ralentit.

Le processus sélectif et l'attention sélective

La sélection d'information est nécessaire car notre capacité à traiter les informations que l'on reçoit est fortement inférieure au coût énergétique mis en jeu lors de l'activité neuronale impliquée dans le calcul cortical. Les *stimuli* dans le champ visuel entrent donc en compétition en activant des populations de neurones pour être traités malgré la limitation des ressources énergétiques : à un endroit donné où l'observateur s'attend à une stimulation visuelle, les neurones dont les champs réceptifs sont dans cette zone sont soit actifs, soit deviennent encore plus actifs pendant que ceux autours de cette zone s'éteignent. Les neurones interagissent entre eux d'une manière mutuellement suppressive. Ainsi, le signal visuel est augmenté de façon rétinotopique dans la zone d'attention et réduit dans le champ restant pour laisser une plus grande allocation des ressources énergétiques à cette zone où se porte

l'attention visuelle. Dans le cas où l'attention est portée à une plus grande région du champ visuel, il y a une perte de la discrimination spatiale et de l'efficacité du processus.

Si l'attention est un processus sélectif, c'est qu'une information parmi la grande quantité reçue est soit arrivée au cortex, ou a été choisie par le cortex cognitif. On ne sait pas encore si la sélection de l'information visuelle pertinente se fait précocement ou après que le cortex cognitif ait analysé toutes les stimulations. Lorsqu'un individu dirige son attention vers un *stimulus*, l'activité du cortex visuel strié (V1) et extrastrié (V2, V3, V3a, V4) augmente, ce qui correspond à sa position rétinotopique. Cela a été observé par IRM fonctionnel. Pourtant, cette observation ne permet pas d'affirmer si ce phénomène est une facilitation de traitement visuel ou une modulation plus tardive de ce traitement par d'autres régions, ou encore une augmentation de l'activation des aires par la focalisation de l'attention. On a alors recours à une étude des potentiels évoqués par le biais de l'électrophysiologie. En traquant la modulation transitoire de l'activité neuronale, on observe que le traitement des *stimuli* sélectionnés par augmentation de l'activité des aires extrastriées est facilité par la focalisation de l'attention.

Au regard de ce qui précède, l'attention sélective est définie en tant que traitement préférentiel d'informations sensorielles par l'analyse sélective de sources simultanées et permet le renforcement de la détection et l'optimisation du comportement. Elle sous-entend l'adéquation du niveau de vigilance, de la capacité de réaction et de la capacité d'orientation attentionnelle comme telle. Les processus attentionnels sont l'objet de modulations volontaires. Elles sont dépendantes de l'individu (processus descendants, *top-down* en anglais) quand elles sont volontaires. Quand elles sont involontaires, elles sont indépendantes de l'individu, mais dépendent du milieu extérieur (processus ascendants, *bottom-up* en anglais). Ces modulations sont dépendantes de la tâche effectuée (Rousserie, 2015 : 10).

Rousserie (2015 : 7) parle alors d'attention visuelle basée sur les caractéristiques. Aussi appelée *Feature-based attention* (FBA), l'attention visuelle peut être déployée sélectivement sur des aspects visuels (comme une orientation particulière, la couleur, une direction de mouvement…), indépendamment de leur emplacement. Elle rehausse les caractéristiques particulières, peu importe sa localisation dans le champ visuel. Elle fonctionne à l'intérieur et à l'extérieur du locus attentionnel, puisqu'elle est déployée simultanément dans le champ visuel. Cette attention est très importante, car nous connaissons souvent les caractéristiques d'un objet sans en maîtriser l'emplacement. Elle est donc très utile dans la recherche visuelle et la localisation.

Broadbent (1958) est l'un des premiers auteurs à faire intervenir la notion de filtre attentionnel pour parler de l'attention sélective. Il décrit l'attention sélective comme un processus de filtrage basé sur les caractéristiques de la cible évitant la surcharge informative. Dans son modèle, les *stimuli* attendus feraient l'objet de traitements supplémentaires alors que ceux non-attendus seraient tout simplement bloqués. Toutefois, certaines modifications au modèle de Broadbent montrent que le processus de filtrage n'entraînerait pas un blocage des *stimuli*, mais une atténuation de leur traitement. De plus, il existerait une mémoire interne pour reconnaître des *stimuli* non-attendus. La sélection se ferait alors tardivement, c'est-à-dire qu'elle serait l'étape finale de la perception.

Le processus de reconnaissance

L'aire V4 a un rôle essentiel dans l'attention visuelle, notamment pour ce qui est de l'identification des objets. Elle est impliquée dans la différentiation figure-fond, le regroupement, ainsi que la reconnaissance des formes et des couleurs. En effet, elle reçoit des informations des autres aires visuelles et d'autres zones corticales. De plus, elle a des connexions directes avec le cortex pariétal postérieur. Les neurones de l'aire V4 ont une activité augmentée à l'occurrence d'un *stimulus* unique. Pourtant, s'il y a présence de distracteurs, leur activité est atténuée.

Intégration des messages visuels et orientation de l'attention

Il est possible que l'attention soit orientée, donc dirigée vers un objet particulier. Rousserie (2015 : 14) note à ce sujet :

> Spontanément, nos yeux se posent sur le stimulus en effectuant une saccade oculaire, et lorsque cette orientation nécessite un déplacement de plus de 15 degrés, elle est généralement accompagnée d'une réorientation de la tête ou / et du corps. Ces orientations explicites (*overt* en anglais) sont à distinguer de déplacements implicites de l'attention (*covert*), dont seuls les bénéfices comportementaux (p. ex. rapidité de réponse) ou les effets pour le fonctionnement cérébral (p. ex. flux sanguin régional) peuvent témoigner.

On parle alors d'attention orientée. Autrement dit, il s'agit du processus à travers lequel l'individu, sous l'effet d'un *stimulus* environnemental, mobilise ses facultés attentionnelles vers un objet lié directement ou indirectement au *stimulus*. Ce processus s'accompagne en général d'une réaction de la tête, voire du corps tout entier qui se repositionne en direction de l'objet. Rousserie, (2015 : 14) précise que l*'orientation de l'attention a pour fonction de « rehausser*

» une portion de l'espace, un objet ou un évènement, afin de permettre sa « magnification » par la focalisation.

L'orientation des processus attentionnels peut être automatique et provoquée par un changement abrupt de l'environnement : on parle alors d'attention exogène. Il arrive également que l'orientation de l'attention soit intentionnelle et contrôlée. C'est le cas de l'attente d'informations à une position précise : c'est l'attention endogène. Dans l'un comme dans l'autre cas, le lobe pariétal supérieur joue un rôle essentiel dans le système attentionnel, étant donné que cette partie du cerveau est en charge de désengager l'attention de son point d'attraction afin de pouvoir l'attirer vers une cible du côté opposé. Du fait des fortes connexions avec les systèmes moteurs, pré-moteurs et les aires extra-striées, le lobe pariétal supérieur a un rôle clef dans l'orientation motrice et perceptive des coordonnées vers des cibles.

En d'autres termes, en cas de lésion de ce centre, on retrouvera une latence des saccades volontaires et réflexes. Par ailleurs, en étudiant les lésions de cette aire cérébrale, on remarque qu'il existait une asymétrie hémisphérique, c'est-à-dire que l'hémisphère droit du cerveau serait dominant pour l'attention spatiale, contrôlerait l'attention des deux côtés de l'espace et serait plus influencé par l'aspect global des figures, alors que l'hémisphère gauche ne contrôlerait que le champ visuel du côté opposé et serait plus influencé par les détails.

Ensuite, le *colliculus* supérieur a pour rôle de déplacer l'attention précédemment désengagée sur le nouvel emplacement. Les neurones des couches superficielles reçoivent des connexions directes de la rétine et du cortex visuel primaire. En plus, les neurones des couches profondes sont connectés aux aires commandant les mouvements oculaires et céphaliques. L'activité neuronale de ces derniers augmente juste avant une saccade.

Le pulvinar, noyau postérieur du thalamus surplombant les corps genouillés, est connecté au *colliculus* supérieur, au cortex visuel et au cortex pariétal. Il intervient directement dans l'attention sélective en engageant l'attention vers la localisation spatiale et en réduisant les stimulations distractives. Il en découle que l'orientation de l'attention a pour fonction d'augmenter une cible afin de permettre sa sublimation par la focalisation.

L'attention partagée

Rousserie (2015 : 7-8) désigne l'attention partagée comme le mécanisme par lequel l'attention engage la réalisation conjointe de plusieurs activités intériorisées. L'attention partagée permet de percevoir l'ensemble d'une scène et de recevoir les informations

d'évènements différents, pas forcément liés entre eux, en vue d'avoir une vision globale et cohérente bien qu'incomplète. Contrairement à l'attention sélective, l'attention partagée ne va pas se focaliser sur une cible : c'est l'effet *Cocktail-Party*. Autrement dit, malgré la masse d'informations reçues, le système attentionnel arrive à mettre en avant une information d'alerte, car chaque individu a des informations enregistrées comme *prioritaires*. Dans ce cas, l'attention partagée permet de saisir, de manière globale, la signification ou le déroulement de l'environnement. Elle met en évidence les limites de l'attention sélective qui peut bloquer des informations qui pourraient s'avérer très utiles. Cependant, elle a aussi ses limites : il est difficile de restituer en détail un seul des évènements de la scène.

La focalisation de l'attention ou attention soutenue

La focalisation de l'attention ou attention focalisée nécessite une saisie fovéale et détaillée de l'information. Cette nécessité impose un temps d'arrêt sur un point spatialement délimité pour aboutir à un résultat escompté. Ce mécanisme attentionnel est rendu possible par l'interaction existant entre les aires cérébrales concernées par le positionnement de l'attention et les parties antérieures du cerveau qui concentrent et maintiennent l'attention.

Le coût cognitif que cette opération représente est un rétrécissement momentané du champ attentionnel, ainsi qu'une occultation des autres informations à un niveau conscient, pourtant toutes présentes (Simons & Chabris, 1999 : 1055). Relevons l'existence d'une saisie plus mobile de l'information pour laquelle les opérations d'identification ou de détection ne nécessitent pas obligatoirement de lecture fovéale. En effet, la simple décision de la présence ou de l'absence d'une information attendue, de même que la reconnaissance d'une caractéristique hautement identifiable peuvent aboutir, même en vision périphérique ou en condition de mobilité spatiale.

La focalisation de l'attention correspond donc à un temps d'arrêt sur une cible spatialement délimitée. Elle est possible grâce au positionnement de l'attention, à la concentration et au maintien de l'attention. On retrouve deux composantes :

- la facilitation du traitement des informations pertinentes en améliorant la qualité de la représentation grâce à un mécanisme *top-down* qui agit par accentuation de la réponse neuronale du *colliculus* supérieur, par accentuation de la sensibilité pour des *stimuli* attendus, par un effet d'attente qui induit une représentation cognitive préalablement présente en mémoire et par préparation en diminuant le temps de latence pour des informations attendues ;

- la diminution des *stimuli* parasites par un mécanisme de filtrage des informations non-pertinentes, en rejetant et ignorant le distracteur ou par atténuation du traitement du distracteur ;

Il existe également des facteurs décisionnels qui interviennent. Ceux-ci sont liés à l'observateur qui choisit les filtres utiles. L'attention soutenue correspond à un état attentionnel général, non-spécifique à un système perceptif particulier. Elle consiste en la capacité à soutenir l'éveil pendant une période de temps importante afin de traiter les signaux hautement prioritaires. Un trouble de l'attention soutenue se traduit par des omissions de réponse, des temps de réaction excessifs au cours d'une tâche continue ou par une vulnérabilité à la distraction par des *stimuli* non-pertinents. Rousserie (2015 : 11) note en l'effet que l'attention soutenue dépend de la vigilance qui se définit comme *un état générique physique et mental situant le sujet sur un continuum nycthéméral (cycle biologique constitué d'un jour et d'une nuit) allant de l'état d'attention soutenue à l'état de sommeil profond*.

L'attention soutenue démontre que l'attention a un caractère temporel. En fait, il est impossible de maintenir indéfiniment une attention constante. Rouleau et Roumieux (2014) relèvent que l'attention soutenue peut s'assimiler à la concentration qui est la capacité à tout ramener au centre et mobiliser ses facultés mentales et physiques sur un sujet et une action dans une certaine durée. L'attention soutenue est alors l'aspect de l'attention qui démontre la nature capitale de ce processus mental dans l'apprentissage. Car, en effet, l'apprentissage nécessitant d'une part, la mémorisation de l'information et d'autre part, son utilisation, l'individu ne saurait faire exister mentalement l'information qu'il utilisera sans l'attention.

Rousserie (2015 : 5) pose que l'attention soutenue correspond à un état général non-spécifique à un système perceptif particulier. Elle consiste à maintenir l'éveil pendant une période de temps importante, ou du moins pour une durée normale par rapport à l'âge, afin de traiter les signaux prioritaires. Les performances attentionnelles fluctuent avec le rythme biologique, la motivation et la fréquence d'apparition des *stimuli* déviants. Elle dépend aussi de la nature de la tâche elle-même. L'état d'alerte se dit lorsque le sujet mobilise toute son attention. Elle peut être phasique si la durée de mobilisation de l'attention est courte (≤ 15 min) ou tonique si c'est une mobilisation de longue durée. La vigilance est un état physique et mental situant le sujet sur un cycle biologique allant de l'état d'attention soutenue à celui de sommeil profond. Si le niveau de vigilance est très faible, l'attention est quasi-nulle. Le niveau de sensibilité reste néanmoins suffisant pour détecter un changement dans l'environnement.

D’après Rousserie (2015 : 6), lorsqu’on ouvre les yeux, une grande quantité d’informations est recueillie et envoyée au cerveau. Mais le cerveau ne peut pas traiter toute l’information qui lui arrive. L’attention sélective est alors ce qui nous permet de traiter de manière sélective cette quantité importante d’information afin qu’on puisse comprendre, interpréter et agir sur ce qui nous entoure. Elle nous permet d’optimiser les performances visuelles en augmentant ce qui est pertinent au détriment de ce qui ne l’est pas, tout en surmontant les capacités limitées du système visuel dans le but de mieux guider notre comportement.

-Concentration, maintien de l’attention et résolution de problèmes

D’après Simons et Chabris (1999), Les réseaux exécutifs de concentration et de fixation de l’attention se situent essentiellement dans le lobe frontal et plus précisément dans le gyrus cingulaire antérieur qui entretient d’étroites connexions avec le lobe pariétal postérieur et dans lequel on peut observer une augmentation net du débit sanguin lors de tâches de détection de cible et de choix visuel. Il est impliqué dans les tâches de déplacement de l’attention, d’exploration oculomotrice et de recherche. Il prépare les mouvements oculaires. Il permet un contrôle volontaire lors de la fixation, de la lecture, lors de réflexion ou de résolution de situations cognitives complexes. L’attention n’est donc pas dissociable d’un contrôle volontaire (sauf dans des cas de rêves ou de lésions de ce centre comme dans le cas de la maladie de Parkinson ou de la schizophrénie).

Le cortex préfrontal joue aussi un rôle dans le contrôle de l’attention spatiale : il envoie des signaux au lobe pariétal postérieur, il stocke le codage spatial puis transmet l’information à une zone homologue du lobe pariétal postérieur pour maintenir la préparation de l’attention et sélectionner une cible.

- **Quelques remarques Sur l’attention**

À la suite de ce qui précède, il convient de tirer quelles notes sur l’attention. À ce titre, il convient d’observer ce qui suit.

Les données sur l’attention partagée révèlent qu’il reste extrêmement difficile de réaliser deux tâches simultanément. Autrement, le résultat d’une tâche réalisée en condition d’attention partagée révèle des erreurs qu’en temps normal, il ne serait pas possible d’observer. Ainsi, l’attention partagée qui consiste à prêter de l’attention à plusieurs choses à la fois,

présente un coût pour l'atteinte des objectifs, le cas de ceux liés à l'apprentissage de manière générale, et à l'intégration de l'écrit à titre spécifique.

En vertu des données sur l'attention focalisée, lorsqu'un individu est engagé dans une tâche donnée, les *stimuli* non-pertinents peuvent devenir littéralement invisibles. Toute chose qui permet la concentration et une performance optimale dans la réalisation d'exercices nécessitant la forte mobilisation de facultés attentionnelles.

Certains comportements comme les comportements instinctifs ou très automatisés ne nécessitent pas d'attention et leur prêter attention ne fait que les altérer. C'est en quelque sorte le cas dans l'usage de la parole, d'où la facilité avec laquelle l'oral s'acquiert et s'exerce. Le contraire se vérifie à l'écrit. Cet autre aspect du langage ne reposant pas sur des réflexes, cette règle de l'attention involontaire ne saurait s'opérer à son apprentissage, puisqu'il faut au contraire une forte dose d'attention maintenue pour une réalisation optimale des objectifs.

Parlant du temps d'attention, les psychologues ont pu tirer un ensemble de conclusions à partir du *test de l'horloge*. À ce test, la tâche des sujets consiste à surveiller l'aiguille des secondes d'un cadran et à détecter des anomalies (l'aiguille saute une graduation) dans son avancée. La durée de l'expérience est de deux heures et les anomalies apparaissent en moyenne 12 fois par demi-heure (intervalles de 45 secondes à 10 minutes). Après la première demi-heure de ce test, l'efficience des sujets à détecter le mouvement anormal de l'aiguille des secondes chute d'environ 10%. Dès les années 70, la présence d'une rythmicité de 90 minutes dans l'exactitude des détections fut montrée, et ceci pour diverses tâches dont les protocoles expérimentaux dépassent une durée de 6 heures : test de l'horloge long, écoute dichotique, rotation mentale, calcul, comparaison de lettres, etc. (Lavie, 1989 : 12).

Il en découle que la durée normale d'attention soutenue chez un individu d'âge moyen est portée à environ 30 minutes. Pendant cette durée, celui-ci agit avec efficacité en mettant à contribution son attention. Pourtant, au-delà ce temps de concentration, des erreurs se produisent. Cependant, l'application des tests longs révèle la possibilité d'accroître le temps d'attention, de le multiplier par près de 3. Or, qu'il s'agisse d'une attention limitée à 30 minutes de concentration ou d'une attention décuplée, le temps d'attention maintenue semble être conditionné par la capacité de l'individu à mobiliser volontairement ses capacités physiques et psychiques. Ce qui relèverait d'une difficulté notoire pour les individus en bas âge, le cas des apprenants précoces de l'écrit, qui sont facilement déstabilisables par les distracteurs environnementaux.

Une autre note concerne le rapport entre la lecture et l'attention. Relevons que lire consiste à extraire de l'information visuelle à partir d'un texte écrit afin de le comprendre. Lors de la lecture, la fixation est fovéale et permet le traitement de l'information. Mais le traitement visuel est alors limité à une petite partie de la rétine. Voilà pourquoi lorsqu'on lit, on déplace nos yeux par saccades de façon à placer la fovéa sur la partie à lire. Afin d'aider ce déplacement, des informations provenant de la zone parafovéale, c'est-à-dire les 10 degrés centraux, sont utilisées. Elles renseignent le lecteur sur la longueur du mot suivant dans le but de guider la saccade (Lavie, 1989 : 12.).

La région autour du point de fixation qui influence le comportement oculaire, appelée empan de lecture ou empan visuel ou encore fenêtre visuo-attentionnelle, détermine notre vitesse de lecture. De part et d'autre du point de fixation, la fenêtre attentionnelle s'étend du début du mot fixé à 12 caractères sur la droite de la lettre fixée dans le cas d'un lecteur lisant de gauche à droite, car la source d'information suivante est à droite, et inversement dans le cas d'un lecteur lisant de droite à gauche. Cette asymétrie est due à l'attention qui aura plus tendance à se déployer d'un côté plutôt que de l'autre à cause de l'habitude de lecture. Couplée à la motricité conjuguée, la fenêtre visuo-attentionnelle permet une stratégie visuelle. C'est-à-dire que lors de la lecture ou d'une recherche linéaire, les saccades permettent un retour à la ligne par exemple.

Il en découle que l'exercice de la lecture reste hautement liée à l'attention, notamment l'attention visuelle. De ce fait, l'incapacité d'un individu, apprenti lecteur, à mobiliser son attention visuelle de manière appropriée, se révèlerait très vite être un frein important à l'apprentissage de cet aspect du langage écrit. Il apparaît donc utile que l'individu qui apprend à lire soit en âge et en capacité de procéder à une focalisation de ses facultés attentionnelles et à bien coordonner son corps pour pouvoir exercer et développer la capacité lectorale, donc à atteindre ses objectifs d'apprentissage.

La dernière remarque, elle, porte sur le développement des capacités attentionnelles. Il faudrait, comme nous l'avons déjà souligné avec l'effet des tests attentionnels, noter qu'un ensemble de moyens peuvent être mis en marche en vue de favoriser l'attention. Il faudrait, pour le cas précis de l'activité de classe, miser sur un ensemble de facteurs liés à l'environnement de travail et aux actions à mener, voire même aux acteurs en présence, le cas par exemple de l'enseignant et des pairs apprenants.

- L’effet de l’environnement classe : on pourrait par exemple exploiter la différence entre grande section (GS) et cours préparatoire (CP) pour effectuer des choix du décor à mettre sur pied. Il s’agit ici des objets à disposer dans la salle de classe, du choix des couleurs, bref tout ce qui doit être disposé dans la salle de classe pour un apprentissage précis ne saurait être sélectionné en fonction des caractéristiques des apprenants.
- L’effet de la présentation visuelle et auditive des informations : pour certains apprenants, on pourrait par exemple privilégier l’attention visuelle à l’attention auditive, la première étant le plus souvent plus favorable à la concentration que la seconde. Il s’agit ici, plus concrètement, de miser par exemple sur des images ou sur des objets visibles et manipulables au lieu de simples explications de l’enseignant.
- L’effet de la segmentation temporelle des activités pédagogiques : des pauses régulières ralentissent la diminution des performances, puisque interrompre l’attention pour la solliciter à nouveau pourrait permettre de la prolonger tout en la maintenant à un niveau d’efficacité acceptable.
- Présenter clairement le projet d'utilisation afin que les élèves sachent dans quelle direction orienter leur pensée lorsqu'ils sont en présence de l'objet de perception.
- Utiliser des supports attrayants mais non distrayants par rapport à la tâche primaire.
- Vérifier l’automatisation des processus.
- Éviter les doubles tâches qui favorisent la dispersion de l’attention.

V- L’HYPOTHÈSE DE L’ÂGE CRITIQUE

À la suite de notre exploration des théories psychologiques et clinique, nous abordons la théorie de l’âge critique. Comme nous l’avons signalé plus haut, celle-ci a été développée par Penfield et Roberts au cours des années 50. L’hypothèse de l’âge critique a eu un retentissement dans différents domaines d’exploration des capacités acquisitionnelles et adaptatives des jeunes sujets. Pourtant, c’est en linguistique que son influence apparaît être plus grande (Statt, 2003 : 33).

Dans son développement, la thèse de l’âge critique emprunte à l’éthologie. C’est ce qui ressort des propos de Statt (2003) qui affirme :

> Imprinting : In ETHOLOGY, a form of learning in very young animals at certain CRITICAL PERIODS. The learning is rapid and usually irreversible. For instance, some species of baby ducks will follow the first moving object they encounter after being hatched. This object, on which

> they are imprinted, is usually their mother, but, as KONRAD LORENZ showed, it could just as easily be an ethologist. Imprinting is thus a useful biological mechanism, in an inflexible and limited kind of way, which includes most of the BEHAVIOUR usually termed as INSTINCTIVE.

L'auteur rappelle que l'hypothèse de l'âge critique a été développée des travaux en éthologie à la suite du développement de la technique d'enseignement-apprentissage dénommée *empreuntage* (de l'anglais *emprinting*). Les bases sur lesquelles repose cette théorie soutiennent que les jeunes animaux gardent un attachement indéfectible aux objets qui constituent leur première expérience de vie. C'est ce qui justifierait le lien fort que les jeunes fauves gardent vis-à-vis de leurs mères. Les chercheurs démontrent qu'en substituant à la mère un éthologiste ou tout autre individu, l'on arrive à observer le même lien d'attachement qui ne se produit pas si le même processus était mis en place au cours des périodes avancées du développement de ces animaux. Il serait donc possible, d'après cette thèse, d'influencer de manière durable le développement des capacités des jeunes animaux au cours de la période dite de l'âge critique.

Statt (2003, p.33), à la suite de Penfied et Roberts (1959), définit la période de l'âge critique en ces termes : *a point of development at which a human or animal is thought to be optimally ready to learn certain skills or be open to certain influences*. Autrement dit, il s'agit d'une période de la vie des individus au cours de laquelle ils sont disposés au développement de certaines capacités. Selon Penfield et Roberts (1959), l'observation faite auprès des individus privés de contacts avec l'environnement humain dès la naissance, ont permis de remarquer une incapacité à construire certaines habilités à l'exemple du langage. C'est de ce présupposé que découle la thèse qu'au-delà d'un certain âge, il devient difficile, voire impossible, d'acquérir certaines habiletés, à l'exemple du langage. Quelle est donc la valeur de cette période ?

Dans sa définition de l'hypothèse de l'âge critique, Crystal (2008 : 123) note :

> critical period In child language acquisition, the hypothesis that there is a particular time span during which a first language can be most easily acquired. The notion of a critical period is well supported in several areas of child development (e.g. with reference to the development of the mechanism of swallowing), and was felt to be also relevant to the emergence of language. It was argued that the critical period for language ends at puberty, because by this time the brain has become specialized in its functions, and no longer has the adaptability found at earlier stages of biological development.

Ce propos révèle que la durée de l'âge critique a été observée comme s'étendant jusqu'à l'âge de la puberté (entre 11et 12 ans). Pourtant, Penfield et Roberts (1959) notent qu'elle atteint son paroxysme entre 5 et 6 ans. À ce stade (de 0 à 5 ou 6 ans), l'individu est propice à l'acquisition de tous les comportements dont le langage, pourvu que son environnement immédiat lui fournisse l'*input* nécessaire.

Il faudrait cependant remarquer que l'acquisition suppose un certain degré d'automatisme dans le développement des comportements. Or, aussi longtemps que le langage est concerné, il apparaît que le seul aspect proprement lié à l'acquisition soit celui de l'oral. L'écrit, pour sa part, répond surtout de l'émulation, donc de l'apport transmissif d'un tierce (l'enseignant ou tout autre adulte). C'est ce qui explique le fait qu'il serait discutable de rattacher la construction des capacités écrites à l'âge critique, surtout entre (0 et 5 ans). La forme de langage que l'individu acquiert est orale et sert de base au développement de l'écrit plus tard. L'hypothèse de l'âge critique pose donc que la forme d'apprentissage la plus commode à l'âge critique, parlant du langage, est celle qui privilégie l'acquisition, d'où le primat de l'oral. Aussi, introduire l'écrit ou y mettre le primat à cette période, pourrait s'avérer préjudiciable en plusieurs points pour l'apprenant.

L'objectif de ce troisième chapitre a été de s'arrêter sur quelques théories dans l'optique d'explorer la problématique de l'enseignement-apprentissage de l'écrit au premier cycle. Plus précisément, il a été question de répondre à l'interrogation principale suivante : quelles sont les *épistémès* qui pourraient permettre de comprendre l'enseignement-apprentissage de l'écrit ? De manière plus précise, il s'agissait de tenter de répondre au questionnement suivant :

- que révèlent ces thèses au sujet de la manière d'enseigner et d'apprendre l'écrit ?
- existe-t-il des écarts entre leurs prescrits et ce qui se fait actuellement sur le terrain ?
- si oui, quels amendements apporter à la lumière des théories ici expliquées ?

Nous avons émis une hypothèse centrale pour conduire notre exploration : la résolution du problème de l'apprentissage de l'écrit au niveau III s'éclaire à la lumière de théories psychopédagogiques et linguistiques. Il s'agit principalement du constructivisme piagétien, du socioconstructivisme vygostkien, de la psychanalyse freudienne, de la théorie de l'attention et de l'hypothèse de l'âge critique.

Ces théories ont pu démontrer que loin d'être un objet d'acquisition, l'écrit relève de l'apprentissage, ce qui le rend inadapté pour des individus en bas âges et n'ayant pas encore

développé les aptitudes psychomotrices nécessaires. Ceci révèle, en conséquence, une certaine distance entre les prescriptions de ces *épistémès* et les pratiques enseignantes de l'écrit qui ont cours à partir de la maternelle.

Ces théories ont pu, en outre, conforter l'idée que résoudre les problèmes d'apprentissage de l'écrit au niveau du primaire revient à appliquer différentes mesures pédagogiques à partir de la maternelle. Parmi celles-ci, nous avons pu nommer, à défaut de la suppression de l'enseignement de l'écrit à la maternelle, un enseignement de l'écrit beaucoup plu implicite et subtil.

CONCLUSION PARTIELLE

L'objectif de cette première partie qui se referme était d'explorer les différents contours de la question à l'étude, en l'occurrence celle de la résolution des traumatismes liés à l'acquisition de l'écrit. Il a été principalement question d'éclairer la démarche de cette étude par les recensions d'écrits qui décrivent ce problème, de montrer son acuité, mais aussi d'envisager de possibles pistes de résolutions qui pourraient s'y appliquer. Le questionnement qui était à la base du développement de cette partie s'est articulé en une question principale et trois questions secondaires. Pour la question principale, il s'agissait de répondre à l'interrogation de savoir : comment comprendre la question des troubles liés à l'apprentissage de l'écrit à la lumière de la littérature qui s'est construite autour de cette question ?

Plus principalement :

- quels sont la nature et les contours de ce problème ?
- comment circonscrire la question à partir de la définition des concepts clés qui l'expriment et des termes connexes ?
- comment construire un modèle de réponse à ce problème à la lumière des *épistémès* qui pourraient permettre de comprendre l'enseignement-apprentissage de l'écrit ?

Après avoir, dans le premier chapitre, développé la problématique qui montre la pertinence du problème à l'étude, le deuxième chapitre, pour sa part, à permis de l'appréhender à partir de la définition des termes clés. Parmi ceux-ci, citons en guise de rappel : gestion des traumatismes psychoaffectifs liés à l'apprentissage et acquisition de l'écrit. Une dernière étape a été celle de la construction d'un modèle de réponse au problème à la lumière d'un ensemble de théories. Au rang de celles-ci, citons le constructivisme piagétien, le socioconstructivisme vygostkien, la psychanalyse freudienne, la théorie de l'attention et l'hypothèse de l'âge critique.

Cette démarche a pu démontrer l'idée que l'enseignement-apprentissage est un processus évolutif qui devrait se calquer sur les stades de développement de l'individu. De ce fait, la plupart des problèmes qu'on observe aux étapes supérieures de la scolarité, à l'instar des troubles psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit, ont leurs racines dans l'expérience scolaire des individus à partir de la maternelle. L'application de contenus inadaptés et d'approches pédagogiques brutales rendent effectivement compte de la

désaffection pour l'écrit et des piètres performances qu'on y observe au niveau 3 de l'enseignement de base, voire au-delà.

Les théories convoquées posent donc, d'emblée, en guise de solution, le respect des caractéristiques de l'individu à différents stades et l'application de méthodes qui privilégient l'acquisition au mieux un apprentissage implicite, subtil et même ludique.

Cette construction à base d'une approche empirique à caractère documentaire nous conduit à la seconde grande étape de notre travail. Il s'agit de la partie consacrée à l'enquête et à l'analyse de ses résultats. Celle-ci doit concourir à conforter ou rajuster les éléments bâtis jusque-là, en vue d'une préparation minutieuse des pistes de solutions que nous préconisons et que nous allons développer dans la troisième partie.

DEUXIÈME PARTIE :

ANALYSE DES CAUSES ET DES MANIFESTATIONS DES TROUBLES PSYCHOAFFECTIFS LIÉS À L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

Les chapitres précédents ont été le lieu de poser le problème de cette étude. Ils ont également permis de passer en revue les éléments théoriques liés au cadre de référence. Ainsi, les théories envisagées ont conduit à un ensemble de pistes pouvant aider l'analyse de la question de l'enseignement de l'écrit au primaire et à la maternelle. Nous avons noté en fin de compte, toutefois, que ces pistes restaient théoriques et devaient encore être confrontées à la réalité du terrain, une opération qui devrait permettre de valider ou non ces éléments prévisionnels.

Autrement dit, la question qui nous intéresse à ce niveau est celle de savoir si les solutions envisageables à la lumière des théories ci-dessus cadrent réellement avec la réalité du terrain. En d'autres termes :

- comment comprendre les troubles psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit à l'école primaire à partir d'un test de lecture-écriture administré aux apprenants du niveau 3 ?
- Comment comprendre les troubles psychoaffectifs liés à l'apprentissage de l'écrit à partir d'entretiens avec les apprenants présentant de sérieuses difficultés de langue ?
- Quelle analyse pouvons-nous établir au sujet des troubles psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit grâce à l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes à la maternelle et au niveau 1 du primaire ?

L'hypothèse que nous émettons de manière générale est que les prévisions faites à partir de nos théories explicatives sont confortées par les éléments de l'enquête construits à travers l'application des trois outils évoqués dans les questions ci-dessus. Dans cette optique, l'objectif de cette partie sera de spécifier les quatre études menées, de présenter les données recueillies, ainsi que les discussions y afférentes.

Auquel cas, le chapitre 4 fera la description des troubles psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Le chapitre 5, pour sa part, aura pour objectif de déterminer de manière générale les causes, mais surtout les dérives liées à l'action enseignante, ainsi que l'effet de l'inadaptabilité du contenu d'apprentissage de l'écrit à la maternelle. Enfin, le chapitre 6 aura pour but d'explorer le poids des dérives liées à l'enseignement et l'inadaptabilité du contenu d'enseignement-apprentissage de l'écrit à la maternelle et au niveau 1 du pri

CHAPITRE 4 :

DESCRIPTION DES TROUBLES PSYCHOAFFECTIFS LIÉS À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT À LA LUMIÈRE DU TEST DE LECTURE /ÉCRITURE

L'objectif de ce chapitre est de déterminer la nature des troubles psychoaffectifs qui touchent l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Autrement dit, cette étude répond à la question de recherche suivante : que révèle l'analyse des écrits des apprenants du niveau 3 du primaire sur la nature des troubles liés à leur apprentissage de l'écrit ? Pour plus d'opérationnalité, nous nous demandons à titre spécifique :

- quel lien existe-t-il entre la qualité des fautes observées et la nature des traumatismes liés à l'écrit qui confrontent les apprenants du niveau 3 du primaire ?
- que révèle l'orientation des récits de vie produits par les apprenants du niveau3 sur la nature des troubles qui affectent leur acquisition de l'écrit ?
- quel rapport existe-t-il entre le nombre de fautes observées dans les écrits des apprenants du niveau 3 de l'école primaire et le degré de sévérité de ces troubles ?
- quel lien existe-t-il entre le nombre d'élèves présentant une quantité considérable de fautes à l'écrit et l'ampleur du problème ?

Pour répondre à la question générale, disons que l'analyse des productions d'écrits des apprenants du niveau 3 de l'école primaire indique qu'il s'agit bien de troubles d'ordre psychoaffectifs dont l'ampleur se mesure à la qualité des fautes par élèves et au nombre d'élèves concernés. Cette hypothèse se décline en hypothèses spécifiques ainsi qu'il suit :

- la qualité des fautes observées chez les apprenants du niveau 3 du primaire révèle des traces de dyslexie, de dysgraphie, voire d'épistémophobie.
- l'orientation des récits de vie des apprenants du niveau 3 de l'enseignement primaire révèle le caractère psychoaffectif de ces troubles qui touchent l'écrit.
- le nombre de fautes révèle qu'il s'agit de troubles ayant des proportions sévères.
- le nombre d'élèves concernés démontre la quasi-généralité de ce problème.

Cette étude de nature empirique et mixte repose essentiellement sur la psychanalyse. Ce cadre théorique nous permettra d'identifier le problème, sa description et la tentative d'établissement d'un lien psychoaffectif, à travers l'analyse des récits de vie des apprenants du primaire.

I- CONCEPTION ET PARAMÈTRES D'EMPLOI DE L'OUTIL

Pour recueillir les données, nous avons opté pour l'administration d'un test de lecture/écriture. Autrement dit, sur la base de la lecture d'un court texte narrant le traumatisme d'un enfant à l'école maternelle, les apprenants devront produire un récit comprenant leur propre expérience, soit à la maternelle ou au niveau I du primaire. Il sera question de mettre par écrit le récit de leur vie à partir d'une série de questions posées. Ce qu'ils vont écrire nous permettra de déterminer s'ils ont pu construire le sens du texte lu. D'autre part, ceci permettra de ressortir le lien psychoaffectif que pourrait démontrer la nature et l'ampleur des troubles.

Le choix de l'alliage lecture-écriture ici se justifie avant tout par le fait que lire et écrire, comme nous l'avons évoqué dès le premier chapitre du travail, sont deux sous capacités qui forment la maîtrise de l'écrit. L'écrit apparaît donc comme le deuxième grand sous-ensemble de la compétence linguistique que viennent manifester les deux capacités ci-dessus.

Par ailleurs, allier lecture et écriture participe de l'idée que les deux activités étant liées, la première a le mérite de servir d'impulsion à la seconde et de lui donner l'énergie dont elle a besoin. Autrement dit, à partir de la lecture, les sujets peuvent se sentir motivés d'écrire. Le texte de lecture jouerait alors le rôle de catalyseur pour évoquer l'ensemble des émotions qui concourent à faire naître l'engouement d'écrire, notamment celles liées à la construction du récit de vie des apprenants.

En effet, lesdits récits étant en général des expériences douloureuses, la narration d'un événement du même type servirait, dans ce cas, à faire stimuler des sentiments tels la compassion et la douleur qui auraient été ressenties (mais réprimées) suite au contact de situations traumatisantes. La narration a, pour le dire clairement, besoin de cette impulsion pour être menée, compte tenu du fait qu'il s'agit souvent de situations que les apprenants n'ont pas le courage d'exprimer, et même, qu'ils ne veulent plus se remémorer. D'où l'application de mécanismes de défense qui leur permettent de les réprimer en vue de se donner une chance de vivre plus tranquilles.

Ajoutons que le texte de lecture fournit, au plan méthodologique, une démarche de rédaction transférable au cours de la production du texte souhaité. Il permet de contrôler l'impact des soucis méthodologiques liés à la rédaction. Dans ce cas, la structure du texte narratif, aspect qui ne serait pas d'intérêt dans la cadre de notre étude est exemplifiée par le

texte de lecture et peut alors être reproduite par émulation par les sujets qui doivent narrer, à leur tour, leurs propres expériences.

Précisons, pour finir, que l'outil repose essentiellement sur la notion de récit de vie propre à la psychanalyse. Il s'agit d'une méthode d'exploration du subconscient et de reconstruction de l'histoire d'une pathologie à travers des traces orales ou écrites. Coopman et Janssen (2010, p.119) notent à ce sujet :

> [Le récit de vie] trouve ses origines dans le monde de la recherche et a été conçu et utilisé dans les années 1920 par des chercheurs à des fins de connaissances scientifiques : anthropologues et sociologues recueillaient auprès de la population étudiée un certain nombre de récits de vie écrits ou oraux. Depuis le milieu des années 1970, elle connaît un regain d'intérêt dans le monde de la sociologie et de la psychologie, tout d'abord en tant que méthode de recherche (D. Bertaux en est l'initiateur), par la suite en tant que méthodologie de formation et d'intervention clinique.

Legrand (1993, p.180), lui, définit le récit de vie comme *la narration ou le récit oral ou écrit – par la personne elle-même de sa propre vie ou fragments de celle-ci.* Gaulejac et Legrand (2008) ajoutent : *Au moment où les systèmes de sens comme la religion, la science ou la politique sont contestés, les praticiens et les chercheurs proposent de renvoyer la question du sens de l'existence et du sens de l'histoire au sujet lui-même…*

Ils postulent ainsi que le récit de vie se pose comme une méthode privilégiée pour rechercher la vérité en s'appuyant sur les propos du sujet lui-même, sur son témoignage et son auto-description des impressions ressenties face à diverses situations. Les émotions à la base du récit de vie étant généralement vives, une fois suscitées ou revigorées par le chercheur, peuvent être exprimées plus librement par le sujet. Cette liberté dans l'expression serait d'ailleurs l'un des faits qui assurent la clarté et la véracité des propos émis par le sujet et recueillis par le chercheur. Autrement dit, le sujet émotif ou submergé par le *flow* de ses émotions peut en général dire plus simplement son vécu, sans mentir, en donnant bien souvent les détails utiles à l'analyse de sa situation et à la détection de la pathologie dont il serait victime.

Coopman et Janssen (2010, p.124) relèvent que :

> L'une des raisons pour lesquelles les participants s'engagent de façon privilégiée dans un travail de groupe est le désir de partager des expériences de vie avec d'autres. Il nous semble pouvoir y entendre une tentative de pallier à un effilochage des liens sociaux qui participe à leurs difficultés

Il en découle que les questions explorées à travers la méthode du récit de vie sont généralement des faits sensibles de nature à pousser le sujet à un repli sur soi comme seul moyen de se sentir en sûreté. C'est en considération d'un tel fait que Samacher (2015), lui, note que pour sa réussite, le récit de vie repose essentiellement sur la relation de confiance devant prévaloir entre le narrateur et le/les narrataires. Il faudrait donc, outre l'aptitude du chercheur à éveiller ou réveiller des émotions vives chez le sujet, une capacité supplémentaire de celui-ci à créer un climat cordial empreinte de confiance. C'est évidemment en gagnant la confiance du sujet que ce dernier peut, avec lui, grâce à son aide, faire le chemin retour vers ces émotions qu'il s'est autre fois employé à réprimer, puisque jugées indésirables et menaçantes pour sa quiétude.

Dans ce sens, l'alliage texte de lecture-consigne d'écriture, donc lecture-écriture, relève de ce que Ricoeur (1990) nomme *mise en intrigue*. Il s'agit :

> [d'une technique qui consiste à] intégrer le temps, donc l'histoire dans l'identité ou plutôt dans les processus d'identification. Or, c'est ce que fait le récit par le procédé que j'ai appelé « la mise en intrigue ». Celle-ci consiste à composer une histoire avec les éléments multiples qu'elle relie par des liens de causalité, de motivation (rationnelle ou émotionnelle) ou de contingence.

Autrement dit, par la mise en intrigue, on ramène le sujet à se remémorer des événements passés de son existence par des scènes présentées de manière à susciter émotivité et motivation à émuler et à partager son expérience. Dans ce sens, on mise sur l'idée que le texte de lecture établit un contact avec le lecteur et entretient une communication, une interaction avec ce dernier. De cette interaction provient en principe l'évocation de sentiments qui donnent envie de réagir, suite aux émotions éveillées par la lecture.

À titre d'exemple, en lisant l'histoire d'un petit enfant orphelin maltraité par sa marâtre, on se prend de compassion pour ce dernier, on a envie de pleurer. Cette compassion, cependant, est le plus souvent tributaire des expériences similaires vécues, qui font qu'on comprend très facilement le ressenti du petit garçon. D'où le désir de raconter sa propre expérience pour corroborer la véracité du vécu du petit orphelin. Une telle réaction ne saurait se produire que suite à cette interaction avec le texte. Le texte parle à l'individu, le pousse à des émotions souvent vives, puis à une réaction qui peut être orale, écrite, voire même imagée, selon le mode d'expression choisi, ou le besoin ressenti à la faveur des contraintes de la situation de communication.

Toutefois, les récits de vie ne sauraient être exploités dans leur seul aspect sémantique, c'est-à-dire le contenu de la narration. Outre le sens du récit lui-même, nous allons interpréter les caractères typographiques, c'est-à-dire la forme des récits produits. En clair, la qualité des marques orthographiques, voir la qualité de l'écriture et la présentation générale du texte deviennent des indices de la présence, de l'ampleur ou de l'absence des traumatismes à l'étude.

1- Entrées de l'outil

Les éléments du paramétrage de l'outil décrits précédemment nous ont permis d'élaborer le test dont l'objectif vient d'être défini. Pour permettre de mieux visualiser ledit outil et sa concordance avec les objectifs spécifiés ci-dessus, nous en présentons les entrées que nous retrouvons *infra*.

Test de lecture/écriture destiné aux apprenants du niveau 3

Consigne : Lis le texte qui suit et réponds aux questions sous la forme d'un texte.

Texte

Je me souviens encore de mes premières années à l'École du centre. J'étais arrivé à la maternelle à trois ans et Madame Tinette était notre maîtresse. Un jour, pendant qu'elle nous enseignait à écrire la lettre « a » et les mots contenant cette lettre, elle s'est mise à contrôler nos performances individuelles. J'étais parmi les mauvais exemples. Alors, comme d'habitude, elle nous a administré à chacun une bonne fessée. Nous pleurions tous. Pour mon cas, je ne comprenais pas pourquoi une femme d'un visage si beau pouvait être aussi sévère. En plus, je ne comprenais pas pourquoi un enfant doit être puni ou insulté lorsqu'il n'est pas arrivé à comprendre une leçon. Mais, depuis ce temps-là, je n'aime pas lire et écrire. Je préfère chanter et sauter dans la cour de récréation.

Questions

Question 1 : tu as certainement vécu une scène pareille à la maternelle ou à la SIL. Dis ce qui s'est passé.

Question 2 : quels étaient tes sentiments après ce qui s'est passé ?

Question 3 : aimes-tu encore la lecture et l'écriture après ce qui s'est passé ?

a. Le texte

En conformité des provisions du récit de vie exposées *supra*, nous avons conçu le texte de manière à ce qu'il soit suffisamment évocateur pour favoriser les productions attendues. Les paramètres pris en compte sont les suivants.

- **Le contexte de l'action rapportée**

La scène narrée se situe dans une école primaire. Bien que fictive de par son nom, elle reste fort en rapport avec le contexte de l'action qui devra être rapportée par apprenants : la maternelle ou la SIL.

- **L'émotivité engagée**

Le texte présente une scène douloureuse similaire à ce qui reste la réalité de bien d'établissements scolaires de notre contexte social. Par ailleurs, le narrateur de l'événement ne se contente pas de narrer. Il fait en plus des commentaires sur ses sentiments, éléments qui ont pour visée d'engager la compassion, voire la colère souvent ressenties et réprimées par les enfants lorsqu'ils sont maltraités. Il s'agit en outre de faire naître la nostalgie des événements douloureux ou révoltants passés- la plupart des enfants ont généralement déjà été battus au moins une fois dans leur vie, fait qui les a poussés à ressentir de la colère, voire à se sentir révoltés avant de réprimer ces sentiments par respect pour leurs aînés. Combinés, les sentiments évoqués devraient donner l'engouement aux apprenants de narrer à leur tour des événements similaires sous forme de témoignages.

Le désir d'émulation

Tout être humain, lorsqu'il vit une scène émouvante, réagit émotionnellement audit *stimulus*. Ladite réaction est en général fonction des événements antérieurement vécus qu'il se remémore. C'est de cette remémoration liée à l'émotivité engagée que découle automatiquement le désir d'émuler, lorsqu'il s'agit, comme dans le cas du texte de notre test, d'une histoire partagée sous forme d'une expérience commune.

b. Les consignes d'écriture

Il faudrait préciser que l'outil porte deux types de consignes : une consigne générale et des consignes spécifiques. Un tel alliage a pour visée de favoriser la bonne compréhension et l'orientation des réponses à apporter. Il s'agit en outre de rendre le travail à l'apprenant plus aisé.

- **La consigne générale**

La consigne générale se veut le terrain de la précision de la forme de la réponse à apporter. L'expérience vécue prenant la forme d'un événement cohérent, une suite d'actions liées par des liens chronologiques et causaux, la production textuelle ciblée doit prendre la forme d'un corpus introduit, développé et conclu, un tout. Il y est également précisé que ladite production doit être liée au texte précédent, donc similaire des points de vue du contexte, des actions rapportées et même des types de personnages engagés.

- **Les consignes spécifiques**

Les consignes spécifiques, elles, jouent le rôle de détailler la consigne générale donnée. Elles spécifient des actions à mener. C'est le traitement progressif des trois consignes qui permet à l'apprenant d'aboutir à la production cible.

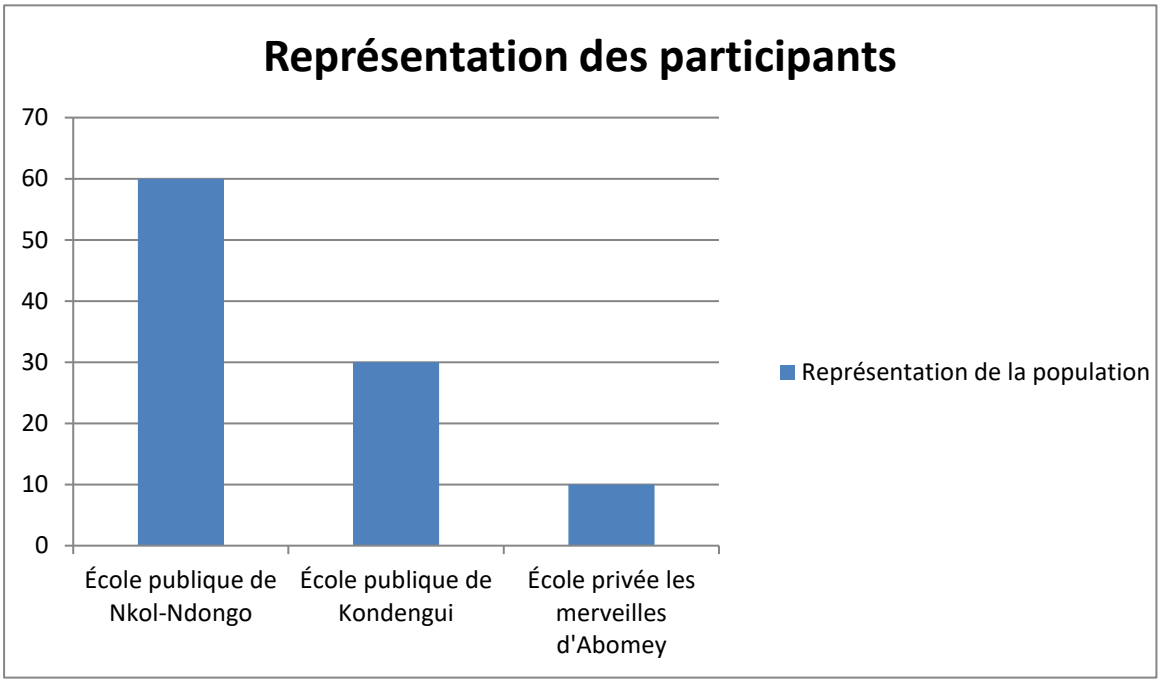
- La consigne 1 interpelle à la production du récit de la violence vécue.
- La consigne 2 appelle la description des sentiments suscités par l'événement douloureux vécu.
- La consigne 3, elle, vise le résultat de l'événement. Elle interroge plus précisément le rapport que les apprenants entretiennent désormais avec l'écrit comme discipline scolaire. Il s'agit en claire de savoir si l'incident vécu a entraîné un rapport cordial ou désormais conflictuel avec l'écrit.

1. Participants de l'étude

Dans le cadre de l'administration de ce test, nous avons travaillé auprès de 150 apprenants du niveau 3 du primaire des écoles publiques de Nkol-Ndongo et de Kondengui, ainsi que ceux de l'École privée les merveilles d'Abomey. Ils ont été recrutés de manière aléatoire dans chacune des écoles. Par la suite, en fonction des difficultés rencontrées par les élèves, ils ont été repartis une fois de plus par choix raisonnée. Ces participants ont été répartis ainsi qu'il suit.

Tableau 4: distribution des participants au test de lecture-écriture

Établissements	**Nombre d'élèves**	**Pourcentage**
École publique de Nkolndongo	90	60 %
École publique de Nkondengui	45	30 %
École privée les merveilles d'Abomey	15	10 %
Total	**150**	**100 %**



2- Lieu de l'étude

Comme nous l'avons dit, nous avons opérationnalisé l'outil dans trois établissements de la ville de Yaoundé. Ceux-ci sont situés dans l'arrondissement de Yaoundé IV. Il s'agit des écoles publiques de Nkol-Ndongo et de Kondengui, ainsi que l'École privée les merveilles d'Abomey d'Odza.

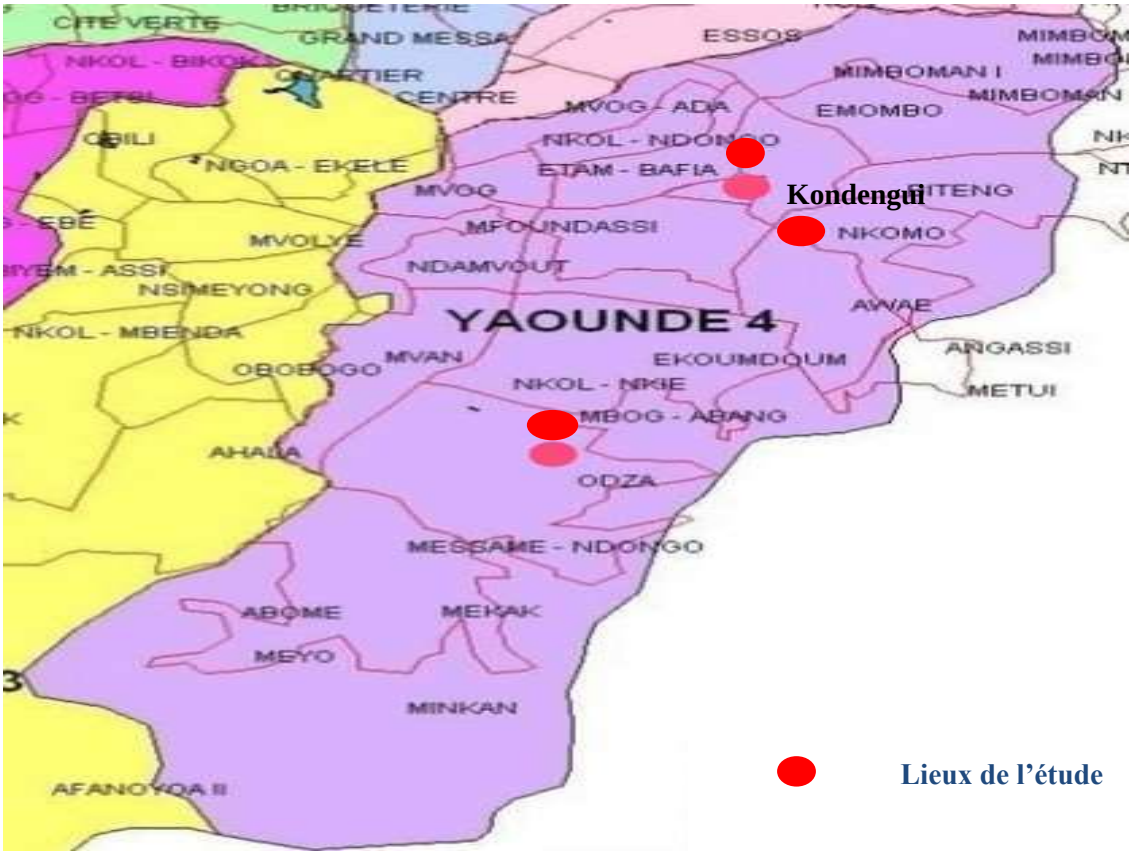
Le choix de ces établissements relève tout d'abord de leur proximité et de la diversité de leur population. Les écoles publiques de Nkol-Ndongo et Kondengui sont voisines, séparées d'une distance d'environ 15 minutes de marche. Ces deux établissements, à leur tour, se trouvent à un taxi de l'école privée les Merveilles d'Abomey, soit une distance de 20 minutes

de conduite. On y trouve des natifs, des apprenants venant d'autres villes et villages avoisinants, des réfugiés et des déplacés internes.

Un tel rapprochement et une telle diversité nous a permis de concentrer nos efforts dans l'exploration du problème à l'étude et de bénéficier de la possibilité de rallier les trois établissements assez facilement, soit à la marche, soit en voiture. Relevons aussi que nous avons opté pour un mélange établissements publiques et établissement privé en vue d'arriver à des conclusions générales sur la base que le problème est le même quel que soit le type d'institution.

La carte ci-après montre la localisation desdits établissements dans l'arrondissement de Yaoundé 4.

Carte 2:localisation de la population d'étude dans l'arrondissement de Yaoundé 4



Source : Communauté urbaine de Yaoundé

Notons que les points marqués en rouge désignent les lieux où sont situés les établissements publics et privé auprès desquels nous avons travaillé. C'est en effet ceux au sein desquels nous avons rencontré la population d'étude que nous avons pu mobiliser.

3- Validation de l'outil

L'outil a été validé, d'abord à 80% par des experts en éducation (Inspecteur Pédagogique chargé de l'Enseignement Primaire, Inspecteur d'Arrondissement de l'Éducation de Base de Yaoundé 2 et 4) puis, par un pré-test sur un échantillon de dix apprenants réparti en deux groupes : cinq du CM I et cinq du CM II. La qualité des travaux fournis nous a permis de procéder à la phase de l'opérationnalisation.

4- Exploitation de l'outil

Nous avons opté pour l'analyse statistique des erreurs sur la base de la règle de proportionnalité. Il s'agit d'interpréter les pourcentages d'erreurs, à partir d'une marge. Nous fixons ainsi la barre d'erreurs tolérable en termes de nombre de fautes à cinq. Ceci implique qu'au-delà de cinq fautes commises, tous types confondus, le corpus sera noté comme présentant des signes de troubles recherchés. Un total de six à dix fautes traduirait alors un degré minime de sévérité des troubles, alors qu'un seuil de onze à quinze fautes traduirait un degré médian de sévérité. Un seuil de seize fautes et au-delà serait interprété comme un degré de sévérité maximal. Des pourcentages permettront également d'établir la gravité du problème à partir du nombre d'élèves concernés. Une barre de quarante pourcent (40%) et au-delà de la population d'étude sera donc considérée comme un seuil critique qui traduit une sévérité maximale du problème.

II- PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Après avoir présenté l'outil, les paramètres de sa conception, ainsi que ceux de son application à la collecte de données, nous allons à présent procéder à la présentation et à la discussion des résultats qu'il nous a permis d'obtenir. Ces informations seront présentées sous forme de tableaux, puis commentées à la lumière des hypothèses qui ont orienté leur collecte.

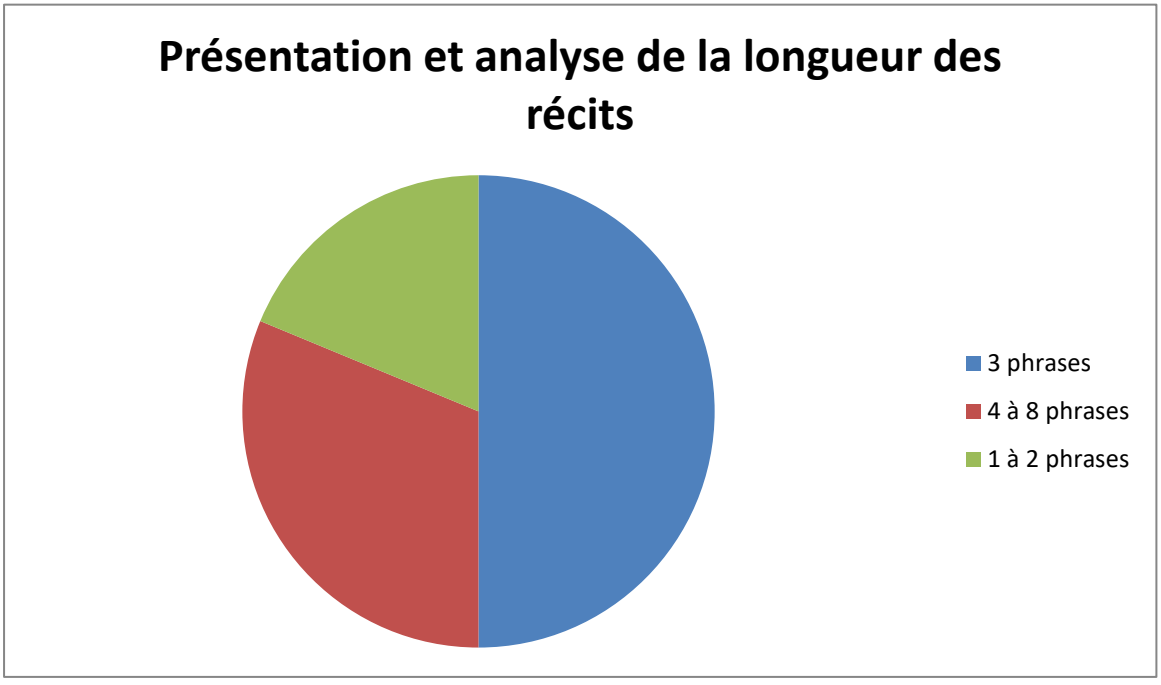
Pour en venir à ces données proprement dites, nous nous sommes tout d'abord intéressée à la longueur des productions écrites des apprenants du niveau 3 que nous avons retenue dans le cadre de notre enquête. Par cet élément, nous avons voulu décrire les troubles psychoaffectifs liés à la pratique de l'écrit en nous basant sur le nombre de phrases produites

par chaque individu. L'idée est que le degré d'intérêt ou de désintéressement pour l'écrit aurait sa matérialisation dans la longueur des productions individuelles. Ainsi, on pourrait comprendre qu'une production plus courte traduise un manque d'intérêt pour l'écrit tandis qu'un devoir plus long témoigne de l'engouement de l'individu pour l'activité.

Nous avons donc organisé le dépouillement des données relevant de cet aspect en prenant pour référence le nombre de phrases. Compte tenu du fait que la tâche, bien que requérant la production d'un texte complet en bloc, a été répartie en trois sous-tâches, nous avons considéré comme étant en deçà de la moyenne les productions présentant moins de trois phrases. Autrement dit, nous avons fixé la moyenne à trois phrases. Cependant, l'intérêt pour l'écrit ici devrait se traduire par un nombre de cinq à huit phrases. Le dépouillement ainsi organisé nous à permis d'obtenir les informations que récapitule le tableau suivant.

Tableau 5: présentation et analyse de la longueur des récits

Nombre de phrases	**1 à 2 phrases**	**3 phrases**	**4 à 8 phrases**
Nombre	20	80	50
Pourcentage	13,34 %	53,33 %	33,33 %



À partir des chiffres ci-dessus, on observe chez la plupart des apprenants du niveau 3 un faible intérêt pour l'écrit. Ceci se traduit par le fait que la majorité des individus produit des travaux d'une à trois phrases (66,67 %). Rappelons que même si trois phrases constituent la moyenne en référence à nos trois sous-tâches, ce nombre de phrases reste insignifiant par rapport à celui du modèle qui à été fourni aux apprenants dans les scénarios. Notons également que l'absence de consigne touchant le nombre de phrases laissait aux apprenants le choix de la longueur des textes produits. D'où la manifestation plus libre de leur degré d'intérêt pour l'écrit à partir de la longueur qu'ils auraient eux-mêmes choisie de donner à leurs textes.

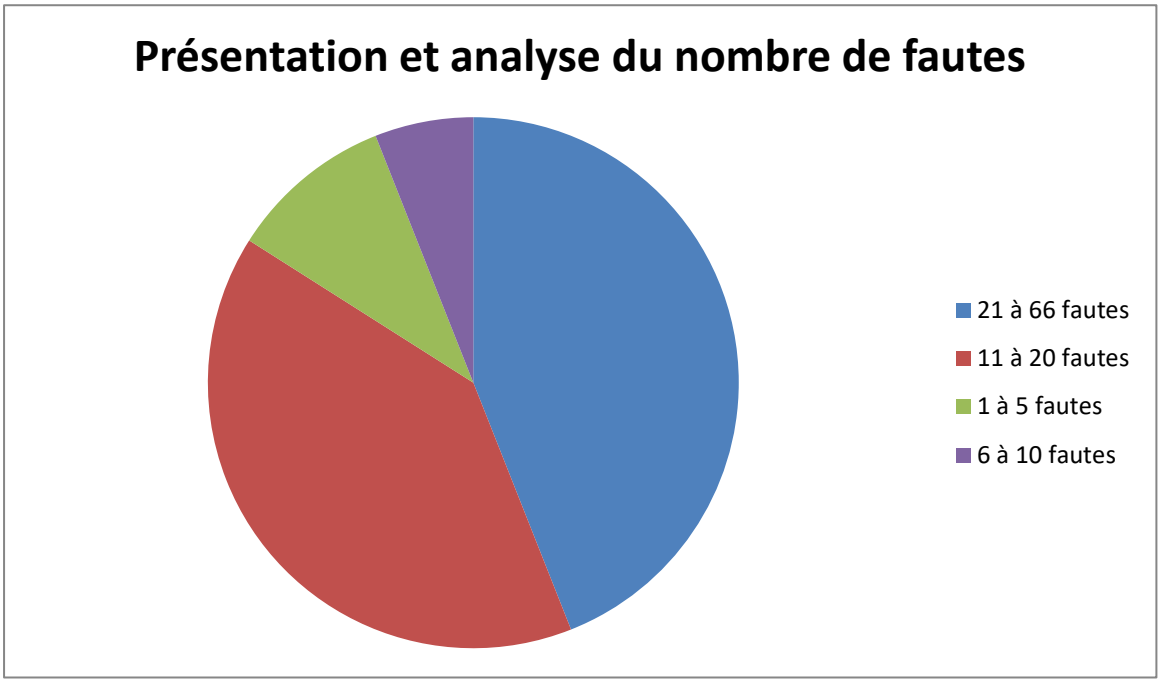
On voit donc manifestement que la forte majorité des élèves témoigne d'un manque d'intérêt pour l'écrit. Rien ne les motive à produire des écrits, d'où leur disposition à n'écrire que le stricte *minimum* qui puisse répondre aux questions posées. Il en émerge donc que l'écrit apparaît comme une activité obligatoire à laquelle on se prête aux seules fins de satisfaire les exigences scolaires qui placent l'écrit à l'avant-garde du système éducatif. Puisqu'on ne saurait donc le contourner, on s'y prête par contrainte et on produit le stricte *minimum* qui puisse satisfaire le correcteur, voire moins.

On est donc poussé à se demander pourquoi ce très faible intérêt pour l'écrit. Si les éléments de ce tableau ne permettent pas de donner des éléments de réponse suffisants à cette information, ils démontrent, cependant, qu'il existe un rapport entre un état psychoaffectif défavorable des apprenants et leur attitude vis-à-vis de l'écrit. Par ailleurs, les informations ici discutées appellent à s'interroger sur la sévérité de ces troubles qui touchent l'écrit. C'est la raison pour laquelle un second aspect de l'analyse menée s'est penché sur le nombre total de fautes enregistrées par individu.

Parlant du nombre de fautes enregistrées par les participants au test de lecture - écriture, comme nous venons de l'annoncer, il s'agissait, par ces éléments, de décrire la gravité des troubles psychoaffectifs liés à la pratique de l'écrit à travers le nombre de fautes enregistrées dans un devoir de production d'écrits, voire *via* le nombre d'individus concernés pour un groupe d'apprenants des classes du niveau 3 sélectionnés de manière aléatoire. Le test nous a permis d'enregistrer, pour cet aspect, les informations que récapitule le tableau suivant.

Tableau 6: présentation et analyse du nombre de fautes

Intervalles	**1 à 5 fautes**	**6 à 10 fautes**	**11 à 20 fautes**	**21 à 66 fautes**
Nombre d'apprenants	15	09	60	66
Pourcentage	10 %	06 %	40 %	44 %



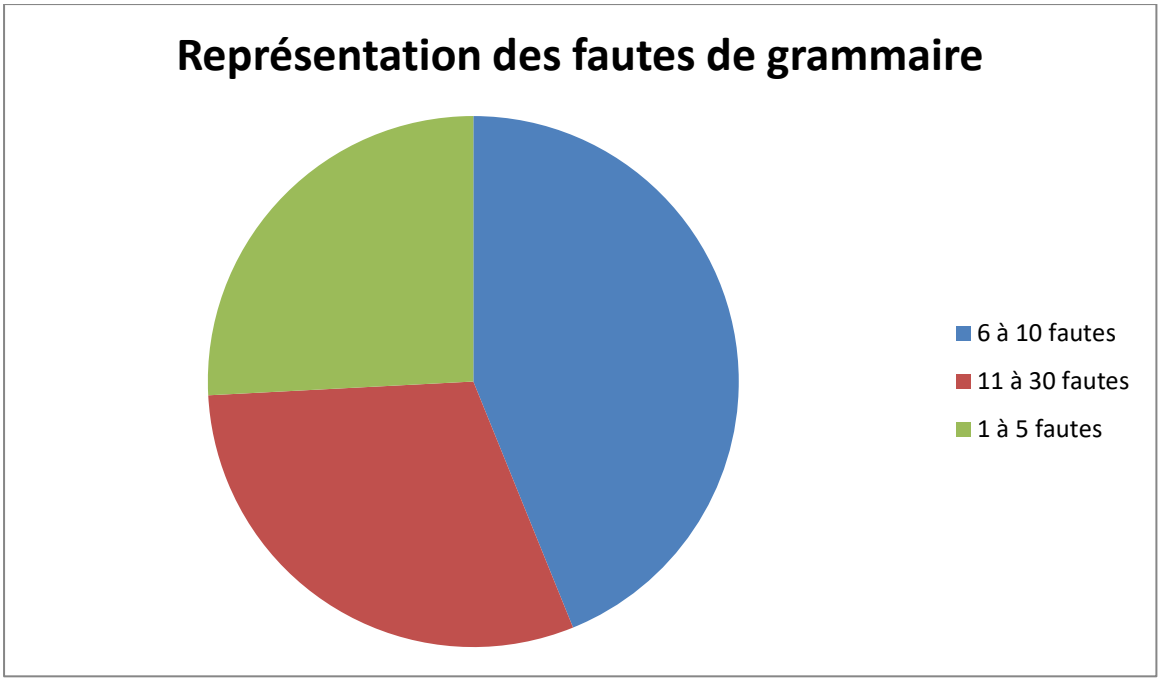
Comme dans le cas de la longueur des récits, nous avons établi des intervalles de nombre de fautes. Celles-ci sont censées traduire l'ampleur des problèmes auxquels les apprenants font face dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit. Nous avons donc considéré comme non lié auxdits troubles un nombre de fautes allant d'une à cinq fautes, vu la longueur moyenne des récits (3 phrases). Les récits considérés comme problématiques sont donc compris dans une proportion de 6 à 66 fautes. En rappel, pour être plus précis, l'intervalle de 6 à 10 fautes est pris comme traduisant des troubles psychoaffectifs d'un degré *minimum*. L'intervalle de 11 à 20 fautes, lui, exprime un degré moyen de troubles, pendant que l'intervalle de 21 à 66 fautes est pris comme démontrant un degré maximal de troubles.

L’analyse des chiffres du tableau précédent permet d’aboutir à l’observation que l’écrasante majorité des individus concernés présente des troubles psychoaffectifs à un degré fort préoccupant. En effet, une comparaison des deux tableaux précédents montre que pour des productions allant de trois à huit phrases (86,66%), la proportion des fautes tombe dans l’intervalle des cas sévères ci-dessus répertoriés. Ceci nous permet de dire, à la suite de ce qui figurait dans le premier tableau de cette analyse, que les troubles psychoaffectifs sont un réel problème qui impacte la qualité des travaux des élèves du niveau 3. Ils sont d’une proportion sévère, vu le nombre de fautes élevé par individu et le nombre d’individus présentant cette quantité énorme de fautes dans leurs textes.

Jusque-là, nous n’avons pas décrit la nature des troubles qui impactent la qualité des performances des apprenants du niveau 3 du primaire à l’écrit. Dans le tableau suivant, les informations résumées tentent de répondre à cette question à travers l’étude de la qualité des fautes recensées. Autrement dit, nous avons voulu observer, dans les productions écrites des apprenants, les éléments qui pourraient traduire l’existence, chez ces individus, des traumatismes psychoaffectifs décrits dans la partie précédente. Nommons ici la dyslexie et la dysgraphie. Ces troubles qui se traduisent par diverses formes de fautes nous ont donc poussée à observer les types d’erreurs que nous avons recensés dans les productions des apprenants. Cet aspect de l’étude nous a permis d’aboutir aux résultats qui suivent.

Tableau 7: représentation des fautes de grammaire

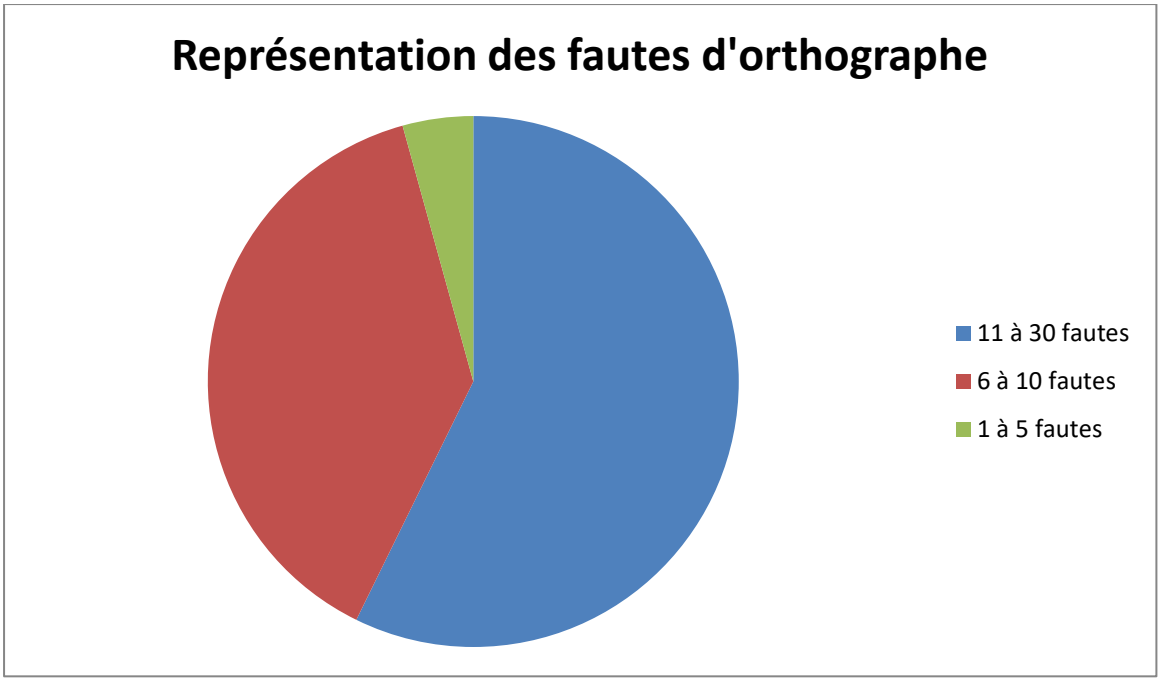
Intervalle de fautes	**1-5 fautes**	**6-10 fautes**	**11-30 fautes**
Nombre d’apprenants	39	66	45
Pourcentages	26,57 %	43,43%	30 %



Remarquons ici que les fautes de grammaire témoignent d'un pourcentage élevé d'élèves enregistrant de loin plus de la moyenne des fautes tolérables. Cependant, par rapport à notre objectif, la description de la nature des troubles psychoaffectifs mis en cause par les productions écrites, il s'avère nécessaire, en plus de ces erreurs liées à la grammaire, de jeter un coup d'œil sur les fautes d'orthographe. C'est ce dont témoignent les chiffres du tableau qui va suivre. Notons d'ores et déjà que l'idée ici est de faire valoir le fait que la signifiance des chiffres présentant différents types de fautes enregistrées ne saurait s'interpréter en considérant chaque type de fautes de manière isolée. Il faut au contraire envisager leur interprétation en les prenant dans l'ensemble, en vue de mieux percevoir le message traduit par ces erreurs enregistrées à partir des productions écrites des apprenants.

Tableau 8: représentation des fautes d'orthographe

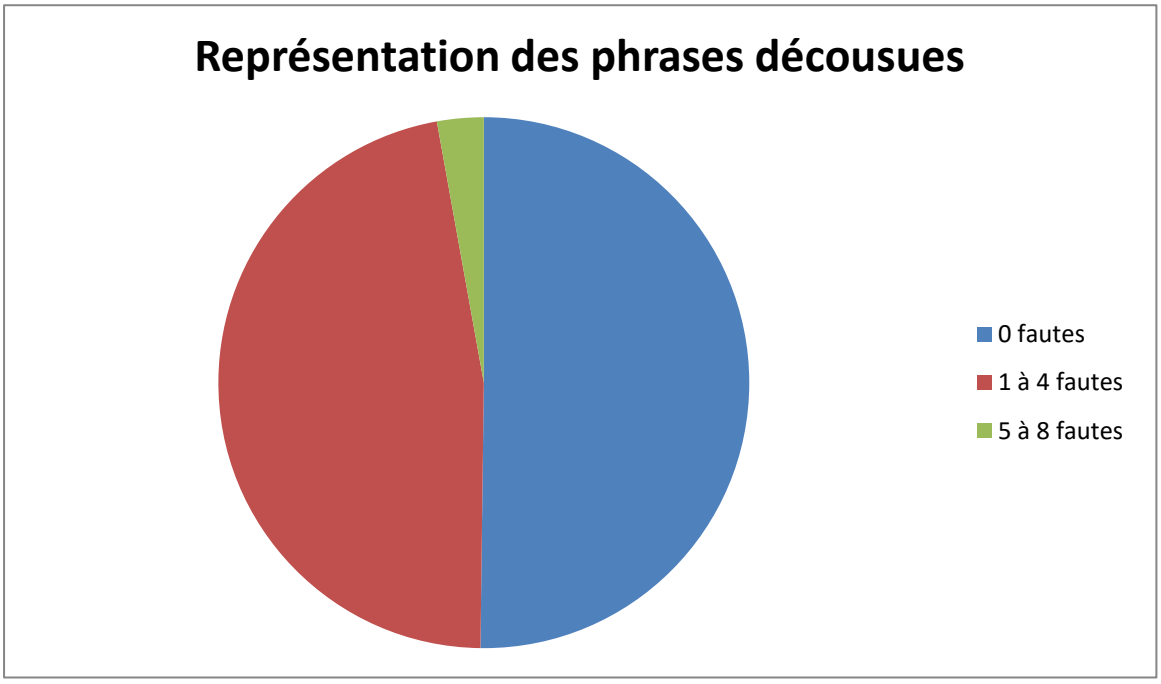
Intervalle de fautes	1-5	6-10	11-30
Nombre d'apprenants	33	47	70
Pourcentages	22 %	31,33 %	46,67 %



À l'image des fautes de grammaire, les erreurs touchant l'orthographe, elles aussi, révèlent, de toute évidence, la primauté des cas présentant un nombre de fautes situé de loin au-dessus de la moyenne. C'est ce dont témoigne la proportion d'individus pour qui le nombre de fautes d'orthographe dépasse le seuil de 10 fautes. Pourtant, pour ajouter à l'analyse de ces éléments, il faudrait s'arrêter à présent sur les erreurs de syntaxe. Ces autres éléments sont ceux que révèle le tableau que nous retrouvons à la suite de cette note faisant l'état de la production orthographique des sujets de cette enquête.

Tableau 9: représentation des fautes de syntaxe (phrases décousues)

Intervalle de fautes	**00 faute**	**1-4 fautes**	**5-8 fautes**
Nombre d'apprenants	93	57	00
Pourcentages	62 %	58 %	00 %



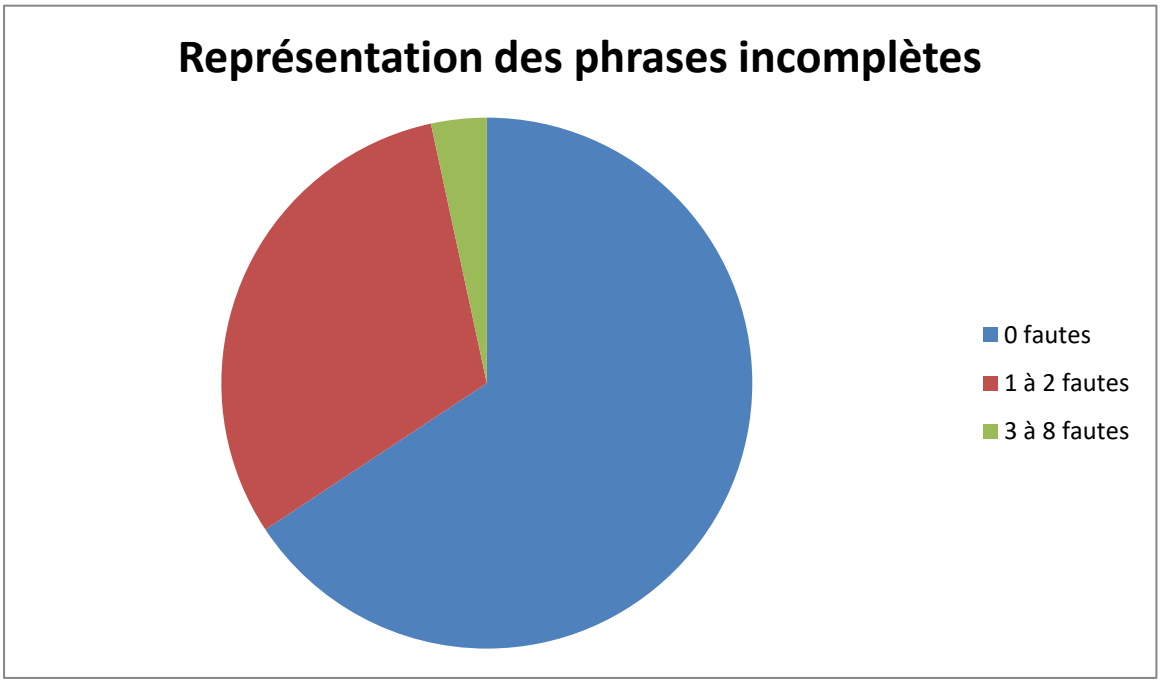
Il convient, d'entrée de jeu, de remarquer qu'une meilleure appréciation des fautes de syntaxe enregistrées devrait prendre en compte l'idée qu'il s'agit ici d'analyser la qualité de la formation des phrases produites par les apprenants. Dans cette optique, on ne saurait, au cours de l'analyse, ne pas tenir compte du fait que le nombre de phrases étant en moyenne fort bas, les fautes de syntaxe ne sauraient s'enregistrer dans la même proportion que les deux premières formes d'erreurs.

Ceci étant, remarquons dès lors qu'en dépit du faible nombre de phrases produites, des fautes de syntaxe non-négligeables sont au rendez-vous pour près de la moitié du public de l'enquête. Encore faudrait-il souligner qu'il s'agit ici de fautes relatives à la nature cohérente ou décousue des phrases. Leur occurrence ainsi enregistrée serait déjà un signal fort alarment pour ce qui est des conclusions que nous entendons tirer à partir de ces chiffres montrant la

qualité des productions écrites des apprenants. Pourtant, pour aller plus loin avec l'analyse de la syntaxe, il convient également de se pencher sur la nature complète ou incomplète des fautes. Cet aspect est ce qui ressort des données du tableau ci-après.

Tableau 10: représentation des fautes de syntaxe (phrases incomplètes)

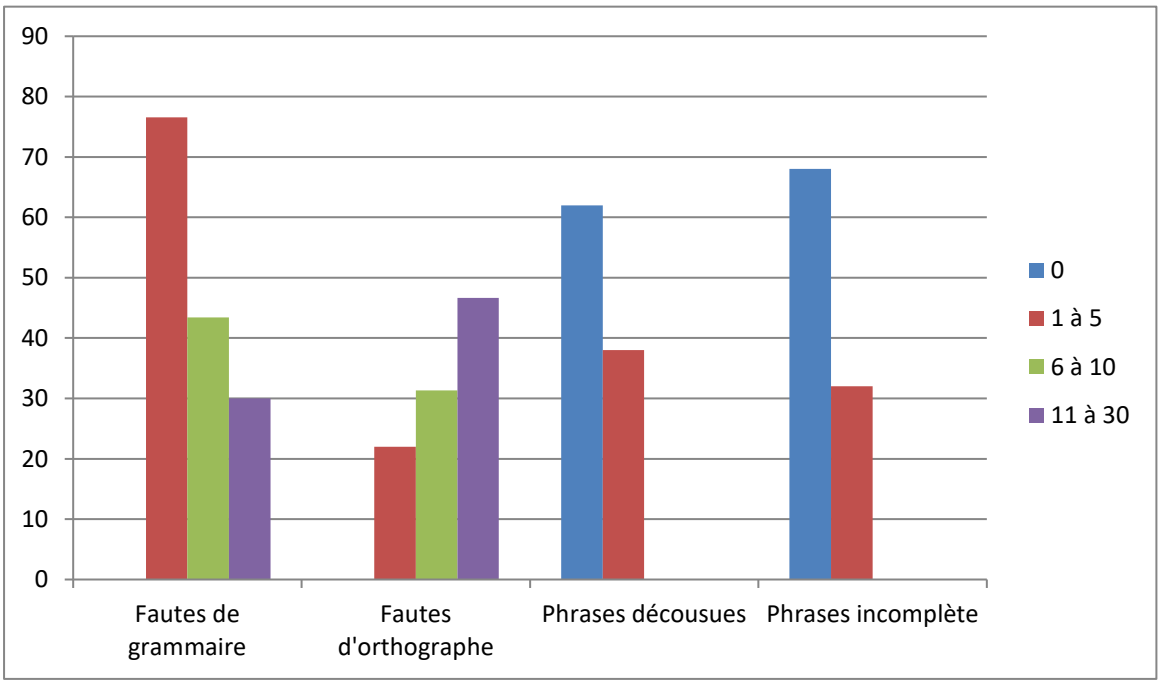
Intervalle de fautes	00	1-2	3-8
Nombre d'apprenants	102	48	00
Pourcentages	68 %	32 %	00 %



Dans la même lancée des fautes de syntaxes liées à la cohésion des phrases produites, les chiffres enregistrés pour les fautes syntaxiques relatives à l'achèvement des phrases est fort révélateur. Par rapport au nombre de phrases produites, bien que pour une forte majorité d'apprenants les phrases étaient complètes dans l'ensemble de la production écrite, il y a lieu de s'alarmer dès lors que pour une proportion non-négligeable de ces individus, on parvient à remarquer plus d'une phrase incomplète. Au regard de ce qui précède donc, quelle conclusion tirer de l'analyse récapitulative de ces différents types d'erreurs que nous avons pu relever à partir des récits de vie des apprenants.

Tableau 11: présentation et analyse récapitulative de la qualité des fautes

Types de fautes	**Fautes de grammaire**				**Fautes d'orthographe**				**Phrases décousues**				**Phrases incomplètes**			
Intervalle de fautes	00	1-5	6-10	11-30	00	1-5	6-10	11-30	00	1-5	6-10	11-30	00	1-5	6-10	11-30
Nombre d'apprenants	00	39	66	47	00	33	47	70	93	54	00	00	102	48	00	00
Pourcentage	00	76,57	43,43	30	00	22	31,33	46,67	62	38	00	00	68	32	00	00

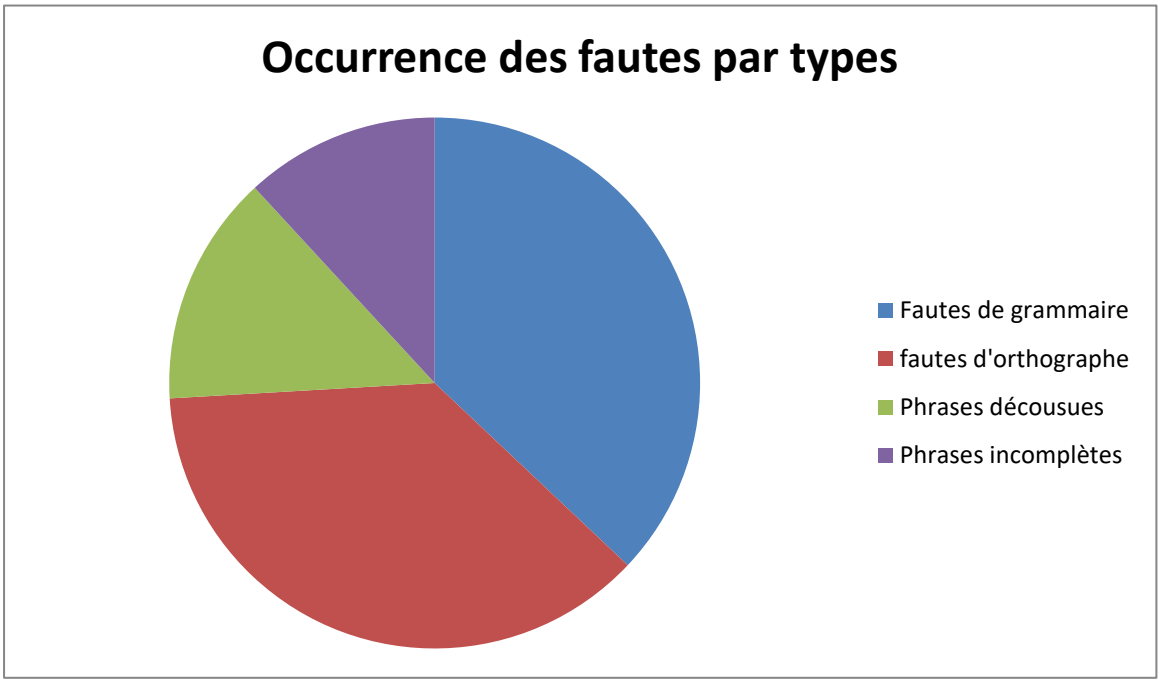


À titre récapitulatif, il est possible de noter que la proportion des fautes enregistrées, tout type d'erreurs confondus, dresse un tableau fort préoccupant. En effet, pour un nombre de phrases en moyenne limité à trois, la proportion de fautes par sujet reste très élevée. Ce degré de productions hors normes épistolaires est si frappant que l'on est conduit à conclure qu'une

telle quantité de fautes ne saurait ne pas être placée sous le prisme des traumatismes psychoaffectifs sur lesquels porte notre investigation. Pour le dire plus clairement dans une analyse plus complète, il faudrait en plus se pencher sur la fréquence d'occurrence de chaque type de fautes. C'est ce qui ressort du tableau que nous présentons dans la suite de cette analyse.

Tableau 12: fréquence des types de fautes

Types de fautes	**Fautes de grammaire**	**Fautes d'orthographe**	**Phrases décousues**	**Phrases incomplètes**
Nombre d'apprenants	150	150	57	48
Pourcentage	100	100	38	32



Les fautes les plus importantes que nous avons pu observer touchent la grammaire et l'orthographe. Les apprenants ont du mal à appliquer les règles de grammaire et à mémoriser l'orthographe des mots. Ceci nous conduit à dire qu'on retrouve chez ces apprenants des signes de dyslexie. En guise de rappel, l'International Dyslexia Association (2007) reconnaît à la dyslexie un aspect orthographique : c'est l'incapacité de reconnaître (déchiffrer) les graphies,

mais aussi celle d'orthographier les mots dans le respect des normes de grammaire et autres règles d'écriture.

En droite ligne de cette définition, la proportion des fautes de grammaire et d'orthographe qui traduisent, de manière générale, une incapacité à bien orthographier les mots, révèle chez la plupart des apprenants concernés, l'existence de troubles dyslexiques d'une importante gravité. Pour ce qui est de la gravité de la dyslexie ainsi identifiée, elle se perçoit à travers la quantité forte au-dessus de la moyenne des différentes formes de fautes que nous avons commencées par pointer à la faveur des chiffres tabulés ci-dessus.

Ce trouble (la dyslexie) n'est pas le seul qui ressort de nos observations. La dysgraphie dont la manifestation touche également l'orthographe, y figure en bonne place.

En guise de rappel, la dysgraphie se manifeste, comme nous l'avons dit plus haut, par la discontinuité des mouvements impliqués dans la production des graphies, les longues poses estimatives et une utilisation accrue du *Feedback* visuel au cours des activités de reproduction d'écrits. On remarque aussi l'irrégularité dans la production des graphèmes et la variabilité spatiale, temporelle et cinématique. En gros, la dysgraphie touche avant tout la qualité et la précision orthographique, ainsi que la fréquence d'inscription qui est généralement trop lente et ponctuée par de nombreux oublis (Brissy-Demarque et Boukobza, 2009). Pourtant, la rédaction correcte des mots y passe aussi, le cas par exemple des mots incomplets par l'omission de lettres, puis aussi celui de l'altération de l'alignement ou de l'agencement des graphèmes.

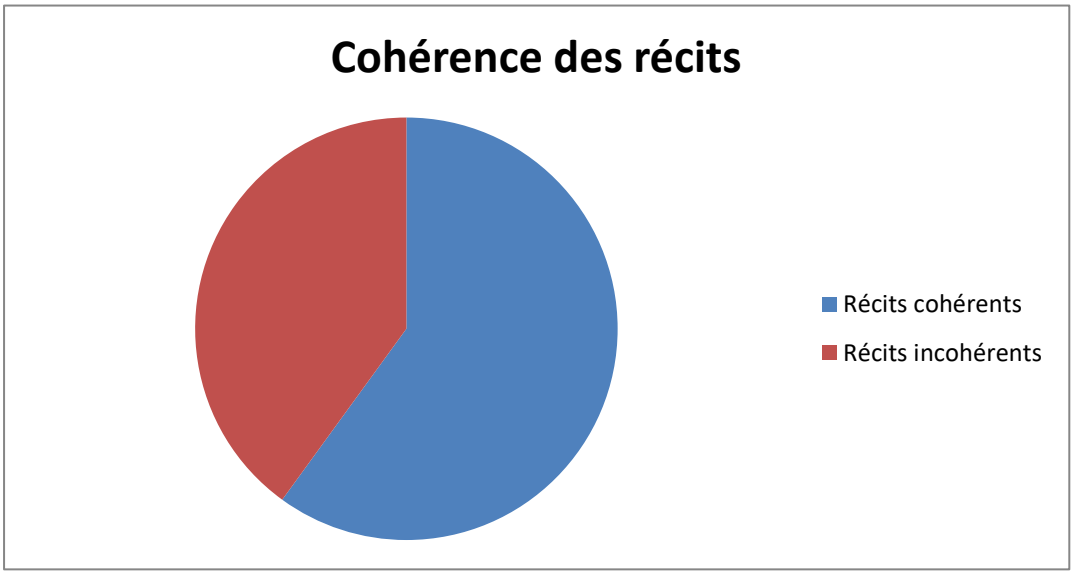
En lien avec cette explication de la dysgraphie, notamment l'aspect de la formation des unités graphiques (le cas de la phrase, surtout), les chiffres du tableau révèlent chez les apprenants enquêtés deux autres types non-négligeables de fautes : les phrases incomplètes et décousues. Parlant des phrases incomplètes, soulignons qu'il s'agit de cas d'omissions graves qui touchent généralement plus d'un mot, obstruant gravement l'expressivité des phrases produites. Elles sont donc directement liées à la dysgraphie et servent d'indice indéniable de la présence dudit trouble.

Les phrases décousues, pour leur part, apparaissent dans les récits comme n'ayant aucun rapport avec les autres phrases. Cette déconnection du reste du texte est fonction de plusieurs facteurs parmi lesquels le mauvais choix de mots de liaison, mais surtout des manques sévères au niveau de l'orthographe de plusieurs mots qui ne permettent pas, en conséquence, de saisir

le sens exprimé par la phrase. Ces cas, tout comme ceux des omissions, témoignent de la présence de troubles dysgraphiques sévères chez les apprenants du niveau 3. Cependant, les fautes ci-dessus décrites et analysées ne devraient pas être considérées comme les seuls indices des troubles susmentionnés. Notre étude s'est également penchée sur d'autres manques qui, eux aussi, apparaissent comme grandement liés à la dyslexie et à la dysgraphie. C'est le cas de l'analyse de la cohérence des récits dont les données apparaissent dans le tableau suivant.

Tableau 13: analyse de la cohérence des récits

Nature de la cohérence	**Récits cohérents**	**Récits incohérents**
Nombre	90	60
Pourcentage	60 %	40 %



Bien que la majorité des récits ont été cohérents par rapport au contexte décrit dans la tâche, une quantité remarquable (60, soit 40%) d'individus enquêtés s'est montrés incohérente dans ses productions. Ceci induit des problèmes touchant la lecture.

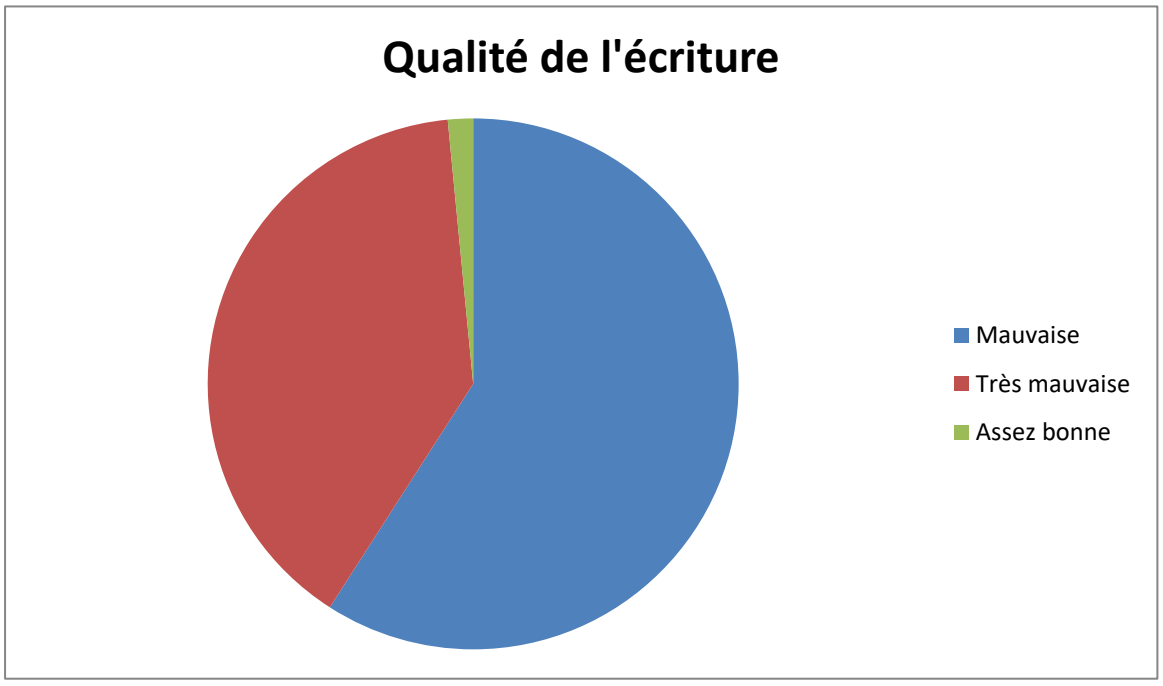
Nous avons dit plus haut que les sujets présentant des signes de dyslexies sont généralement incapables d'agencer et de comprendre avec fluidité les mots d'un texte. D'où la conclusion que si les apprenants concernés étaient en mesure de saisir de manière fluide le sens de la tâche et du texte lus, ils auraient produit des travaux cohérents. Ce constat nous conforte

à l'idée qu'une part fort préoccupante des apprenants du niveau 3 souffre de troubles dyslexiques. Si, pour certains, seul l'aspect orthographique est concerné, pour d'autres, tant la lecture et la production écrite sont impliquées.

Il faudrait souligner, comme dans le cas de la dyslexie, un autre manque qui ajoute à ce que nous avons dit sur la dysgraphie. Il s'agit de la qualité de l'écriture. Celle-ci est révélatrice, elle aussi, de problèmes tant psychologiques que scripturaux. Sous ce prisme, nous avons considéré les écarts entre les mots, la formation des graphèmes et la disposition en ligne (l'occupation de l'espace). Cette étude nous a permis d'observer ce qui est résumé dans le tableau ci-dessous.

Tableau 14: analyse de la qualité de l'écriture

Qualité de l'écriture	**Mauvaise**	**Très mauvaise**	**Assez bonne**
Nombre	81	54	15
Pourcentage	54 %	36 %	10 %



Les éléments concernés par cette analyse que nous avons présentés avant le tableau, pour le rappeler, font partie des traces de dysgraphie que nous avons citées ci-dessus. Les chiffres de ce tableau montrent donc que 90% des apprenants du niveau 3 présentent soit une mauvaise ou une très mauvaise écriture. Cette manière d'écrire s'ajoute à ce que nous avons dit sur la qualité des fautes pour traduire l'existence à un degré sévère de la dysgraphie. Ce trouble est profond, vu la proportion des indices révélateurs de sa présence et le nombre d'individus impliqués.

Une dernière note à tirer de cette analyse visant à décrire la manifestation des troubles psychoaffectifs liés à l'écrit porte sur le troisième trouble pointé dans la première partie, à savoir l'épistémophobie. En rappel, ce trouble psychoaffectif lié à la connaissance de manière générale s'observe lorsqu'un individu manifeste sa réfraction face à un objet de savoir. Or, les chiffres du tableau montrant la longueur des récits produits par les apprenants ont été interprétés comme révélateurs d'un certain degré de désaffection pour l'écrit. Par interprétation, il faudrait déceler ici une manifestation de cet autre traumatisme psychoaffectif qu'est l'épistémophobie de l'écrit.

L'objectif de ce chapitre était de déceler l'existence, de manière générale, des traumatismes psychoaffectifs touchant l'enseignement-apprentissage de l'écrit chez les apprenants du niveau 3 de notre système éducatif. Pour le dire autrement, il s'agissait de vérifier la matérialisation de ces troubles pointés en définition des termes au sein des salles de classe du niveau retenu. Cette étude répondait donc à la question principale de recherche suivante : que révèle l'analyse des écrits des apprenants du niveau 3 du primaire sur la nature des troubles liés à leur apprentissage de l'écrit ? Pour plus d'opérationnalité, nous nous sommes demandée, à titre spécifique :

- quel lien existe entre la qualité des fautes observées et la nature des traumatismes liés à l'écrit qui confrontent les apprenants du niveau 3 du primaire ?
- que révèle l'orientation des récits de vie produits par les apprenants du niveau3 sur la nature des troubles qui affectent leur acquisition de l'écrit ?
- quel rapport existe entre le nombre des fautes observées dans les écrits des apprenants du niveau 3 de l'école primaire et le degré de sévérité de ces troubles ?
- quel lien existe entre le nombre d'élèves présentant une quantité considérable de fautes à l'écrit et l'ampleur du problème ?

Pour répondre à la question générale, nous avons émis l'hypothèse que l'analyse des productions d'écrits des apprenants du niveau 3 de l'école primaire indique qu'il s'agit bien de trouble d'ordre psychoaffectifs dont l'ampleur se mesure à la qualité des fautes et aux nombre d'élèves concernés. Les données de nature empirique que nous avons pu collecter et présenter de manière chiffrée et tabulée ont établi la validation des hypothèses secondaires qui corroborent l'hypothèse générale.

Notamment, elles ont démontré que la qualité des fautes observées chez les apprenants du niveau 3 du primaire révèle des traces de dyslexie et de dysgraphie. En plus, l'orientation des récits de vie des apprenants du niveau 3 de l'enseignement primaire révèle que ces troubles qui touchent l'enseignement-apprentissage de l'écrit sont de nature psychoaffective. Par ailleurs, le nombre de fautes révèle qu'il s'agit des troubles à des proportions sévères. De surcroit, la longueur des productions démontre un troisième trouble, notamment l'épistémophobie du français de manière générale, et de l'écrit à titre plus spécifique. Enfin, le nombre d'élèves concernés démontre la quasi-généralité de ce problème, d'où l'issue qu'il serait normal de s'alarmer d'une telle situation de l'enseignement-apprentissage de l'écrit qui prévaut dans notre système éducatif.

Toutefois, les éléments retrouvés et présentés à ce niveau, ne sauraient suffire. Notamment, ils n'établissent pas proprement le rapport à faire entre les troubles décrits et le travail qui se fait aux niveaux antérieurs de l'enseignement de base, quoiqu'ils décrivent l'ampleur du problème au niveau terminal du primaire. C'est en raison de ce manque, qu'il s'est avéré nécessaire de mener une deuxième étude qui examine la question de manière plus profonde à l'aide d'un guide d'entretien. Les éléments de cette autre étude font l'objet du chapitre qui va suivre.

CHAPITRE 5 :

CAUSES DES TRAUMATISMES PSYCHOAFFECTIFS LIÉS À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT : DE L'INFLUENCE DES DÉRIVES LIÉES AUX PRATIQUES ENSEIGNANTES

Ce chapitre a pour objectif de déterminer, de manière générale, les causes des troubles psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit que nous avons décrits précédemment. De manière spécifique, il tente de faire le lien avec le poids des dérives liées à l'action enseignante sur la qualité de l'apprentissage de cet aspect du langage.

À titre général, la question que ce chapitre tente de résoudre est la suivante **:** quel est le rapport entre les traumatismes psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit et les dérives liées aux pratiques enseignantes ? De cette question découle le questionnement suivant :

- quel lien établir entre les traumatismes psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit et la brimade ?
- quel rapport établir entre les traumatismes psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit et la nature explicite de la démarche d'enseignement de l'écrit ?
- comment comprendre l'origine des troubles psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit à travers l'enseignement précoce de l'écrit ?

L'hypothèse générale à la base de l'étude soutient que les traumatismes psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit proviennent des dérives liées aux pratiques enseignantes. Les hypothèses spécifiques qui émanent de cette dernière assertion postulent que :

- dabord, les traumatismes psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit découlent de la brimade.
- ensuite, les traumatismes psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit ont pour origine supplémentaire la nature explicite de la démarche d'enseignement de l'écrit.
- Enfin, les troubles psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit proviennent de l'enseignement précoce, mais très actif de l'écrit.

Cette étude emprunte à la psychanalyse son caractère instrumental : l'une des méthodes d'investigation en psychanalyse c'est l'entretien. Celui-ci a pour objectif de déterminer l'histoire d'une pathologie à travers la reconstruction des faits inscrits dans le subconscient du sujet. Le sujet rend donc compte de ses états d'âmes et l'enquêteur en déduit les causes, voire les pistes de solutions des problèmes en étude.

Par ailleurs, elle retient de la psychanalyse la thèse de Freud (1987) que le subconscient de l'homme est marqué dès le début de la vie, comme en témoignent les rêves. Ainsi, l'expérience du vécu dès la tendre enfance marque le subconscient des individus et finit par influencer leur vie. C'est le cas de la brutalité subie dans les débuts de la scolarité et son impact sur la suite dudit processus. Aussi, une telle influence s'étaye-t-elle à l'idée des stades de développement élaborés par Freud (1905) qui montre, dans le cas d'espèce, que les enfants entre 2 et 4 ans ne sauraient avoir la maturité nécessaire pour l'apprentissage d'aspects complexes du langage, dont l'écrit entendu ici comme la jonction de l'expression écrite et la lecture. Toute activité en violation de ce principe développemental causerait alors des troubles de nature à entraver la réussite de l'apprentissage.

Dans le prolongement des stades freudiens, l'étude emprunte également au constructivisme de Piaget (1896/1980) l'aspect lié à l'exploration du rapport entre la nature du contenu d'enseignement-apprentissage et le niveau de développement des apprenants. Tout comme la psychanalyse, la thèse constructiviste décrit des stades du développement individuel dont il faut tenir compte dans la planification et l'exécution des actes d'enseignement, montrant alors que les troubles entravant la réussite de l'apprentissage dans les cycles supérieurs de la scolarité trouvent généralement leur source dans la manière de planifier et exécuter l'enseignement au début de la scolarité (Brette & Emmanuelli, 2014).

Pour revenir au lien instrumental de l'étude à la psychanalyse, notons que l'outil de recueil de données que nous avons choisi est l'entretien. À partir d'une grille d'entretiens, il a été question de s'entretenir avec les apprenants du niveau 3 ayant présenté un seuil critique de troubles psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Les résultats desdits entretiens présentés ci-dessous donnent une entrée sur les origines des troubles psychoaffectifs touchant l'apprentissage de l'écrit.

I- CONCEPTION ET PARAMÈTRES D'EXPLOITATION DE L'OUTIL

Il nous apparaît judicieux de commencer par présenter les entrées de l'outil de collecte des données. Cette démarche se justifie par le besoin d'en souligner la concordance avec les objectifs de l'enquête que nous avons annoncés tantôt.

a-Présentation des entrées de l'outil

Questionnaire destinée aux apprenants du niveau 3 présentant des difficultés critiques à l'écrit

1. À quel niveau as-tu débuté ta scolarité : à la maternelle ou à la SIL ?
2. Était-ce dans un établissement public ou privé ?
3. À quel âge as-tu commencé l'école : deux ans et demi, trois ans, quatre ans ou cinq ans ?
4. As-tu appris à lire et à écrire dès la maternelle ou à partir de la SIL ?
5. Comment se comportait la maîtresse ou le maître : elle/il était gentil(le) ou méchant(e) ?
6. Est-ce qu'il arrivait souvent qu'il/elle te fouette, t'insulte ou te gronde parce que tu n'arrivais pas à écrire ou à lire ?
7. Quelle était la réaction de ta maîtresse ou ton maître quand tu n'arrivais pas à lire ou à écrire : elle te fouettait ? elle t'insultait ? elle te grondait ? elle te mettait à genou ? elle t'abandonnait pour s'occuper de ceux qui comprenaient ?
8. D'autres camarades ont-ils subi ce genre de punition ?
9. Comment tu te sentais quand toi ou d'autres camarades étiez fouettés ou maltraités par le maître ou la maîtresse ?
10. As-tu subi ce genre de traitement dans d'autres classes : à la SIL ? au CP ? au CE 1 ? au CE 2 ? au CM 1 ? ou au CM 2 ?
11. Quel genre d'activités tu aimes le plus à l'école : lire ? Écrire ? Chanter et danser ? Faire les calculs ? Faire le travail manuel ?
12. Est-ce que tu aimes lire et écrire ? Pourquoi ?

b-Échantillon de l'étude

Nous avons travaillé avec un échantillon de cent (100) apprenants du niveau III du primaire des écoles publiques de Nkol-Ndongo et de Kondengui, ainsi que ceux de l'école privée les merveilles d'Abomey. Ceux-ci ont été identifiés à partir des résultats de la précédente étude. En effet, nous n'avons retenu pour cette autre étude que ceux des participants de la précédente étude qui présentaient les taux de fautes les plus élevés à l'issue du test de lecture-écriture.

c-Validation de l'outil

L'outil a été validé, d'abord à 80% par des experts en éducation (Inspecteur Pédagogique chargé de l'Enseignement Primaire, Inspecteur d'Arrondissement de l'Éducation de Base de Yaoundé 2 et 4) puis, par un pré-test sur un échantillon de six apprenants réparti en deux groupes : trois du CM 1 et trois du CM 2. La qualité des réponses obtenues nous a permis de procéder à la phase de généralisation de l'outil.

d-Outil d'analyse

À partir de la règle de proportionnalité, l'analyse a consisté à interpréter les proportions obtenues sous forme de pourcentages. Il s'est alors agi de déterminer la proportion de sujets dont l'histoire de vie permet d'établir un rapport clair entre les traumatismes vécus et les dérives observables dans les pratiques enseignantes liées à l'enseignement de l'écrit.

e- Lieu de l'étude

Comme nous l'avons dit, nous avons opérationnalisé l'outil dans trois établissements de la ville de Yaoundé, notamment dans l'arrondissement de Yaoundé IV. Il s'agit, pour les nommer, des écoles publiques de Nkol-Ndongo et de Kondengui, ainsi que l'école privée les merveilles d'Abomey. Comme nous l'avons déjà souligné, le choix de ces établissements relève tout d'abord de leur proximit et de la diversité de leur population . Celle-ci nous a permis de concentrer nos efforts dans l'exploration du problème à l'étude. Nous avons opté pour un mélange établissements publiques - établissements privés en vue d'arriver à des conclusions générales sur la base que le problème est le même quelle que soit l'institution.

II- PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

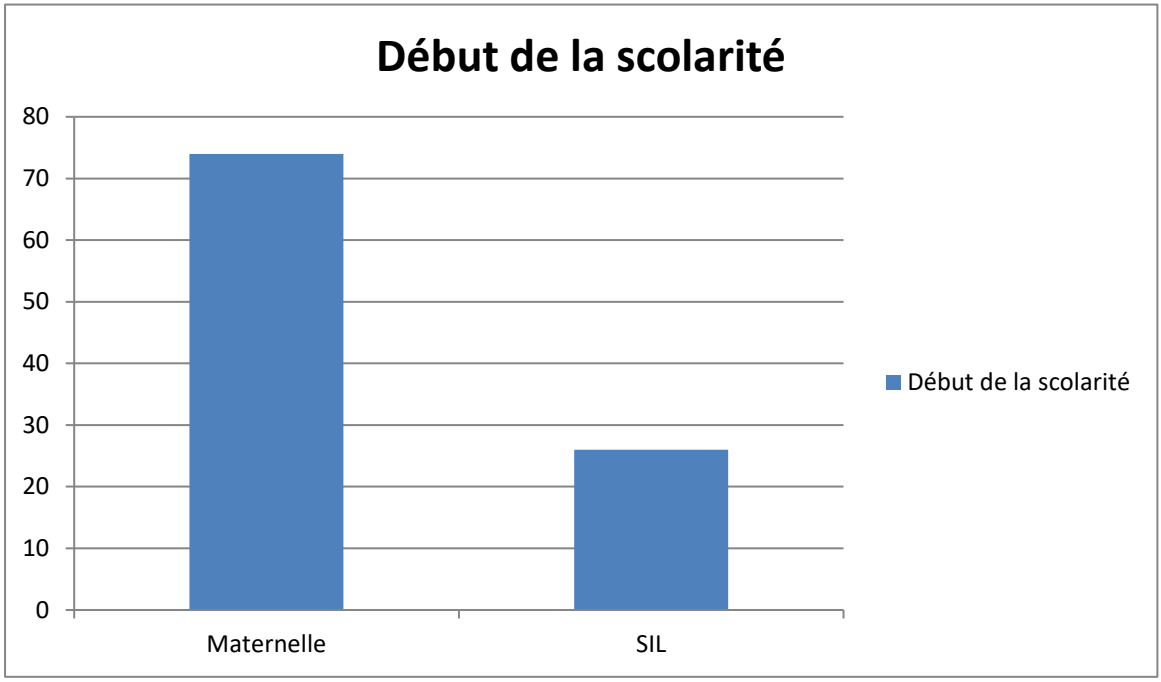
Pour commencer, l'analyse des résultats obtenus a été dirigée dans l'optique d'explorer le rapport probable des troubles psychoaffectifs touchant l'apprentissage de l'écrit à la nature prématurée des apprenants au début de leur scolarité. Pour le dire plus clairement, nous avons voulu vérifier si le fait que les apprenants débutent la scolarité trop tôt à la maternelle ou à la section d'initiation au langage (SIL) pourrait présenter un handicap synonyme d'origine de troubles qui caractérisent l'exercice de l'écrit au niveau 3.

1. Relation des troubles psychoaffectifs liés à l'apprentissage à la précocité des apprenants par rapport au contenu d'apprentissage

Le premier aspect que nous avons voulu interroger à ce stade de l'analyse portait sur le début de la scolarité des apprenants. Nous avons voulu savoir si les apprenants avaient débuté leur scolarité à la maternelle ou à la section d'initiation au langage (SIL). Les éléments recueillis nous ont permis d'obtenir les informations chiffrées et tabulées ci-dessous.

Tableau 15: début de la scolarité des apprenants

Modalités	**Maternelle**	**Sil**
Nombre	74	26
%	74%	26%

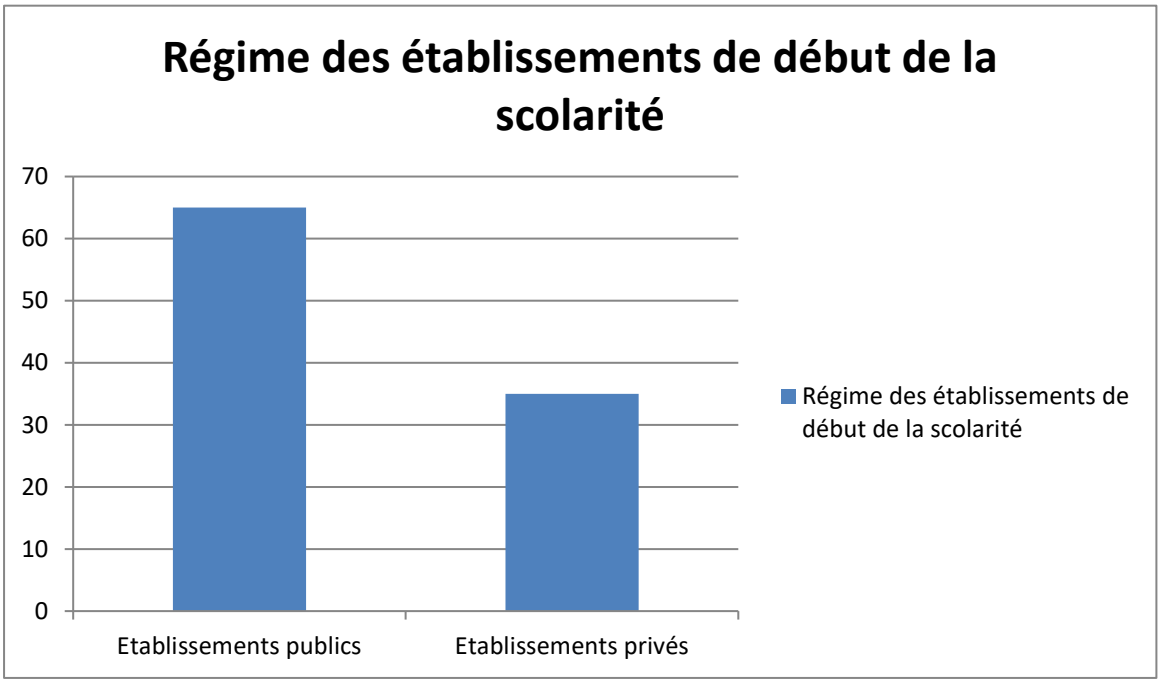


D'après les éléments du tableau1, la plupart des apprenants interrogés ont commencé leur scolarité à partir de la maternelle. Cependant, force est de reconnaître qu'une part non-négligeable de ce public a commencé les études à partir de la section d'initiation au langage (SIL). Dans le premier cas comme dans le second, la pertinence des données ici présentées ne saurait être relevée sans tenir compte d'autres faits. Il s'agit en l'occurrence de l'âge de ce début de scolarité et du rapport de cet âge au contenu d'enseignement/apprentissage de l'écrit. Élucider ces aspects reviendrait à se pencher sur les chiffres du 3ème tableau ci-dessous.

Mais avant, il serait judicieux de marquer un arrêt sur le régime des établissements concerné par cette scolarité précoce et donc par le problème que relève l'étude. C'est toute l'importance du tableau suivant.

Tableau 16: régime des établissements de début de la scolarité

Modalités	Établissements publics	Établissements privés
Nombre	65	35
%	65%	35%

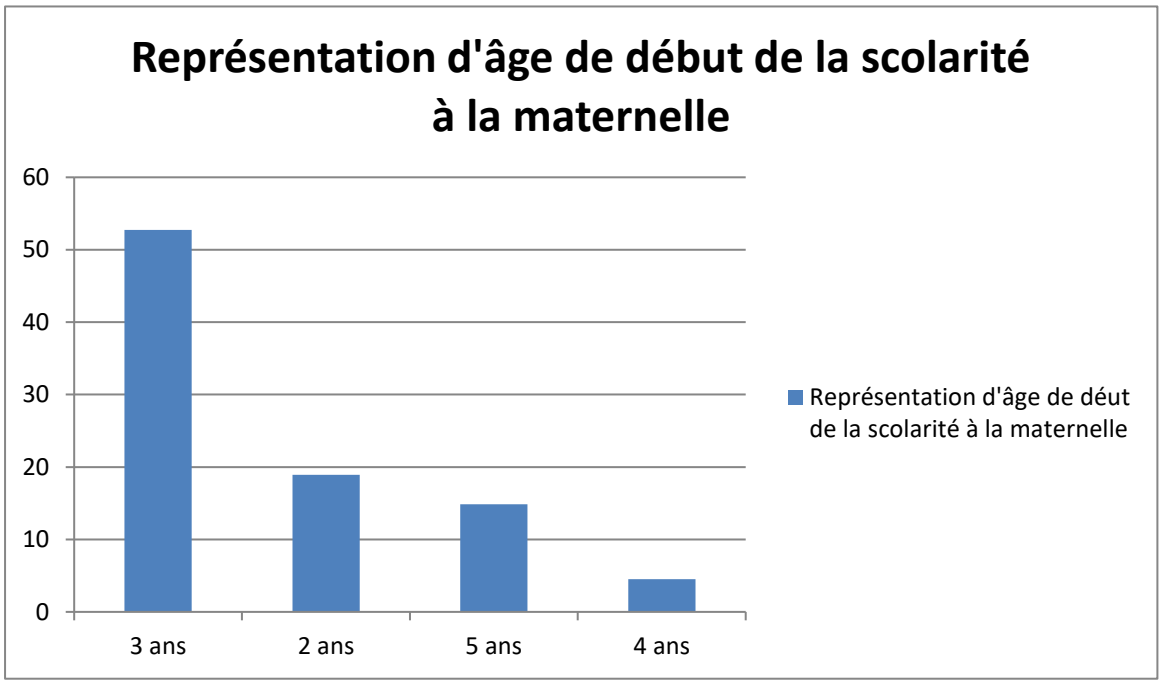


Les éléments du tableau montrent que le public que nous avons retenu pour l'enquête provient à la fois d'établissements publics et privés. Même si les établissements du premier régime prédominent sur les seconds, la représentativité des derniers n'est pas pour autant négligeable. Il en résulte donc que les conclusions qui vont découler des analyses *infra* montrent une réalité généralisable à la fois aux établissements publics et privés. Cette donnée nous permet de passer comme nous l'avons déjà annoncé, aux informations sur l'âge du début de la scolarité. Celles-ci apparaissent dans les deux tableaux suivants. Nous avons voulu, pour besoin de précision, distinguer l'âge du début de la scolarité à la maternelle de celui du primaire. Une distinction qui suit celle faite à partir du tableau 1 où on pouvait voir que certains

des apprenants avaient commencé leurs études au préscolaire pendant que d'autres les avaient débuté directement à la SIL.

Tableau 17: représentation d'âge de début à la maternelle

Âges	3 ans	2 ans	5 ans	4 ans
Nombre	39	14	11	10
%	52,72%	18,91%	14,86%	13,51%



Les éléments de ce tableau indiquent que bien d'enfants arrivent à la maternelle avant l'âge prescrit par les textes ministériels (3 à 4 ans). Bien qu'ils ne soient pas majoritaires, leur présence est de nature à aggraver une situation déjà précaire, notamment l'inadéquation de l'âge des enfants à la maternelle par rapport au traitement du contenu de l'écrit. Nous l'avons dit plus haut en nous référant aux stades du développement de Piaget (1975) que les individus entre 2 et 7 ans sont à l'aune du développement des capacités langagières. Ce langage est pourtant fortement lié à une activité empirique précoce de reconnaissance du monde environnant. La forme du langage ainsi développée est donc prioritairement orale, l'individu n'ayant pas encore les capacités de se lancer dans des activités assez contraignantes telles la reconnaissance des graphèmes et leur association à des sons, et plus loin, à des idées (pour ce

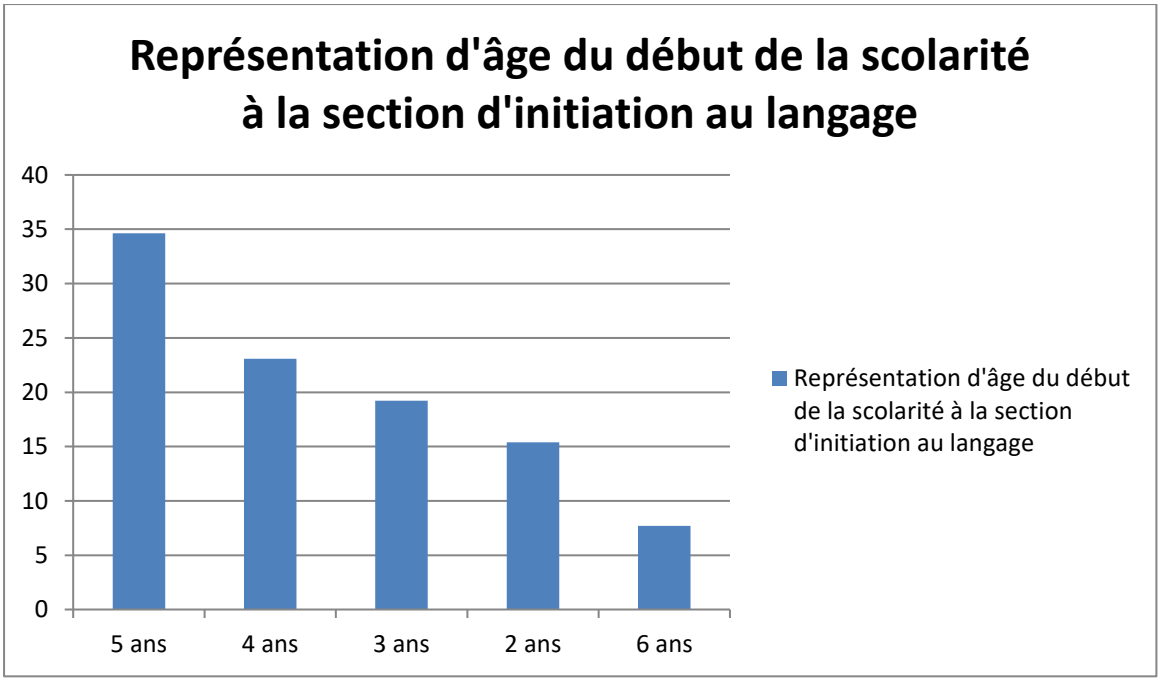
qui est de la lecture), puis la préhension tactique et les gestes techniques liés à l'écriture. Autrement dit, la lecture et l'écriture sont deux capacités qui nécessitent de fortes aptitudes intellectuelles à faire des associations entre signifiants graphiques et signifiés, mais aussi des aptitudes physiques dont la dextérité utile à la production graphique.

Pour être plus concret, les apprenants qui entrent à la maternelle à 3, 4 et 5 ans se trouvent dans une zone de développement plus propice à la construction du langage oral. Il serait alors de bon ton que leur apprentissage vise précisément cet objectif qui relèverait alors du niveau de développement le plus en vue. Malheureusement, les éléments des tableaux suivants vont prouver que le contenu d'enseignement de la maternelle n'exclut pas l'écrit. Il en constitue plutôt le principal cheval de bataille. D'où le problème que révèle l'ensemble des chiffres que nous venons d'évoquer sur l'âge d'entrée à la maternelle. Pour le reprendre plus clairement, non seulement la plupart des apprenants à la maternelle sont précoces par rapport à l'apprentissage de l'écrit, mais en plus on observe qu'un second groupe, bien que minoritaire, vient compliquer la situation puisqu'il est plus prématuré que le premier (voir ici le groupe des apprenants entrés à 2 ans).

Toutefois, le problème de la précocité ainsi évoqué ne saurait se limiter aux seuls préscolaires. Nous présentons par la suite un tableau qui relève cette réalité chez les enfants ayant débuté leur scolarité à la section d'initiation au langage (SIL).

Tableau 18: représentation d'âge de début de la scolarité à la section d'initiation au langage

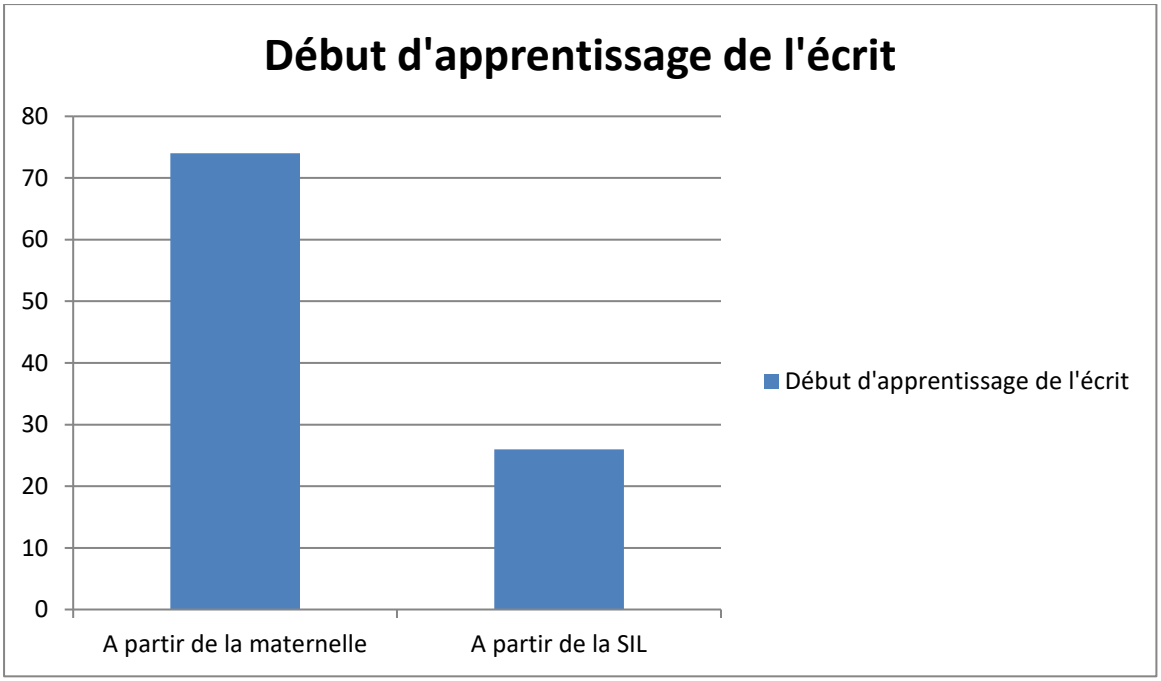
Âges	5 ans	4 ans	3 ans	2 ans	6 ans
Nombre	09	06	05	04	02
%	34,62%	23,08%	19,23%	15,38%	07,69%



Avec les enfants ayant commencé leur scolarité à la section d'initiation au langage, le problème semble être encore plus pointu. Pour cause, il faudrait rappeler que l'âge réglementaire d'admission des apprenants en section d'initiation au langage est fixé à six (6) ans. Pourtant, les données ci-dessus tabulées montrent qu'une forte majorité d'apprenants sont non seulement précoces par rapport à l'âge d'entrée à la SIL, mais aussi au regard de l'initiation au langage écrit censé prendre une forme active à ce niveau. Ce fait nous conduit donc au tableau suivant. Celui-ci résume les réponses des apprenants sur le moment du début de leur apprentissage de l'écrit.

Tableau 19: début d'apprentissage de l'écrit

Modalités	À partir de la maternelle	À partir de la section d'initiation au langage
Nombre	74	26
%	74%	26%



Les données ainsi tabulées montrent que tous les enfants commencent à apprendre l'écrit dès leur entrée à l'école, qu'il s'agisse de la maternelle ou du primaire. Ce fait est significatif dans la mesure où il confirme les éléments du problème présenté touchant la précocité de l'exposition à l'écrit. En d'autres termes, ces données montrent que les lacunes remarquées chez ces apprenants de l'écrit ont un lien avec la rencontre prématurée de l'écrit. Cette rencontre, de toute évidence, a constitué un premier facteur d'agression pour ces apprenants qui ont intégré l'école avant l'âge requis. D'où la conclusion que l'âge de début de la scolarité reste un facteur à prendre en compte pour introduire l'apprentissage de l'écrit dans le cursus scolaire. Lorsque ceci n'est pas fait et que cet apprentissage se fait trop tôt, il en découle une agression psychologique qui marque durablement le psychique des apprenants et finit par entraver leur maîtrise de l'écrit.

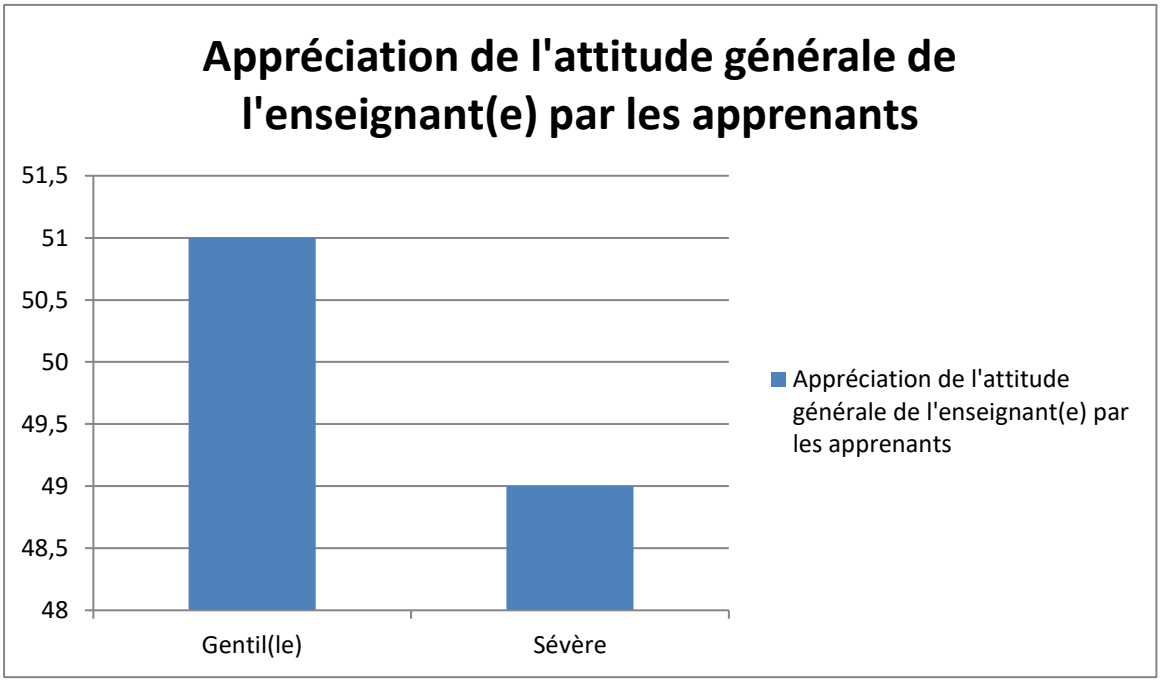
2- Rapport des troubles liés à l'apprentissage de l'écrit aux violences physiques et verbales des enseignants

Si les éléments pré-débattus ont concouru essentiellement à établir le premier rapport de cause touchant la précocité de l'introduction de l'écrit et le traumatisme qui en découle, il se trouve qu'une seconde relation de cause est à explorer. Il s'agit en l'occurrence de la brutalité des pratiques enseignantes marquant l'écrit. Il convient de relever d'entrée de jeu que ce paramètre s'érige en facteur aggravant qui, combiné à la première relation, donne plus d'ampleur aux troubles psychoaffectifs décrits au chapitre précédent.

Pour donc explorer cet autre aspect, nous avons tout d'abord interrogé les participants dans l'optique d'avoir leur appréciation générale des pratiques enseignantes ayant marqué le début de leur apprentissage scolaire. Les résultats obtenus sont contenus dans le tableau suivant.

Tableau 20: appréciation de l'attitude générale de l'enseignant(e) par les apprenants

Modalités	Gentille	Sévère
Nombre	51	49
%	51%	49%

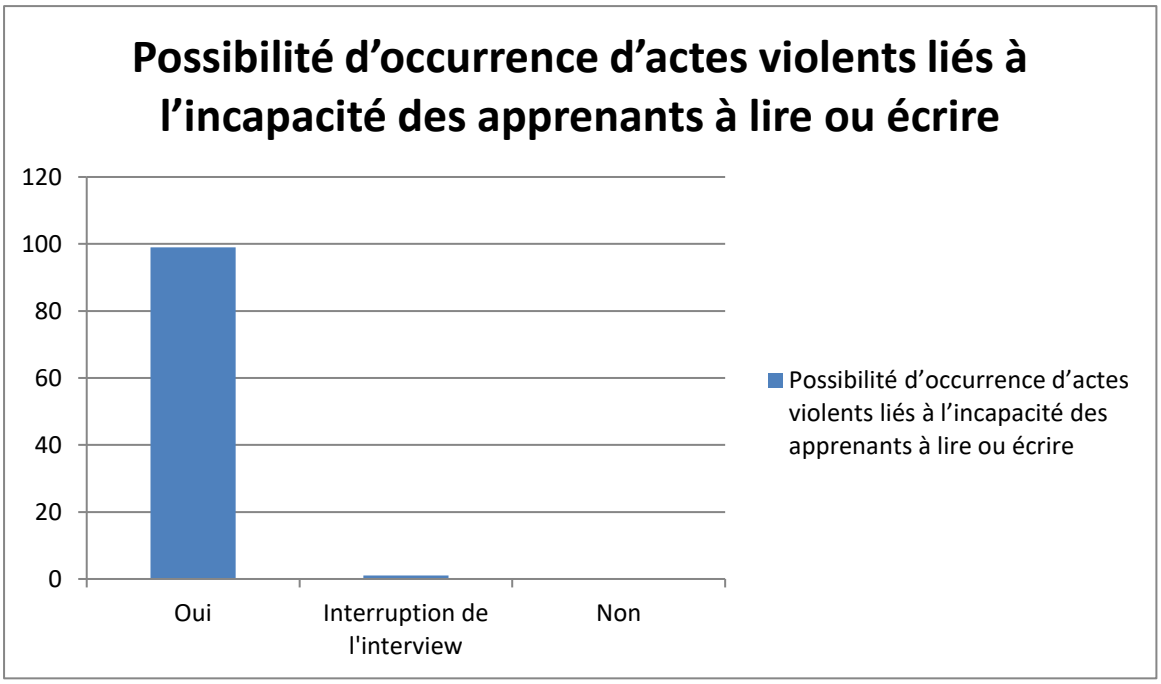


De manière générale, les apprenants retiennent une image positive des enseignants. Seulement, ce témoignage apparaît plus comme une formalité ou un besoin plus ou moins conscient d'éviter de faire des témoignages ouvertement blessants sur le comportement des enseignants par les mains desquels ils sont passés. Ceci se démontre par deux faits. Le premier, directement lié aux chiffres du tableau, tient du fait que la marge qui sépare l'appréciation positive de celle négative est très faible. Près de la moitié des participants (49 sur 100) affirme ouvertement retenir une image négative de leurs enseignants. Toute chose qui est de nature à remettre en cause les affirmations du premier groupe.

La seconde raison, pour sa part, émerge de la contradiction existant entre l'image positive déclarée à ce stade et les déclarations qui vont suivre. Pour le comprendre, commençons par observer les éléments du tableau suivant qui rapportent les réponses des apprenants sur l'occurrence d'actes violents liés à l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

Tableau 21 : possibilité d'occurrence d'actes violents liés à l'incapacité des apprenants à lire ou écrire

Modalités	**Oui**	**Interruption de l'*interview***	**Non**
Nombre	99	01	00
%	99%	01%	00%

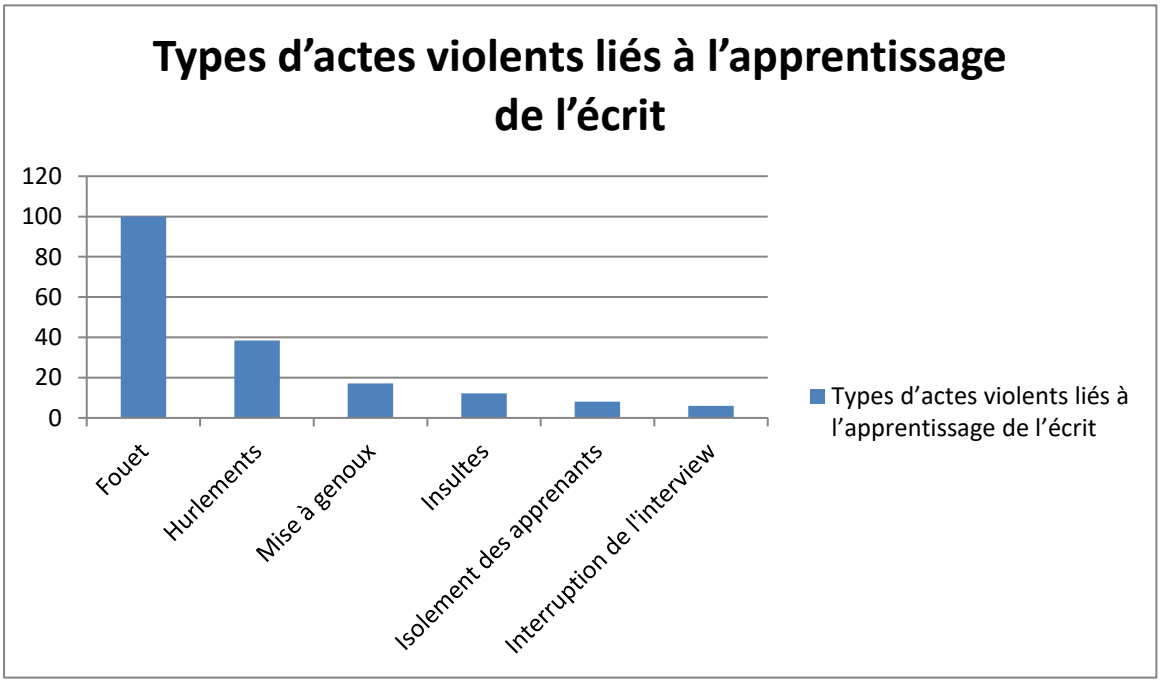


À partir de ces chiffres, on peut voir que tous les participants affirment avoir été victimes de violences lors du processus d'enseignement/apprentissage de l'écrit. Relevons ici que le cas d'interruption de l'*interview*, de même que tous ceux qui seront rapporté par la suite, sont des individus dont l'interview n'a pas pu se poursuivre dû au fait que l'évocation des souvenirs des actes violents subis s'est avérée très douloureuse au point de provoquer des pleurs, puis l'interruption de l'entretien.

Dans tous les cas, les informations confirment nos allégations sur la difficulté à faire acquérir l'écrit au préscolaire. Il en découle qu'à cause de ces difficultés, les enseignants sont, sous la pression, contraints de recourir à différentes formes d'actes violents qui concourent très peu à l'atteinte du résultat escompté. Quels sont donc ces actes ? Pour répondre à la question, jetons un coup d'œil au tableau suivant.

Tableau 21: types d'actes violents liés à l'apprentissage de l'écrit

Modalités	Nombre	%
Fouet	99	100 %
Hurlements	38	38, 38 %
Mise à genoux	17	17,17 %
Insultes	12	12, 12%
Isolement des apprenants	08	08, 08 %
Interruption de l'interview	06	06, 06 %

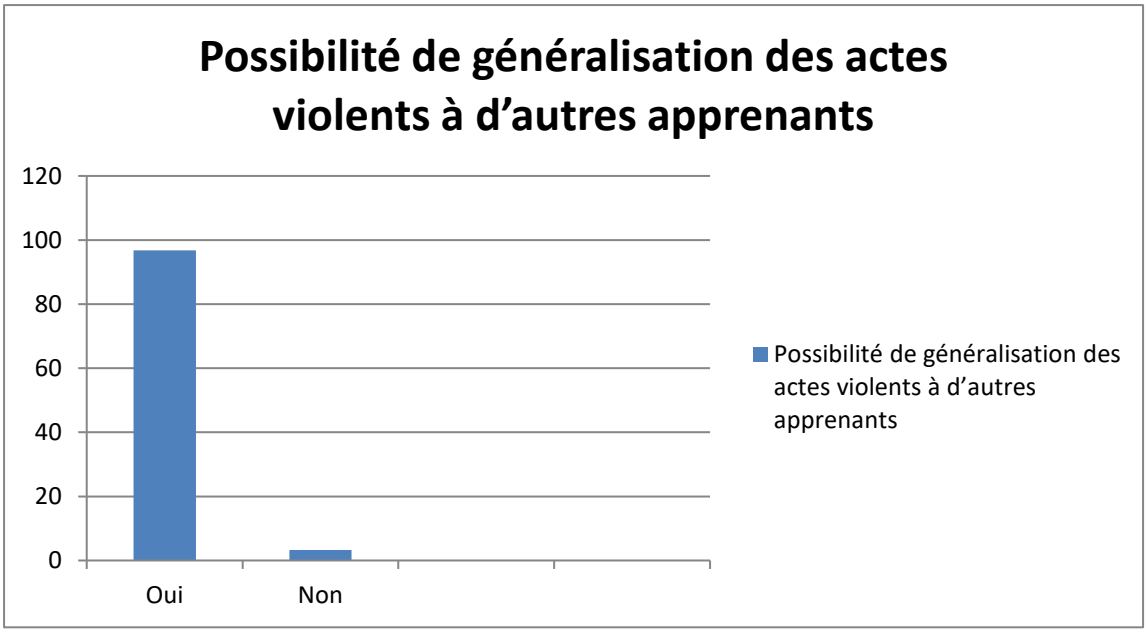


Ce tableau révèle que les enseignants emploient toute une batterie d'actes punitifs pour ponctuer l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Parmi ceux-ci, le fouet figure en bonne place, puisque nommé par tous les participants restants. Cependant, il s'accompagne d'autres actes punitifs comme les insultes (qui concourent à humilier l'apprenant et lui montrer la profondeur de son idiotie), les hurlements, la mise à genoux, voire même l'isolement des apprenants qui se voient abandonnés pendant que l'enseignant poursuit le travail avec ceux qui semblent mieux s'en sortir.

À présent que nous sommes renseignés sur les différents actes violents qui ponctuent l'enseignement/apprentissage de l'écrit tant à la maternelle qu'à la SIL, un autre besoin se pose. C'est celui d'évaluer l'effet de ces actes sur les apprenants. Pour combler ce manque, analysons les éléments que fournissent les tableaux ci-dessous. Nous avons donc tout d'abord voulu savoir s'il était possible que le recours aux actes violents précités soit général ou bien s'il s'agissait d'actes isolés dont la survenue restait rare et faible. Pour élucider cet aspect, il convient de se pencher sur les chiffres du tableau suivant.

Tableau 22: possibilité de généralisation des actes violents à d'autres apprenants :

Modalités	Oui	Non
Nombre	90	03
%	96,77 %	03,23 %



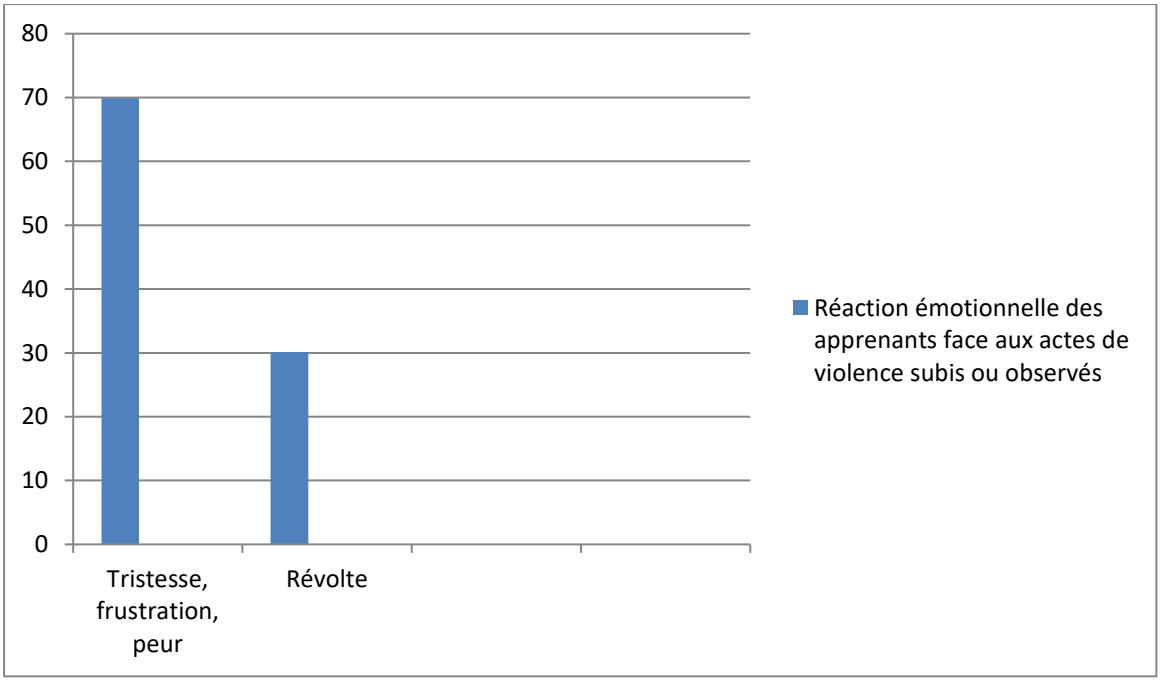
À ce niveau, nous avons voulu savoir si les actes de violence rapportés étaient des cas isolés ou des faits qui concernaient tous les individus inscrits dans les classes concernés. À la question posée les éléments de réponse fournis par les intervenants et que nous rapportons *infra* démontrent le fait que les actes de violences concernaient tant les individus impliqués dans notre enquête que leur camarade. Toute chose qui implique que la violence enseignante reste un phénomène systématique et endémique dans nos établissements.

On peut donc comprendre que face à une difficulté générale (le fait que plusieurs enfants dans une même salle de classe ne parviennent pas à lire et écrire en dépit des efforts fournis par les enseignants), les enseignants concernés se trouvent confrontés à une pression qui les oblige à recourir aux actes précités. Ils finissent par s'en prendre, par conséquent, à tous les apprenants qui présentent des signes de non-adaptabilité au contenu de l'enseignement.

Qu'en est-il donc de l'effet d'un tel comportement sur les apprenants ? Pour élucider cet aspect, nous avons posé la question aux intervenants de savoir quelle était leur réaction émotionnelle face à de tels actes. Pour comprendre ce qui a pu ressortir de leurs réponses, il convient d'observer les informations du tableau qui va suivre.

Tableau 23: réaction émotionnelle des apprenants face aux actes de violence subis ou observés

Modalités	**Nombre**	**%**
Tristesse, frustration et peur	65	69,89 %
Révolte	28	30,11 %



Nous voyons, à partir de ces chiffres, que les individus interviewés gardent une mémoire vivide les violences vécues, mais aussi, qu'ils décrivent de manière apte tant ce qui leur est arrivé au moins une fois, que le sentiment qui leur est resté après la réaction de l'enseignant. Les termes employés de manière récurrente sont ceux qui sont résumé dans le tableau, soustraits de phrases telles : *Je me sentais (très) triste … J'avais très peur, j'étais effrayé… J'étais vraiment frustré(e)… Je me sentais (très) mal… J'étais mal à l'aise … Je me sentais en colère et révolté(e)…*

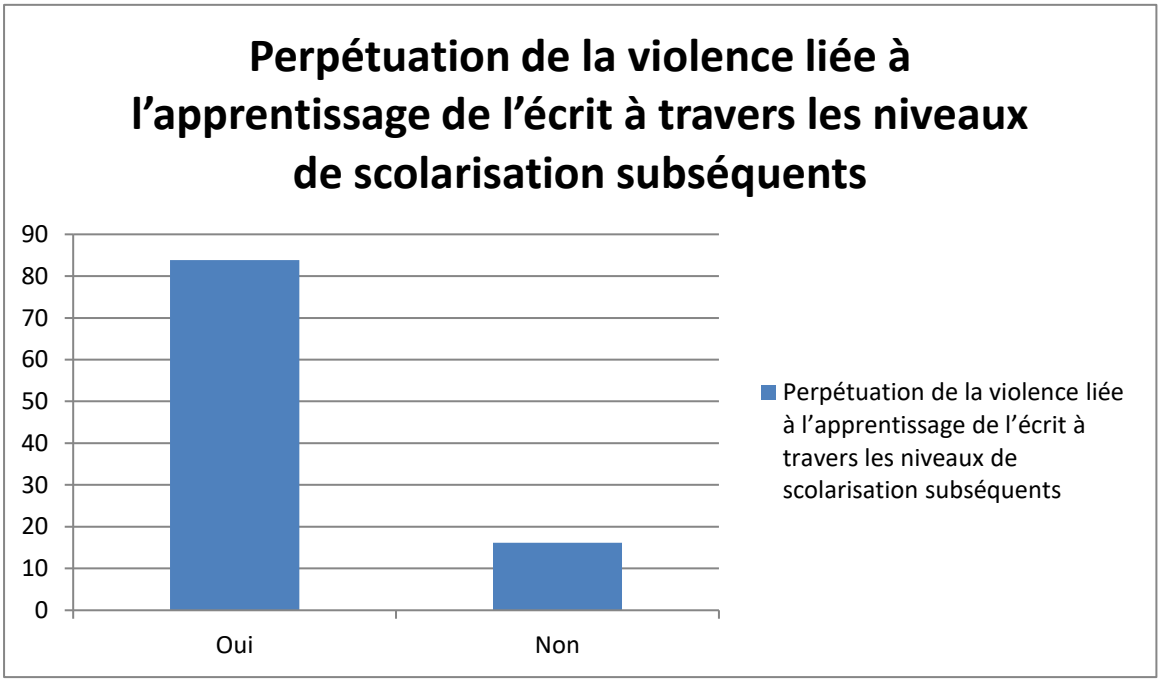
Ces expressions révèlent que les apprenants, au cours de leur cursus scolaire, gardent effectivement les marques que leur laisse la première expérience scolaire. Lorsque celles-ci sont négatives et empruntes de peur, de frustration, de colère et de révolte, il est possible qu'il en résulte un rejet d'abord de l'enseignants, puis par ricochet, de l'objet d'apprentissage. D'où l'emploi des termes *colère* et *révolte* employés par les apprenants pour traduire leur réaction vis-à-vis la violence enseignante. Car, aussi étrange que cela puisse paraître aux yeux d'un observateur, les apprenants, comme le perçoivent les théories constructivistes dont celle de Vygotski (1994), restent des êtres très actifs. Cette activité se veut marquer par des antécédents, bref, les expériences antérieurement vécues, mais aussi d'une charge émotionnelle forte. Ce bagage permet à ces individus de réagir émotionnellement de manière proportionnelle à l'événement vécu et à leur perception de l'incident. La violence adulte et enseignante n'échappe pas au principe.

Ainsi, à défaut d'abandonner l'ensemble de l'activité scolaire (vu les contraintes sociales qui l'obligent tout d'abord à se maintenir à l'école, mais aussi à faire preuve de respect envers les enseignants, dans la plupart des cas, le rejet éprouvé à l'endroit de l'enseignant se trouve transféré à l'activité académique la plus directement liée au choc subi.

Mais alors, cela se vérifie-t-il dans le cas de l'enseignement/apprentissage de l'écrit à l'école primaire ? Pour répondre à cette question, nous avons interrogé les intervenants à l'effet de savoir si lesdits actes de violence ont eu d'autres occurrences dans les cycles subséquents. Leur réponses nous ont permis d'arriver aux chiffres que rapporte le tableau qui suit.

Tableau 24: perpétuation de la violence liée à l'apprentissage de l'écrit à travers les niveaux de scolarisation subséquents

Modalités	Oui	Non
Nombre	78	15
%	83,87%	16,13 %



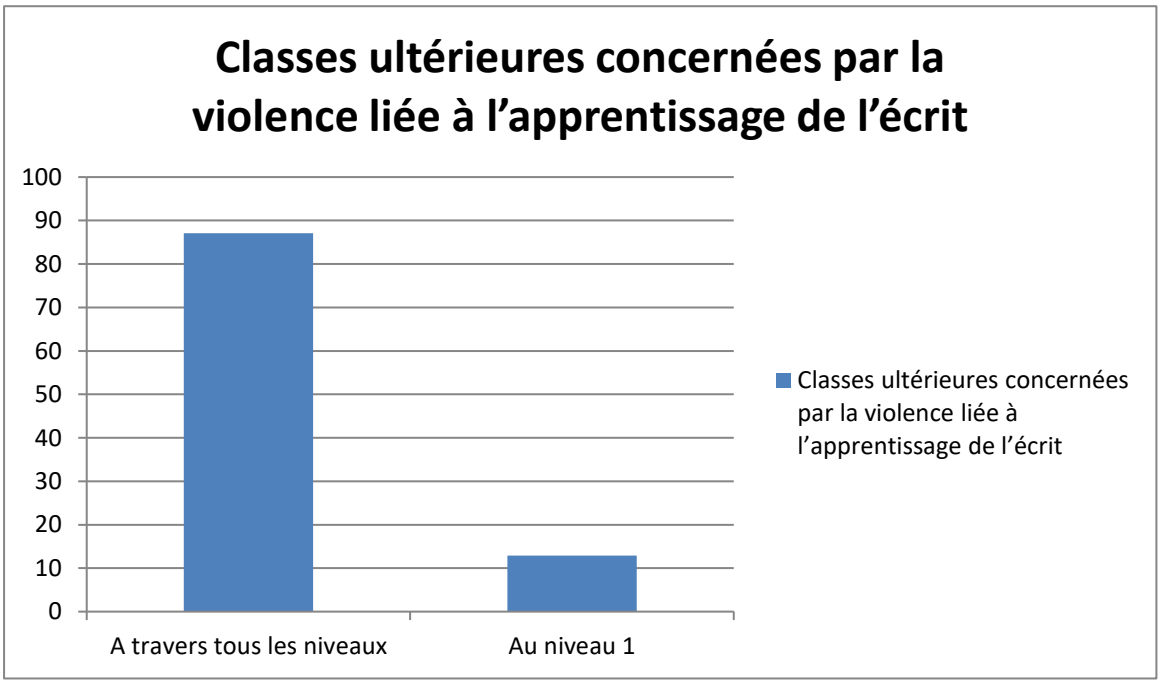
Les réponses des apprenants nous ont permis de corroborer, dans un premier temps, l'idée que la violence enseignante de manière générale et celle liée à l'enseignement/apprentissage de m'écrit reste systématique et endémique dans les milieux

éducatifs en dépit des lois l'interdisant. D'autre part, ces données conduisent au constat qu'il existe, dans la plupart des cas, un facteur aggravant des troubles subis lors de l'apprentissage de l'écrit à la maternelle. Il s'agit, en l'occurrence, de la violence des enseignants pour diverses raisons que nous n'avons pas pu élucider plus profondément à d'autres niveaux du cursus primaire.

Ainsi, plus de 78% des apprenants auraient subi le même type de traitement après le préscolaire, et souvent à tous les niveaux constituant le cycle primaire. Pour le vérifier, nous avons interrogé les apprenants sur les classes où ils auraient subi des violences supplémentaires. À la question posée, les intervenants ont fourni des réponses qui sont résumées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 25: classes ultérieures concernées par la violence liée à l'apprentissage de l'écrit

Modalités	**À travers tous les niveaux**	**Au niveau 1**
Nombre	81	12
%	87,1%	12,9%

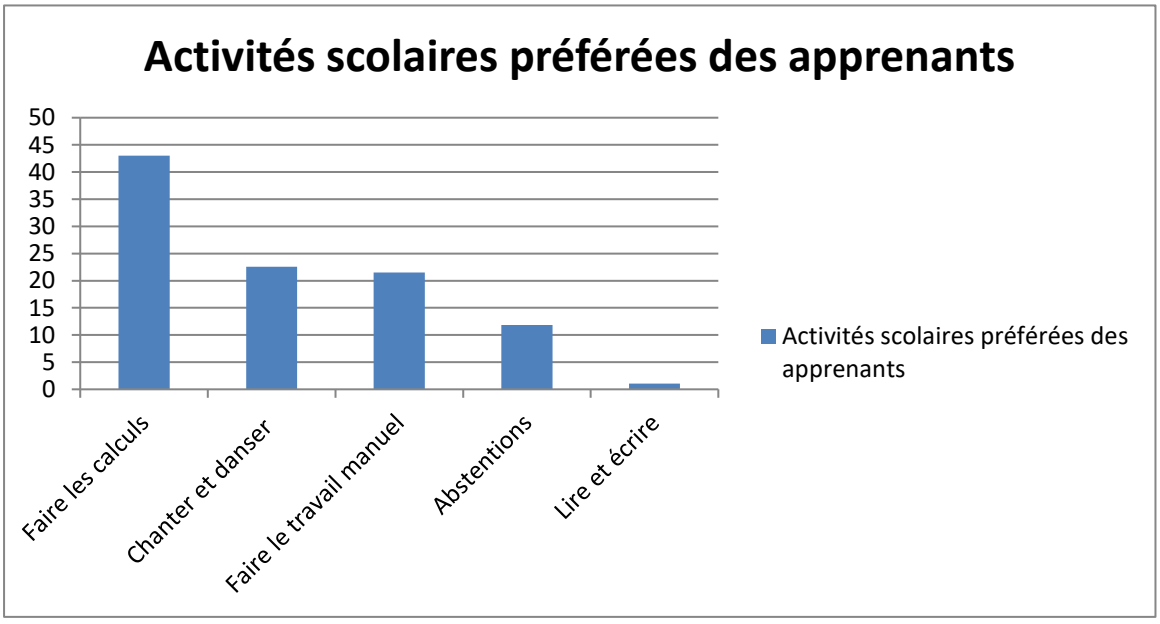


Alors qu'un nombre non négligeable d'individus affirme que les actes de violence engagés à la maternelle se sont poursuivis essentiellement au niveau 1, d'autres affirment que celles-ci ont marqué leur parcours jusqu'au niveau 3 (cours moyens 1 et 2). Dans tous les cas, il est possible d'y voir un fort lien avec l'initiation à l'écrit, d'où une insistance particulière sur le niveau 1 reconnu comme le stade par excellence de l'apprentissage de l'écrit.

Revenons donc à l'effet produit par la violence. Il en découle qu'à la question de savoir le type d'activité d'apprentissage préféré des apprenants, on observe en général un rejet de l'écrit. Pour le confirmer, jetons un coup d'œil aux informations ci-après.

Tableau 26: activités scolaires préférées des apprenants

Modalités	Nombre	Pourcentages
Faire les calculs	40	43,01%
Chanter et danser	21	22,58 %
Faire le travail manuel	20	21,51%
Abstentions	11	11,83%
Lire et écrire	01	1,07%

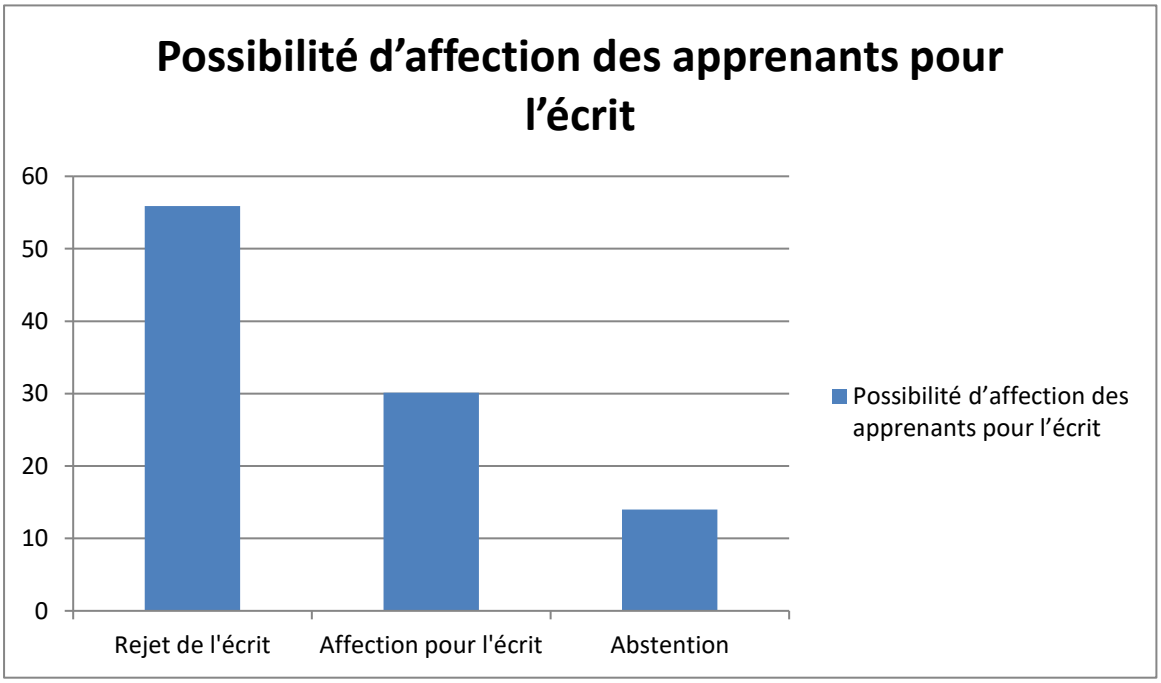


D’après ces données, la quasi-totalité des apprenants éprouve une préférence pour des activités faiblement littéraires, donc en faible rapport avec les productions et réception d’écrits. C’est la raison pour laquelle le calcul l’emporte, tout en étant pratiquement à valeur égale des activités périscolaires, le cas du chant, de la danse et du travail manuel, activités en rupture avec l’aspect scriptural de l’école.

Il devient visible que les apprenants, en raison des plaies psychologiques laissées par l’exposition précoce à l’enseignement/apprentissage de l’écrit, puis par la brutalité subie ou observée, progresse en recherchant l’occasion la plus propice pour se séparer de ce contenu. Pour pousser cette analyse plus loin, nous avons interrogé les apprenants plus spécifiquement sur les raisons de leur affection ou désaffection de l’écrit. Il en découlé ce qu’il suit.

Tableau 27: possibilité d’affection des apprenants pour l’écrit

Modalités	**Rejet de l’écrit**	**Affection pour l’écrit**	**Abstention**
Nombre	52	28	13
%	55, 91%	30,11%	13,98%



D’après les chiffres, seul 28% semble accepter l’écrit en dépit de l’expérience vécue dans le cadre dudit apprentissage. Les autres martèlent leur rejet de l’activité pour des raisons aussi variées que celle que nous allons présenter dans le dernier tableau. Ainsi, à la question de savoir les raison de leur amour ou désamour manifestés envers l’écrit, les participants ont fourni les réponses suivantes.

Tableau 28: justification du rejet de l’écrit

Modalités	**Peur du contenu**	**Lié à l’enseignant**	**Abstention**
Nombre	30	22	13
%	46,15%	33,85%	20%

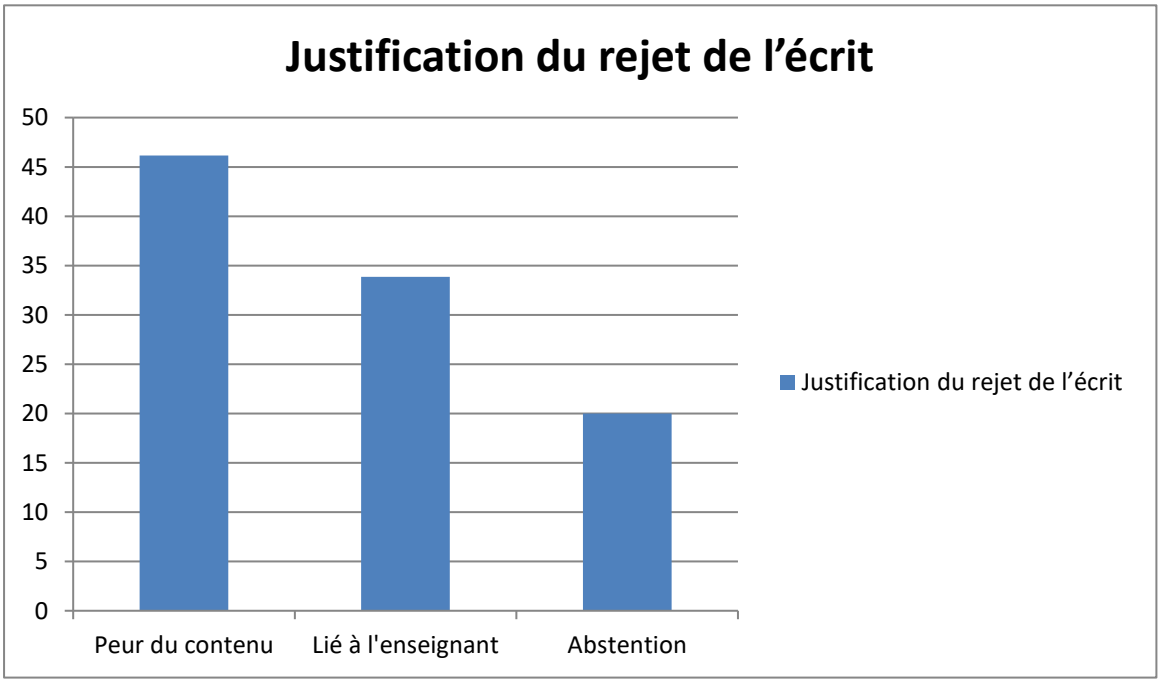
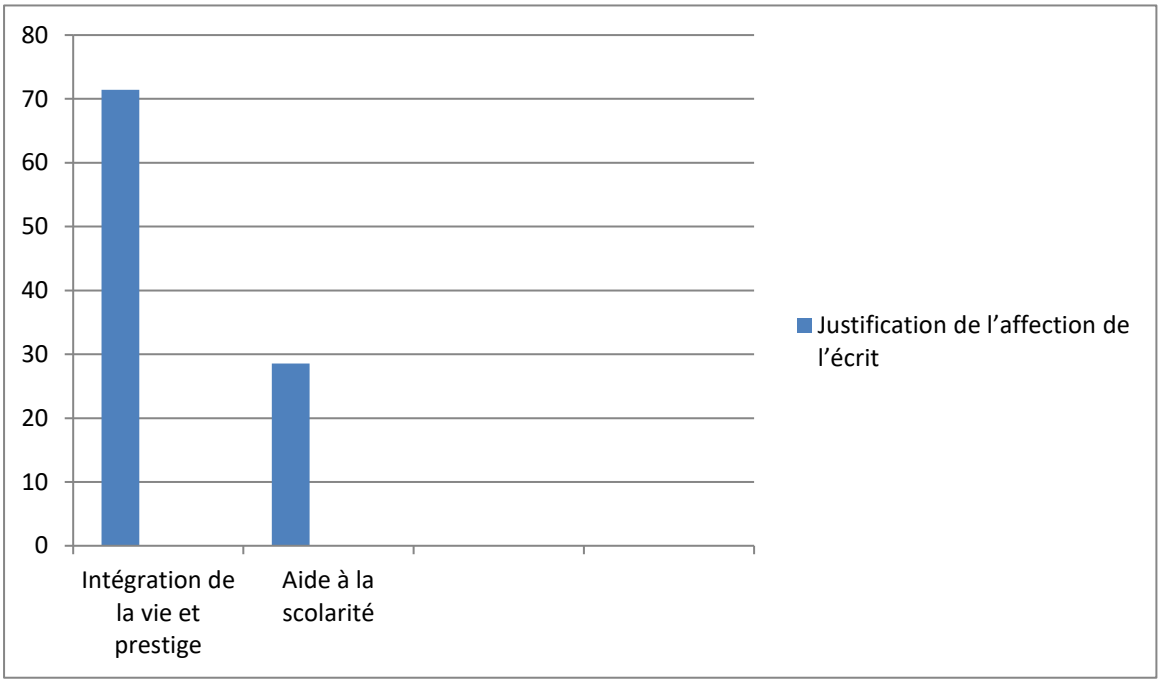


Tableau 29: justification de l'affection de l'écrit

Modalités	**Intégration de la vie et prestige**	**Aide à la scolarité**
Nombres	20	08
Pourcentages	71,43%	28,57%



La panoplie de raisons avancées pour le rejet de l'écrit comprend le rejet de l'enseignant (surtout celui des classes d'initiation à l'écrit) et le rejet du contenu jugé difficile à maîtriser et source de représailles injustes. De l'autre côté, on observe également deux raisons avancées pour justifier une quelconque affection pour l'écrit. Si pour certains *lire et écrire permettent d'intégrer la vie, d'avoir un travail et de devenir une grande personnalité,* pour les autres, c'est utile pour poursuivre les études. Il en ressort que l'acceptation de l'écrit en dépit des traumatismes subis reste fortement lié aux aprioris répandus sur les missions de l'école dans le cadre de l'insertion sociale.

C'est également le fait du constat de la place incontournable de l'écrit dans un système éducatif fortement scriptural. Par conséquent, on comprend pourquoi ces autres réponses contrastent avec les performances du groupe d'apprenants retenu dans le cadre de cette analyse.

Pour le rappeler, il s'agit essentiellement de ceux qui présentaient des difficultés profondes à l'écrit et que nous avons pu recenser à partir du test de lecture/écriture et grâce aux renseignements pris chez les enseignants des classes concernées.

Ce chapitre avait pour objectif de déterminer, de manière générale, les causes des troubles psychoaffectifs liés à l'enseignement/apprentissage de l'écrit que nous avons décrits précédemment. De manière spécifique, il s'agissait de faire le lien avec l'effet des dérives liées à l'action enseignante sur la qualité de l'apprentissage de cet aspect de la langue.

À titre général, la question que ce chapitre tentait de résoudre était la suivante **:** quel est le rapport entre les traumatismes psychoaffectifs liés à l'enseignement/apprentissage de l'écrit et les dérives liées aux pratiques enseignantes ? De cette question, nous avons pu déduire le questionnement suivant :

- comment comprendre l'origine des troubles psychoaffectifs liés à l'enseignement/apprentissage de l'écrit à travers l'enseignement précoce de l'écrit ?
- quel rapport établir entre les traumatismes psychoaffectifs liés à l'enseignement/apprentissage de l'écrit et la nature explicite de la démarche d'enseignement de l'écrit ?
- quel lien établir entre les traumatismes psychoaffectifs liés à l'enseignement/apprentissage de l'écrit et la brimade ?

L'hypothèse générale à la base de cette étude soutenait que les traumatismes psychoaffectifs liés à l'enseignement/apprentissage de l'écrit proviennent des dérives liées aux pratiques enseignantes. Les informations empiriques que nous avons pu obtenir ont eu pour effet de confirmer les hypothèses secondaires émises. Elles ont principalement permis de prouver que les traumatismes psychoaffectifs liés à l'enseignement/apprentissage de l'écrit découlent de la brimade. En plus, ces traumatismes psychoaffectifs liés à l'enseignement/apprentissage de l'écrit ont pour origine la nature explicite de la démarche d'enseignement de l'écrit, puisque les enseignants n'usent d'aucune stratégie ludique pour arriver à faire intégrer les gestes constituant les capacités scripturales et lectorales. Enfin, nous avons pu vérifier que lesdits troubles psychoaffectifs proviennent de l'enseignement précoce de l'écrit.

Au sortir de cette étude, il faudrait noter que jusqu'ici, le rapport de la dyslexie et de la dysgraphie à l'activité d'enseignement/apprentissage de l'écrit à la maternelle émerge des

données *supra*. Pourtant, il s'avère, de surcroit, nécessaire de clarifier cette relation. Par ailleurs, les éléments développés n'ont permis que de suggérer la mise en cause de l'enseignement explicite de l'écrit. Autrement dit, il se trouve utile de construire des éléments prouvant la filiation des troubles psychoaffectifs audit facteur. C'est en l'effet qu'une troisième étude à été menée à base d'un guide d'observation visant la maternelle et le niveau 1 de l'école primaire.

CHAPITRE 6 :

RAPPORT DES TRAUMATISMES PSYCHOAFFECTIFS À L'ENSEIGNEMENT PRÉCOCE ET EXPLICITE DE L'ÉCRIT À LA MATERNELLE

Dans les chapitres précédents**,** nous avons pu recueillir des éléments démontrant qu'il existe un lien entre les problèmes auxquels font face les apprenants de l'écrit au niveau 3 du primaire et les pratiques enseignantes d'une part, puis d'autre part, la nature même du contenu d'apprentissage de l'écrit. Jusqu'ici, nous n'avons pas eu l'occasion d'explorer cette question depuis ses origines. Nous parlons ainsi des débuts de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

C'est l'occasion de rappeler que l'écrit débute, dans notre système éducatif, à la maternelle ou à la section d'initiation au langage (SIL), pour les élèves qui ne débutent pas part la maternelle. Il faudrait cependant préciser que les chiffres précédents montrent que très peu d'enfants commencent cet apprentissage à la SIL, un fait qui s'expliquerait par la prise de conscience grandissante de la place de la maternelle, les revenus de plus en plus importants des parents, mais aussi, les occupations parentales qui poussent à inscrire les enfants trop tôt à l'école, le plus souvent avant l'âge de trois ans requis pour la maternelle.

Nous avons donc, par deux études supplémentaires, interrogé le rapport existant entre cet apprentissage précoce de l'écrit et les traumatismes psychoaffectifs que nous avons élucidés plus haut. La question que nous nous sommes posée à ce stade est donc la suivante : quel lien existe-t-il entre les traumatismes psychoaffectifs liés à l'apprentissage et l'introduction précoce de l'écrit ? Cette question peut être reformulée en quatre interrogations ainsi qu'il suit :

- quel est l'âge moyen des apprenants des classes de la maternelle ?
- quel est le degré de réceptivité des enfants de la maternelle face à l'enseignement-apprentissage de l'écrit ?
- comment l'âge des apprenants se combine-t-il au niveau d'attention pour poser des entraves à l'apprentissage précoce de l'écrit ?
- comment qualifier la nature de l'activité enseignante ?

Par rapport à ces questions, nous avançons l'hypothèse générale qu'il existe un rapport d'influence entre les traumatismes psychoaffectifs liés à l'apprentissage et l'introduction précoce de l'écrit à la maternelle. Les hypothèses secondaires qui découlent de celle-ci avancent que :

- la plupart des apprenants de la maternelle sont d'un âge précoce situé en-deçà des trois ans prévus par la réglementation.

- Les enfants de la maternelle sont donc peu réceptifs au contenu d'enseignement-apprentissage de l'écrit en raison de leur niveau de développement qui ne permet pas une durée d'attention de plus de 30 minutes.
- Par ailleurs, combiné à l'âge précoce, l'incapacité d'attention soutenue (volontaire) rend l'apprentissage précoce de l'écrit très lourd pour les apprenants et très éprouvant pour l'enseignant, d'où le manque de patience des derniers et leurs réactions violentes ou passives.
- La réaction violente ou passive des enseignants à cette inattention qui ne favorise pas un apprentissage aisé de l'écrit est, en conséquence, source de traumatismes profonds qui marquent négativement la suite de la scolarité des apprenants.

Cette étude s'appuie sur le cadre théorique que nous avons construit au départ. Il implique donc à différents titres, des apports du constructivisme, du socioconstructivisme, de la psychanalyse, de l'hypothèse de l'âge critique et de la thèse de l'attention. À ces cinq théories, l'étude emprunte l'idée que tout contenu mal adapter au niveau de développement des apprenants produit des ratés d'apprentissage. Selon la théorie de l'âge critique, seuls les contenus qui prétendent à l'acquisition sont susceptibles d'intégration aisée à l'âge critique de 0 à 5 ou 6 ans, ce qui n'est pas le cas de l'écrit.

Aussi, cette dernière théorie s'associe-t-elle aux autres pour montrer que toutes les marques qui sont imprimées dans la mémoire ou le subconscient de l'individu ont un effet quasi indélébile. Les actes de violences visant à faire intégrer par obligation tout contenu inadapté marquent donc de manière quasi indélébile l'individu qui en est affecté tout au long de sa scolarité. D'où le rapport entre les mauvaises performances à l'écrit aux niveaux supérieurs de l'enseignement primaire et les débuts de la scolarité à la maternelle. C'est sans compter l'idée que l'incapacité des apprenants de la maternelle à soutenir l'attention vu leur tendre âge qui les rend facilement captivables par tout type de distracteur environnemental alourdit l'apprentissage précoce de l'écrit et pose des entraves graves tant aux apprenants qu'aux enseignants qui basculent le plus souvent sur des dérives et puis, sur les troubles que nous avons déjà évoqués.

Les outils de recueil des données ici sont l'observation et l'expérimentation. À partir d'une grille d'observation, il s'agira de déterminer le rapport entre l'activité préscolaire et les troubles identifiés précédemment. L'expérimentation, pour sa part, s'est faite à la faveur d'un

protocole expérimental associant une grille d'observation et un dispositif expérimental que nous allons prendre le soin de décrire avant la présentation des données recueillies.

I- CONCEPTION ET PARAMÈTRES D'EXPLOITATION DE L'OUTIL

La première articulation porte sur la présentation des entrées de l'outil. Il s'agit, comme dans les cas précédents, d'en illustrer la concordance avec nos objectifs.

a- Entrées de la grille d'observation

1. De l'âge des apprenants observés par classe.
2. Activités observées.
3. Techniques appliquées par l'enseignant.
4. Nature de l'interaction :

- est-ce que l'enseignant se limite à parler pendant que les élèves écoutent et doivent reproduire ?
- Est-ce qu'il interagit avec les apprenants ?
- Est-ce qu'il circule pour voir les réponses que les apprenants fournissent ?
- Est-ce qu'il s'occupe des apprenants individuellement ?
- Est-ce qu'il s'attarde sur le cas des apprenants en difficultés ?
- Combien d'apprenants sont visiblement en difficultés ?
- Combien reçoivent l'attention de l'enseignant ?

V- Détermination de la réaction de l'enseignante

La réaction de l'enseignant est-elle :

- douce ;
- violente ;
- passive ;
- interactive.

IV-Réaction des apprenants

5. Population d'étude

Pour cette étude, nous avons retenu comme population les apprenants et les enseignants de la maternelle. Ceux-ci sont le moyen pour nous d'observer la réalité que décrivait déjà le

public que nous avons interrogé plus haut. Il est donc question de corroborer les témoignages des enfants du primaire en considérant directement ce qui se fait à la maternelle.

6. Échantillon de l'étude

Nous avons constitué un échantillon de 563 sujets, soit 554 apprenants et 9 enseignants. L'échantillon est réparti en 9 classes : 5 grandes sections et 4 moyennes sections. Ceux-ci ont été retenus au simple critère de leur appartenance aux classes observées et à celui de leur présence en classe pendant l'observation.

7. Lieux de l'étude

Comme nous l'avons dit, nous avons opérationnalisé l'outil dans trois établissements de la ville de Yaoundé, notamment dans l'arrondissement de Yaoundé IV. Il s'agit des écoles publiques de Nkol-Ndongo et de Kondengui, ainsi que l'École privée les merveilles d'Abomey. Le choix de ces établissements relève tout d'abord de leur proximité et de la diversité de leur population. Celle-ci nous à permis de concentrer nos efforts sur l'exploration du problème à l'étude en gagnant en temps et en énergie. Nous avons opté pour un mélange établissements publics - établissements privés en vue d'arriver à des conclusions générales sur la base que le problème est le même, indépendamment de l'institution.

8. Outil d'analyse

Il s'agira d'interpréter la proportion des cas d'apprenants présentant des difficultés de réception du contenu d'écrit à la maternelle, celle des cas qui reçoivent l'attention de l'enseignant, ainsi que celle de ceux à qui l'enseignant ne témoigne aucune attention. Il s'agit également de déterminer la proportion des cas d'enseignants dont les techniques et réactions face à l'apprenant sont soit douces et favorables à l'interaction, soit violentes ou passive, bref défavorable à l'interaction et créant un climat délétère dans la salle de classe qui met à mal l'atteinte des objectifs d'apprentissage de l'écrit.

9. Validation de l'outil

Pour cet autre outil, nous avons préféré la validation d'autorité. Nous avons donc soumis le protocole d'observation à l'appréciation de trois enseignants universitaires, spécialistes de l'évaluation. À leur analyse, nous avons pu établir la concordance des entrées

de l'outil et des objectifs de notre recherche à ce stade. Ces paramètres nous ont permis d'aboutir aux résultats que nous présentons ci-dessous.

II- PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Nous faisons à ce niveau le rapport des observations du terrain. Ce travail sera suivi des discussions qui s'orienteront à la lumière du guide établi précédemment et des théories que nous avons décrites *supra*.

1- Présentation des rapports d'observation

Date : lundi 23 septembre 2019

Établissement : École maternelle publique de Kondengui A

Classe : 2ième année

Effectif : 66

Age moyenne : 3 ans

Thème de vie : les voyelles

Titre de l'activité : la voyelle « e »

Durée : 30 minutes

La journée commence par l'écriture de la date en cursive au tableau et en script sur l'étiquette, suivie de la lecture des tableaux fonctionnels. Puis, débutent les activités. Pendant l'activité de lecture-écriture, l'enseignante distribue des bouts de craies, dessine des images au tableau et écrit les textes de lecture sous les images en mettant la lettre à étudier en rouge. Puis, elle oralise chaque texte à haute et intelligible voix et demande aux enfants de répéter après elle. Les enfants reprennent en cœur pendant que la maîtresse pointe les syllabes. Elle fait également lire en cœur la lettre mise en exergue.

Ensuite, elle demande à un groupe d'élèves de lire l'un des textes. Seul un élève arrive à lire les premières syllabes et s'arrête au silence des autres. La maîtresse insiste pour faire lire les silencieux. Le groupe hésite, marmonne les trois premières syllabes, puis s'arrête. Prise de colère, la maîtresse se saisit d'un fouet et menace : *lisez ! ne me tentez pas, j'ai déjà répété ça combien de fois* ?

Face au silence persistant des enfants, la maîtresse reprend : *montrez la main*. La maîtresse, à l'aide d'un morceau de tuyau à gaz assène trois coups bien appliqués à chaque enfant, puis leur ordonne de se mettre à genou d'un ton rude et ferme. Pendant que les enfants gémissent, l'enseignante se tourne vers les autres enfants et tente de reprendre avec sa leçon.

Après avoir fait répéter les syllabes en cœur, elle prononce la lettre isolée qu'elle fait également lire en cœur. Elle demande aux enfants de la reproduire sur leur ardoise. La plupart des élèves sont incapables d'écrire la lettre demandée. Énervée du résultat, l'enseignante donne des coups à chaque enfant, soit à la main ou aux fesses. Ensuite, elle insiste à faire écrire les enfants. Les tentatives sont quasi nulles.

Dans la classe ébruitée, la maîtresse circule et découvre que les productions des apprenants ne reflètent pas ses attentes. Elle hoche la tête en désapprobation et s'éloigne des enfants qui n'arrivent pas à faire de bonnes productions. C'est alors qu'elle se souvient des enfants qui étaient à genou et mis à l'écart. Elle leur demande alors de retourner s'asseoir à leurs places.

La maîtresse passe à l'étape suivante. Elle demande de citer des mots contenant la voyelle étudiée, un enfant seulement sur les 66 donne une bonne réponse et l'enseignante se contente de travailler avec cet enfant qui est plus éveillé, lui demandant d'écrire ce mot sur son ardoise. Elle demande aux autres de trouver des mots et de les écrire sur leurs ardoises. C'est le chaos dans la salle de classe. Les enfants qui n'arrivent à rien écrire jouent, pleurent, ou s'adossent sur la table pour dormir. Dépassée, la maîtresse s'éloigne et s'assoit sur son bureau, puis s'adosse, front contre la table de son bureau. C'est la fin de la leçon.

Date : mercredi le 16 octobre 2019

Établissement : École maternelle publique de Kondengui A

Classe : 1ième année

Effectif : 65

Age moyenne : 2ans

Thème de vie : le corps

Titre de l'activité : les vêtements

Durée : 30 minutes

Après l'activité d'éveil, l'enseignante écrit la date avec les enfants : *Aujourd'hui c'est mer-cre-di le 16 octobre 2019*. Elle lit la date et les enfants répètent après elle. D'une voie sévère, la maîtresse s'adresse à certains enfants : *Vous ne parlez pas ici, Jomo, Mbida… Encore vous ? Donc, vous n'allez jamais lire dans cette classe ?*

Elle leur cogne la tête en criant : *lisez vite* ! Jomo se tait, tandis que Mbida pleure. Les autres enfants ont la mine abattue. Il y a un silence profond dans la salle. La maîtresse se met ensuite à avertir le reste de la classe : *chacun va me lire ce qui est au tableau* ! *Sinon, tonton va vous montrer quelque chose*, en montrant la règle en bois de 50 centimètres qu'elle tient dans sa main droite.

Elle pointe un enfant assis au fond de la classe : *Essomba, tu commences.* Essomba marmonne quelque chose de totalement inaudible. La maitresse, furieuse, s'exclame :

> Quoi ? Tu es normale ? Sauvage ! Les énergumènes comme ça …. On vous a vendus au village ? On vous a envoyés me tenter ? Allez dire que vous ne m'avez pas vue. Et après quand on va vous taper, vous allez commencer à dire que vous appelez vos grands-parents pour régler le compte de la maîtresse.

Un enfant rit en cachant son visage. Il est surpris par la maîtresse : *Ebobissè, tu ris…, n'est- ce pas* ? *Lève-toi, tu lis*. Ebobissè reste muet, la mine malheureuse. Elle lui fait montrer le derrière de la main et lui frappe les doigts vigoureusement. L'enfant hurle de douleur. Elle

lui tire une oreille et le pousse sur son siège. Puis, se tournant vers la fenêtre, la maîtresse nous aperçoit et essaye de changer de mine.

Elle fait alors lire les enfants en cœur par plusieurs reprises. Se tournant à nouveau vers Essomba, elle lui dit : *c'est ici qu'on regarde ! Tourne ta chaise et regarde ce que je fais. Tu dois ouvrir ta bouche au lieu de pleurnicher.* Elle tire l'oreille de cet enfant en disant, *je t'ai enlevé de là derrière pour que tu lises.*

Durant le reste de l'activité, l'enfant est perdu. Ses mains sur son oreille, les yeux alarmés, elle ne suit plus rien. L'enseignante continue son activité, fait lire la date sans s'occuper de tous les enfants. Puis, revenant à l'enfant : *Parle, haaa !*, poursuit-elle, le ton exaspéré. *Si tu ne parles pas, tu restes debout ! Les gens qui attendent seulement le goûter. Tu viens là tu ne parles pas ; une grosse fille comme ça ! Si tu pleures, tu me connais, non ? L'enfant préfère se coucher et dormir*.

Tandis que certains élèves bavardent, montent et sautent sur les tables-bancs, la maîtresse sort enfin pour me rencontrer et me confier qu'elle est dépassée par les performances de ces apprenants.

Date : mardi du 26 novembre 2019

Établissement : École maternelle publique de Kondengui A

Classe : 2ième année

Effectif : 66

Age moyenne : 3ans

Thème de vie : la famille /l'habitation

Titre de l'activité : lecture- écriture

Durée : 30 minutes

Une image avec une inscription en dessous sont portées au tableau par l'enseignante qui demande à un groupe d'enfants de venir lire. Certains enfants lisent. Sous l'image le texte de lecture qui est porté est rédigé en script, puis en cursive. L'enseignante fait lire l'inscription collectivement, puis individuellement. Pendant la lecture, les enfants bavardent. Certains courent dans la salle de classe. Elle crie : *Silence, asseyez-vous !*

Ensuite, elle pose la question : *qu'est-ce que vous remarquez ?* Aucune réponse positive n'est donnée par les apprenants. Puis, en pointant la lettre « e » dans l'inscription, elle dit : *ici, c'est la voyelle « e » avec le trait oblique à gauche et à droite.* Elle mime l'écriture de cette voyelle en l'air par des gestes réalisés de l'index.

Puis, elle fait chercher des noms sur l'étiquette, d'abord en script, puis en cursive. Elle jette les étiquettes au sol et demande de chercher la voyelle « e ». Un enfant arrive à produire la bonne réponse. Il est félicité par la maîtresse qui traite les autres de *gros mangeurs de mocabo* pour n'avoir pas trouvé la lettre demandée.

Elle demande ensuite aux élèves de produire la voyelle sur leurs ardoises. Peu après, elle interpelle les enfants et leur dit de montrer les ardoises. Certains n'ont rien écrit, tandis que d'autres ont produit des formes très loin ou quelque peu proches de ce qui leur a été demandé. La maîtresse décide de punir toute la classe : *c'est la troisième fois qu'on travaille sur « e » ici. Quand vous allez dire à vos parents que la maîtresse vous a fouettés, ils vont apprendre à vous aider à écrire à la maison.*

Elle interpelle un enfant : *viens m'écrire la voyelle « e » au tableau. Si tu ne trouves pas, je vais ajouter ; d'ailleurs, chacun d'entre vous ira au tableau*. L'enfant ne trouve pas. Elle lui dit : *à genou, les mains sur la tête et regarde devant*. Pendant l'enseignement, tous les élèves ne sont pas actifs et impliqués. Certains bavardent, d'autre somnolent et sont réveillés par des coups de fouets au dos.

La maîtresse finit par se concentrer sur ceux qui produisent des écrits acceptables, et travaille avec eux sur leurs ardoises, sans se soucier des autres. Dans la plupart des cas, elle tient la main de ses six élèves pour former des « e » qu'ils n'arrivent néanmoins pas à bien produire seuls, lorsqu'elle les laisse. Jusqu'à la fin de la leçon, la maîtresse garde la proximité de ses six élèves, tandis que les autres bavardent, jouent ou sont couchés.

Date : lundi le 23 septembre 2019

Établissement : École maternelle d'application de Nkolndongo Groupe 1A

Classe : 2ième année

Effectif : 60

Age moyenne : 3 ans

Thème de vie : l'école

Titre de l'activité : le mobilier de la classe (lecture-écriture)

Durée : 30 minutes

La journée commence par l'éveil, suivi de la lecture des tableaux fonctionnels, puis de l'écriture de la date en cursive au tableau et en script sur une étiquette. Pendant l'activité de lecture, des images sont préalablement portées au tableau. Sous chaque image est écrit le nom de l'objet en script et en cursive.

L'enseignante fait identifier chaque image collectivement, puis individuellement, en demandant aux enfants de venir montrer l'image au tableau. Les enfants qui ne parviennent pas à lire reçoivent chacun un coup sur la tête, ou deux pincées aux oreilles. Tous rentrent s'asseoir en pleurant. Par la suite, l'enseignante initie une activité d'écriture.

Pour l'activité d'écriture, l'enseignante sélectionne une image contenant la lettre à étudier, parmi les images portées préalablement au tableau et identifiées. Elle écrit le texte de lecture sous l'image en mettant la lettre à étudier en exergue ; il s'agit de la lettre « b ». Elle écrit le texte sur une bande qu'elle fixe au tableau.

L'enseignante fait séparer la phrase en mots sur la bande au tableau. Puis, elle fait une reconstitution qu'elle fait lire. On observe que la plupart des élèves qui ont été cognés ou pincés restent déconnectés de la suite de la leçon. Ils ne participent donc pas. La maîtresse poursuit néanmoins sans se gêner.

Elle fait isoler le mot de référence. Il s'agit de celui qui contient la lettre à étudier. Par la suite, elle souligne la lettre à étudier qu'elle fait découvrir aux apprenants. Elle l'écrit au tableau en script, puis en cursive. Ensuite, elle demande aux apprenants de faire de même.

Elle distribue de la craie aux apprenants. Ensuite, elle leur remet des ardoises. Avec son matériel, chaque apprenant s'affaire à l'écriture de la lettre. Ceux qui travaillent écrivent d'abord en script. Pendant ce temps, la maîtresse qui circule observe la performance de chacun. La lettre est réalisée tant bien que mal.

La maîtresse, pendant qu'elle fait le tour de la salle de classe, félicite les apprenants qui réalisent les meilleures performances. Les autres sont soit blâmés ou insultés. Le cas de l'un des enfants fait d'ailleurs rire toute la classe. À la lecture de ce qu'il a écrit, elle s'exclame : *Ngaméni, c'est la tâte de tes ancêtres que tu as écrit là ou bien c'est la consonne « b » ? Ça ressemble même d'abord à ta tête. Tête de tarot !*

Ngaméni reste un moment immobile comme ne sachant quoi faire. Puis, il repose son ardoise sur la table, sous les railleries de son voisin qui lui pousse la tête. L'enfant est visiblement honteux, mal à l'aise. Il essaye de se dégage de son camarade qui persiste à lui répéter les mots de la maîtresse en lui poussant la tête. La maîtresse qui s'est tournée ne fait plus cas de lui.

Elle remarque en passant que les enfants qui avaient reçu des coups à l'entame de la leçon sont restés inertes, agars pour la plupart. Elle hoche la tête en désapprobation, puis choisit de les ignorer.

Puis, elle demande d'effacer les ardoises et d'écrire la même lettre en cursives. Pendant cette dernière phase, l'enseignante circule à nouveau et observe les productions des enfants. Les enfants ayant des difficultés à écrire reçoivent des coups inopinés sur le dos. Après les pleurs, ils sont alors obligés d'abandonner. Certains se reposent, leurs têtes sur la table, et bientôt s'endorment, les yeux larmoyants. Seuls les enfants qui ont fait de bonnes productions sont encouragés. Ils sont moins d'une dizaine. Les autres sont, quant à eux, laissés à leur destin et restent agars pendant que la maîtresse s'occupe des braves. Elle ne tente aucune remédiation pour eux.

Date : mardi le 15 octobre 2019

Établissement : École maternelle d'application de Nkolndongo Groupe 1A

Classe : 1ième année

Effectif : 65

Age moyenne : 2ans

Thème de vie : les voyelles

Titre de l'activité : la voyelle « a »

Durée : 30 minutes

La maîtresse, à la suite d'un contrôle des cartables des enfants, annonce l'activité d'écriture du jour. Pour entrer dans son activité, elle commence par la révision des traits et des crochets. Elle demande aux apprenants de réaliser, sur leurs ardoises, des traits et des crochets comme ceux qu'elle réalise au tableau. Ils doivent en faire autant que possible.

L'enseignante fait le constat que tous les enfants ne sont toujours pas en mesure de tracer correctement et aisément des traits et des crochets. Elle décide d'ignorer ce détail et de passer à la leçon du jour.

L'enseignante présente alors la voyelle à étudier qu'elle écrit au sol. Il s'agit de la voyelle « a ». Ensuite, elle présente le parcours sous forme de comptine qu'elle fait répéter par les enfants. Puis, elle envoie chaque enfant effectuer le parcours au sol. Elle demande à l'un des enfants de déposer les capsules sur le parcours en commençant au bon endroit et demande à un autre de verser de la farine à côté des capsules en suivant le même parcours.

Elle désigne un enfant pour enlever les capsules sur le parcours. Elle fait alors observer le tracé effectué et requiert des enfants qu'ils nomment ce qu'ils voient. Un enfant arrive à rappeler qu'il s'agit de la voyelle « a ».

La maîtresse poursuit en distribuant des capsules de bière et des pâtes à modeler aux apprenants. Elle leur recommande de former la lettre dévoilée à l'aide du matériel reçu. Elle distribue ensuite le gabarit et demande à chacun de passer la main sur le gabarit de manière à former la lettre « a ».

Ensuite, elle leur remet des ardoises et des morceaux de craies en leur demandant d'écrire la lettre. La maîtresse observe au bout de quelques minutes qu'aucun n'arrive à produire la voyelle, même s'ils ont bien effectué les activités précédentes. La maîtresse n'est visiblement pas contente.

Elle donne une deuxième chance après avoir réécrit la lettre au sol en demandant aux enfants d'observer attentivement. Le résultat est le même : *si vous ratez encore, je vais vous punir. Vous n'êtes pas venus ici pour manger, dormir et péter. Ne croyez pas que je vais écrire à votre place.*

Elle leur donne un troisième essai en faisant passer les enfants à tour de rôle pour écrire au tableau. Le premier, arrivé au tableau, reste la main contre le tableau pendant un moment, mais n'écrit rien. Il baisse la main finalement. La maîtresse se sert d'un tuyau à gaz et le frappe deux fois aux fesses. Elle le pousse de côté et désigne le suivant.

Voyant son camarade hurler et se tordre de douleur, celui-ci hésite à partir et se met à pleurer : *Amougou, tu me connais, non ? Les malades comme ça* !!! *Passe ici, nonsense !* Les enfants sont visiblement frustrés en voyant leurs camarades en larmes. L'ayant constaté, la maîtresse essaye d'adoucir le ton. Elle leur demande : *Ok, qui veut alors aller au tableau ?* Personne ne lève le doigt. *Vous ne voulez pas travailler ?*, Poursuit-elle. *Ayissi, même toi ?*

Finalement, la maîtresse comprend que la séance est ratée. Elle décide de laisser tomber. Elle sort un instant de la classe, puis y retourne et se penche sur son bureau. Elle annonce aux enfants qu'ils sont privés de récréation.

Date : semaine du 27 novembre 2019

Établissement : École maternelle d'application de Nkol-Ndongo Groupe 1A

Classe : 2ème année

Effectif : 66

Age moyenne : 3ans

Titre de l'activité : les consonnes

Thème de vie : la consonne « p »

Durée : 30 minutes

L'activité du jour commence par la lecture de l'image et du texte de la leçon précédente. L'enseignante présente l'image d'une maman qui prépare le repas. Elle pose la question en pointant l'image : que fait maman ? En réponse, les enfants décrivent l'image :

- Maman est assise.
- Maman est à la cuisine.
- Elle a la marmite et la louche.
- Maman goûte la sauce !
- Maman prépare à manger.

La maîtresse accepte toutes leurs réponses, mais seules certaines réponses sont portées sous le dessin. Elle lit le texte ainsi constitué une première fois. Puis, elle fait une seconde lecture et demande aux enfants de répéter après elle de manière collective. À chaque étape, elle fait aussi lire le texte individuellement, en insistant sur les graphèmes mis en exergue.

Elle procède à la copie du texte sur une bande coupée sur du papier carton qu'elle fixe au tableau. Elle fait lire le texte sur la bande. Elle isole la phrase cible et la fragmente en mots. Par la suite, elle fait une reconstitution de la phrase qu'elle fait relire à haute voix. Elle demande aux apprenants d'identifier le mot écrit en couleur et de le prononcer. Un enfant lève le doigt et répond à la question.

La maîtresse prononce ce mot syllabe après syllabe, en accompagnant, à chaque reprise, ses paroles de claquements des mains. Elle reprend la prononciation, cette fois-ci en traçant des traits obliques entre les syllabes à l'aide d'un feutre. Par la suite, elle fait séparer l'une des

syllabes contenant la lettre « P ». Puis, elle isole cette consonne qu'elle fait observer et prononcer.

L'enseignante fait découvrir la lettre en script et en cursive en la portant seule au tableau. Elle propose ensuite des mots contenant la lettre à étudier et demande de dire la place de cette lettre dans le mot. Plusieurs enfants n'arrivent pas à donner la bonne réponse. Certains présentent des signes d'étourdissement : ils ne suivaient pas attentivement ce que faisait la maîtresse au tableau.

L'enseignante ignore ce détail et poursuit sa leçon. Elle propose d'autres mots et demande d'y encercler la lettre « p ». Si les enfants interrogés au tableau arrivent à identifier la lettre demandée, tout ne se passe pas aussi bien lorsque la maîtresse demande de produire cette lettre par écrit dans des syllabes qu'elle propose aux apprenants.

Lors de la vérification des productions dans les cahiers, les enfants sont fouettés et reçoivent autant de coups que de « p » mal écrits ou de syllabes ratées, voire omises. Les coups sont accompagnés d'insultes et de remarques sèches de l'enseignante qui demande aux enfants comment ils ont fait pour arriver à la grande section sans savoir écrire.

Elle leur recommande enfin cette activité comme devoir à faire à la maison. Elle leur dit que si leurs parents ne voulaient pas *embaucher des répétiteurs ou s'occuper* d'eux *eux-mêmes*, ils n'avaient qu'à éviter de lui fatiguer *les méninges*.

Date : semaine du 23 au 27 septembre 2019

Établissement : École primaire privée les merveilles d'Abomey

Classe : 2ème année

Effectif : 65

Age moyenne : 3 ans

Thème de vie : l'étude des consonnes

Titre de l'activité : la consonne « m »

Durée : 30 minutes

L'enseignant fait relire le texte de la veille avant de l'effacer. Par de petites questions, il amène les enfants à trouver le texte de lecture. Puis, il fait lire les mots connus par quelques enfants. Les enfants n'arrivent pas à lire. S'adressant au dernier élève interrogé, l'enseignant s'indigne : *Ngono, lit fort… Tu ne sais pas lire ? Weeeh ! À ce rythme-ci, midi va nous trouver ici. Et toi, Ekassi, tu vas pouvoir lire un jour ? Bête fille, les vendus comme ça. Allez, mettez-vous à genoux là-bas devant.*

Les enfants vont se mettre à genoux en riant. L'enseignante dit : *Revenez ici*. Ils vont s'asseoir en riant. *Vous allez me lire ces mots-ci*. Les enfants se taisent, la mine sérieuse. L'une essaie de marmonner quelque chose d'inaudible. En se dirigeant vers son fouet, il s'écrie : *Quoi ? Prenez vite* ! Le maître se déchaîne. Il saisit son fouet et distribue des coups à tort et à travers sur différentes parties du corps qu'il trouve bon à frapper pour causer le plus de douleur possible.

Quand il s'arrête finalement, il demande aux élèves de sortir. Ils obéissent et resteront dehors pendant la durée de l'activité de lecture. En classe, les autres élèves sont visiblement effrayés. Pour faire passer l'activité à tout prix, l'enseignante fait recours à la répétition en chœur.

À la 2ème séance, l'enseignant présente des bandes sur lesquelles sont inscrits des textes à lire. Après avoir fait identifier le matériel, il demande à une élève brave de lire l'une des inscriptions. Il sollicite ensuite quelques élèves pour coller ces bandes sous les lignes correspondantes au tableau. À l'aide d'un feutre, il procède au découpage par syllabes de

certains mots, puis à l'isolation de la lettre « m ». Certains enfants sont assis, bavardent, jouent. D'autres, quant à eux, dorment. L'enseignant fait lire les mots étiquetés en désordre, en les décollant du tableau. Les enfants qui ne parviennent pas à lire en raison de leur distraction sont battus.

À la 3ème séance, l'enseignant fait lire les mots sur les étiquettes en désordre. Il amène les enfants à choisir le mot à décomposer, fait prononcer le mot en battant ses mains ; le nombre de battements correspond au nombre de syllabes. Il demande aux apprenants de dire combien de parties a le mot en se référant au nombre de battements.

Ensuite, il fait citer ces parties et les écrit au tableau. Il fait former des syllabes et les fait lire collectivement. Puis, il demande aux enfants de trouver des mots ayant la lettre « m ». les mots sont ensuite écrits au tableau. Il y fait entourer la lettre cible. Tous les enfants ne sont pas actifs, certains dorment, d'autres pleurent et veulent rentrer à la maison : *Je veux rentrer, je veux voir mon père …*, peut-on entendre chez l'un des enfants.

Le maître, au cours de la deuxième et de la troisième séance de lecture, s'occupe plus d'une poignée d'élèves qu'il juge brillants. Il est de temps en temps interrompu par les autres qui sont, eux, brutalisés, insultés, puis abandonnés à nouveau.

Au cours de la 4ième séance, l'enseignant fait lire les syllabes vues la veille. Puis, il donne de nouveaux mots et tente de les faire lire. La classe est silencieuse. Personne ne lève le doigt, ce qui énerve l'enseignant qui fait une fois de plus recours au fouet. Cette fois-ci, toute la classe reçoit des coups, à l'exception de ceux qui participaient au cours des séances précédentes. Puis, il demande aux enfants de se mettre à genou. Les enfants passeront d'ailleurs la petite pause dans cette position.

Date : semaine du 14 au 18 octobre 2019

Établissement : École maternelle privée les merveilles d'Abomey

Classe : 1ème année

Effectif : 35

Âge moyenne : 2 ans

Thème de vie : les voyelles

Titre de l'activité : la voyelle « a »

Durée : 30 minutes

La leçon s'ouvre par la recommandation de l'enseignante qui demande aux apprenants de tracer des ronds. La plupart des enfants ne parviennent pas à le faire. La maîtresse hurle et menace. Mais, les enfants refusent d'écrire. Certains s'endorment pendant que la maîtresse fait un tour dans la salle pour forcer certains apprenants à écrire.

Lasse de forcer et d'attendre que les apprenants s'exécutent, elle décide de passer à l'activité suivante. Elle présente la voyelle « a », tracée au sol. Elle montre le parcours sous forme de devinette, demande à un enfant de déposer les capsules sur le parcours en insistant de commencer au bon endroit.

L'enfant n'arrive pas à commencer au bon endroit. Alors, il est chassé et insulté : *Va là-bas, fainéant* ; *j'ai demandé de commencer ici* (en pointant le départ). Puis, elle demande à un autre enfant de verser la farine à côté des capsules en suivant le parcours et à un autre d'enlever les capsules sur le parcours. Elle fait observer le tracé laissé au sol et demande le nom de la voyelle tracée. Seul un élève lève le doigt, ce qui agace l'enseignante qui décide de fouetter tous les autres. La séance est interrompue sans autre forme de procès par l'enseignante qui se retire de la salle et va s'asseoir sous un arbre dans la cour.

Date : semaine du 25 au 29 novembre

Établissement : École maternelle privé les merveilles d'Abomey

Classe : 1ième année

Effectif : 66

Age moyenne : 3ans

Thème de vie : la famille /l'habitation

Titre de l'activité : lecture-écriture du nom

Durée : 30 minutes

L'enseignante porte le nom de chaque enfant sur sa table, juste devant lui, et leur demande de le reproduire sur leurs ardoises. Les enfants doivent reproduire exactement ce qu'ils voient. Assise derrière son bureau, elle s'adresse à une élève : *est-ce que Mbazoa a fini* ? *Écris-moi ton nom en commençant par la première lettre*.

Elle appelle un autre enfant : *Ambassira ! C'est le dessin que tu fais ou quoi ? Efface-moi ça et écris ton nom ; commence par la lettre a. Celui qui n'écrit pas, ne serait-ce que trois phrases, n'ira pas en récréation*. *Regarde ton* « a » ; *viens là, devant moi*. *Je vais te taper, avec les bêtises là, hé ! Va là-bas. Écris bien, la main gauche doit soutenir ton ardoise*. Puis, elle se lève : *Ambassira …* Elle assène l'enfant d'un coup de poing sur la tête : *Écris vite ! Ne m'énerve pas….*

Un moment, elle distribue les bouts de papier et les crayons : *chacun doit bien m'écrire son nom*. Subitement, elle crie : *Apoussa arrange moi bien ta feuille. Les écris doivent être en haut.* L'enfant n'y arrive pas. Elle le frappe à la tête : *Regarde ton papier et écris-moi bien ton nom*. La directrice adjointe entre subitement et, prenant la maitresse en aparté vers la porte, elle lui fait des reproches d'une voix assez audible : *est-ce qu'il faut que j'enfant écrive exactement ce que tu veux ? Tu dois l'initier avec patience. Évite de traumatiser les enfants avec la bastonnade.* De retour dans sa classe, la maitresse occupe son bureau et laisse les enfants à eux-mêmes.

1- Discussion

Dans cette partie, nous nous attelons à répondre clairement aux questions formulées dans le guide d'observation à la lumière de ce que nous avons noté au cours de l'enquête rapportée ci-dessus.

- **De l'âge moyen des populations observées.**

Le premier élément que nous avons voulu observer était l'âge moyen des apprenants. Cette information que nous avons pu construire à partir des tableaux d'âges dessinés généralement à l'extrême gauche des tableaux noirs et auprès des directrices des établissements est celle que nous récapitulons *infra*.

Tableau 30: âge moyen des apprenants observés en maternelle

Niveaux	**Âges moyens**	**Nombre d'apprenants**	**Pourcentage**
2ème année	3 ans	388	70,04 %
1ère année	2 ans	166	29,96 %

Nous avons pu observer que les âges moyens varient en fonction des niveaux : 2 ans pour la première année et 3 ans pour la deuxième année. Le premier constat qui se dégage de ces chiffres est que les enfants, comme nous avons pu l'observer avec les témoignages de la population des entretiens, arrivent en majorité trop tôt à l'école. Ils sont situés dans la première moitié de l'âge critique.

Or, pour partir de l'hypothèse de l'âge critique, on note que ces apprenants sont en début d'acquisition du langage. Et puisqu'il s'agit d'acquisition, la forme du langage qui leur est destinée de par leur niveau de développement reste l'oral et non l'écrit. Un autre point à noter à partir de la théorie des stades de Piaget est que les âges ainsi mentionnés sont ceux au cours desquels les enfants développent la motricité : préhension et production de certains mouvements manuels. Il faut dire que la fixation de ces mouvements est un pré-requis à l'apprentissage de l'écrit.

Pourtant, la question qui se pose à ce niveau demeure celle de savoir si la préoccupation des enseignants est celle de fixer ces pré-requis qui seraient exploités plus tard à la section d'initiation au langage, ou bien si ceux-ci engagent directement les apprenants dans un apprentissage actif de l'écrit. Par ailleurs, s'il s'agit d'un apprentissage actif de la production

graphique, quel est le degré de réactivité des apprenants audit contenu ? Pour répondre à cette préoccupation, observons ce qui ressort des autres entrées du guide d'observation.

- **Du degré de réceptivité des enfants de la maternelle face à l'enseignement-apprentissage de l'écrit**

Pour répondre aux deux questions précédentes, notons que le travail rapporté ci-dessus témoigne d'un apprentissage intense des graphèmes dès la maternelle. Nous avons pu remarquer que les enseignants accordent plus d'attention à cet aspect du langage, contrairement à ce que recommanderaient les deux théories du développement langagier que nous avons citées en référence ci-dessus.

Quant à la réaction des apprenants face à ce contenu d'apprentissage, observons qu'en majorité, elle est négative. En effet, seuls quelques apprenants arrivent à produire une réponse positive aux instructions données. Pour la plupart, le niveau d'activité est plutôt bas, voire nul par rapport aux attentes des enseignants.

- **De la qualité de l'action enseignante**

Les rapports précédents montrent que, même si les sessions rapportées s'achèvent généralement brusquement et sans conclusion, elles débutent par un certain sérieux et un engagement des enseignants. On voit généralement une volonté d'appliquer une démarche adéquate qui semble parfois marcher au début, avant de se heurter à la difficulté d'intégration du contenu par les enseignants. Ceci nous pousse à conclure que le premier frein est loin d'être celui de la non-maîtrise de la méthode et des techniques classiques d'enseignement de l'écrit. Il y aurait plutôt tout d'abord un problème d'adéquation entre le contenu et l'âge, ou bien le niveau de développement des apprenants impliqués.

Cette étude s'appuie sur le cadre théorique que nous avons construit au départ. Il implique donc à différents titres, des apports du constructivisme, de la psychanalyse et de l'hypothèse de l'âge critique. À ces trois théories, l'étude emprunte l'idée que tout contenu mal adapté au niveau de développement des apprenants produit des ratés d'apprentissage. Selon la théorie de l'âge critique, seuls les contenus qui prétendent à l'acquisition sont susceptibles d'intégration aisée à l'âge critique de o à 5 ou 6 ans, ce qui n'est pas le cas de l'écrit. Aussi, cette théorie s'associe-t-elle aux autres pour montrer que toutes les marques qui sont imprimées dans la mémoire ou le subconscient de l'individu ont un effet quasi indélébile. Les actes de violences visant à faire intégrer par obligation tout contenu inadapté marquent donc de manière

quasi indélébile l'individu qui en est affecté tout au long de sa scolarité. D'où le rapport entre les mauvaises performances à l'écrit aux niveaux supérieurs de l'enseignement primaire et les débuts de la scolarité à la maternelle.

- **De la nature de l'interaction et de l'attitude des enseignants face aux réponses des apprenants**

De manière générale, le mouvement de l'activité de classe montre un début marqué par une interaction bon enfant qui malheureusement ne se poursuit pas jusqu'au bout. On remarque donc une volonté des enseignants à impliquer les apprenants dans une interaction constructive par un questionnement ou des consignes réclamant des actes ponctuels. Cette tentative d'implication des apprenants n'arrive malheureusement pas à produire les résultats escomptés en raison de l'incapacité des apprenants à produire les gestes demandés.

Les enseignants circulent visiblement dans leurs salles de classe avant que ce mouvement soit interrompu par leur emportement, suite au constat de l'incapacité des apprenants à fournir les réponses attendues. Bon nombre d'apprenants sont laissés pour contre au profit de quelques-uns qui montrent des dispositions à produire les résultats. Ces détails poussent à conclure que l'apprentissage de l'écrit à la maternelle est plutôt fastidieux et houleux, comme en témoigne la brutalité à laquelle font recours les enseignants pour pousser les apprenants à réagir ou encore pour atténuer leur déception.

- **Réaction des apprenants face à la brutalité des enseignants**

Les éléments rapportés ci-dessus révèlent aussi que les apprenants, de leur côté, sont plutôt marqués négativement par la brutalité des enseignants qui accompagne un contenu d'apprentissage déjà problématique. Le fait que plusieurs apprenants bavardent au début des apprentissages ou s'intéressent à autre chose dès l'introduction des contenus révèle un manque d'intérêt pour l'écrit. C'est ce sentiment que vient empirer la brutalité enseignante au point de laisser des séquelles : comme l'a prédit la psychanalyse, les apprenants mêlent au rejet de la matière la souffrance physique et psychologique causée par les actions des enseignants. Toute chose qui fait qu'ils grandissent en gardant une image négative de l'apprentissage du langage qui finit par marquer négativement leur cursus scolaire tout entier.

III- DESCRIPTION DU DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL

Pour ce qui est de la quatrième étude, nous commencerons par décrire le plan expérimental puis les entrées de l'outil ayant servi à l'étude.

1- Précision du plan expérimental

Vu la complexité de l'objet à décrire, nous avons choisi d'appliquer le plan expérimental inter-sujets. D'après ce plan, différentes observations sont réparties de manière aléatoire pour différentes modalités de la même variable. C'est le cas par exemple lorsqu'on compare un groupe de femmes et un groupe d'hommes pris de manière aléatoire au sein d'une même population. Appliquer à notre étude, on dira que le plan inter-sujets se traduit par le fait qu'au sein d'un même groupe de participants, on observe des sujets d'âge différents : des sujets ayant un âge normale pour la maternelle et d'autres en âge précoce. A ces mêmes sujets sont appliquées les mêmes consignes dans des tâches d'apprentissage de lecture. L'objectif ici est d'observer la significativité de la variable âge et de la différence d'âge sur le degré d'attention. Pour contrôler, les biais, l'environnement expérimental (un coin aménagé du domicile familial) reproduit les conditions d'apprentissage scolaire avec la possibilité de distracteurs similaire à ceux qu'on pourrait retrouver dans un milieu scolaire.

2- Entrées de la grille d'observation

1) De l'âge des apprenants observés
2) Activités observées.
3) Techniques appliquées par l'enseignant.
4) Nature de l'interaction :

- est-ce que l'enseignant se limite à parler pendant que les élèves écoutent et doivent reproduire ?
- Est-ce qu'il interagit avec les apprenants ?
- Est-ce qu'il circule pour voir les réponses que les apprenants fournissent ?
- Est-ce qu'il s'occupe des apprenants individuellement ?
- Est-ce qu'il s'attarde sur le cas des apprenants en difficultés ?
- Combien d'apprenants sont visiblement en difficultés ?
- Combien reçoivent l'attention de l'enseignant ?

5) Réaction des apprenants

Quel est l'état émotionnel des apprenants ?

- Enclins à travailler
- Joyeux
- Tristes

Quel est le niveau de distraction des apprenants ?

- Pas distrait
- Assez distrait
- Très distrait

6) Détermination de la réaction de l'enseignante

La réaction de l'enseignant est-elle :

- Douce
- Violente
- Passive
- Interactive.

3- Population d'étude

Comme pour l'étude précédente, cette autre étude mobilise des apprenants de la maternelle et une maîtresse du même niveau. Leur choix s'éclaire toujours à l'objectif de montrer que les caractéristiques des apprenants de ce niveau d'étude les rendent enclins à la distraction. Aussi, la différence d'âge du sujet expérimental par rapport aux deux sujets témoins sera-t-elle exploitée dans le même sens, c'est-à-dire celui de montrer que plus ces apprenants sont jeunes à l'entrée de la maternelle, moins ils sont disposés à la concentration, et plus difficile est l'entreprise de les initier à l'écrit.

4- Échantillons

Nous avons constitué un échantillon de trois (03) sujets d'âges différents. Le sujet expérimental est le plus jeune, 2 ans et demi, pendant que les deux autres (les sujets témoins) ont chacun 4 ans. Comme nous l'avons déjà dit, les sujets choisis en fonction de leur différence d'âges permettront d'éclairer le lien suivant lequel la nature précoce des apprenants les rend plus distraits et moins accessibles à un enseignement précoce de l'écrit, puisqu'étant un enseignement très codifié et nécessitant une forte concentration dans le but de suivre minutieusement le modèle donné.

5- Lieu

L'expérimentation se déroule dans un domicile familial. Toutefois, un environnement de travail a été aménagé de manière à recréer autant que possible le cadre d'une classe de maternelle.

6- Outil d'analyse

Il s'agira, tout en respectant au mieux les étapes normales d'une séance de travail en maternelle et en associant les trois modes énactif, symbolique et iconique, de démontrer que tous autres facteurs respectés, l'âge précoce des apprenants les rend plus enclins à la distraction. Puis, ce manque d'attention rend particulièrement éprouvant l'initiation précoce à l'écrit, d'où les dérives généralement observées. Par ailleurs, le protocole permettra de montrer que seul un enseignement ludique de l'écrit pourrait atténuer ce risque de traumatisme qui, jusque-là, s'avère quasi-inévitable.

7- -Validation de l'outil

Comme pour l'outil précédent, celui-ci s'est prêté à la validation d'autorité. Nous l'avons également soumis à l'appréciation de trois enseignants universitaires, spécialistes de l'évaluation à l'analyse desquels nous avons pu établir la concordance des entrées de l'outil et des objectifs de notre recherche.

8- PRÉSENTATION DU RAPPORT D'EXPÉRIMENTATION

Comme pour l'étude précédente, nous commençons par faire la présentation des données enregistrées et retranscrites à l'issue de l'expérimentation.

1-Présentation des données de l'expérimentation

L'enseignante commence par annoncer aux apprenants l'objectif. Puis elle leur présente le matériel de travail que récapitulent les images suivantes.

Figure 1: outils marquant le dispositif expérimenta

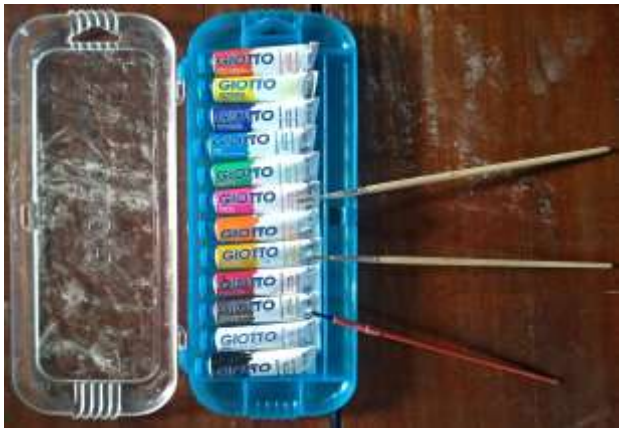
Du sable

De la cendre

Des capsules de boissons

Des craies de couleurs différentes

Une gouache multi couleurs + pinceaux



De la pâte à modeler de couleurs différentes

Un cahier et deux crayons

Étape 1 : réalisation de la lettre « a » à la marche

L'enseignante réalise la lettre « a » minuscule au sol en marchant, tout en la décrivant par une comptine : *allez, les enfants, suivez attentivement ce que je fais et ce que je dis… Je suis un rond et je sais donner la main*. Elle le fait plusieurs fois pendant lesquelles, les enfants doivent observer attentivement ce qu'elle fait. Après trois essais seule, elle demande à un premier enfant (le plus jeune) de réaliser le même parcours en la suivant :

La maîtresse : Vous avez suivi ce que j'ai fait tout à l'heure, n'est-ce pas ?

Les enfants : Oui la maîtresse !

La maîtresse : Maintenant, c'est votre tour de faire la même chose. Vous allez faire le rond et la main en marchant comme moi. Et en marchant, vous devez dire la même devinette. C'est compris ?

Les enfants : Oui la maîtresse.

La maîtresse : Répétez après moi : je suis un rond...

Les enfants : Je suis un rond…

La maîtresse : Et je sais donner la main…

Les enfants : Et je sais donner la main…

La maîtresse : Je suis un rond et je sais donner la main…

Les enfants : Je suis un rond et je sais donner la main.

La maîtresse : Encore…

Les enfants : Je suis un rond et je sais donner la main.

La maîtresse : Maintenant, on commence par toi, Stéphane. Tu vas marcher derrière moi. Il faut me suivre et faire la même chose, compris Stéphane ?

Stéphane : Oui la maîtresse !

L'enfant la suit en disant la comptine, **se laissant entraîner comme dans un jeu. Toutefois, par manque d'attention, il se heurte contre elle et n'arrive pas à réaliser « la main » du « a »**.

La maîtresse : Qu'est-ce qui t'est arrivé, Stéphane ? Il faut rester attentif. Compris ?

Stéphane : Oui la maîtresse.

La maîtresse : J'espère que vous autres vous observez ce qui se passe.

Elle remet Stéphane à l'observation et reprend le parcours seule. Il l'observe autant que les autres, puis va tenter de le reproduire à nouveau, seul. **Il a du mal à réaliser le parcours ; non seulement il rétrécit le rond, mais en plus il se perd sur le parcours.** Elle tente un ultime recadrage en montrant de la main, à partir d'un point de départ qu'elle fixe au sol, l'étendu du rond : *Tu vois alors… ? Tu vois alors ? Regarde comment j'ai marché. J'ai commencé à marcher à partir d'ici. Je suis venue comme ça… Je suis venue encore comme ça… Je suis revenue ici… et puis je suis montée comme ça…. Maintenant reprends.*

Il reprend le parcours et réalise bien son rond, mais se perd en voulant réaliser la main. La maîtresse intervient à nouveau : *Regarde encore bien*. Elle reprend le parcours du rond en disant la comptine. Stéphane la suit en marchant sur place au rythme de la comptine. Il le fait de manière enjouée. À la fin du rond, elle s'arrête : *Tu as vu comment je me suis arrêtée*

ici, à l'endroit où j'ai commencé, n'est-ce pas ? Maintenant regarde comment je fais la main. Elle se remet à marcher et réalise la main. S'adressant à nouveau à Stéphane, elle dit : *Reviens alors essayer*. **Il est encore plus perdu**. Il fait deux ronds au lieu d'un seul et rate à nouveau la main. Elle le tient par les épaules et le conduit. Ils réalisent le parcours ensemble deux fois. Puis, elle le remet à l'essai seul. Il fait une faute sur le rond en sortant du parcours.

La maîtresse l'interrompt : *Doucement… doucement… Regarde où tu te retrouves, pourtant tu devais t'arrêter ici avant de monter. Recommence !* L'enfant veut recommencer à partir du point où il a commis la faute. Elle l'intercepte et le dirige vers le point de départ : *Recommence à partir d'ici*. Elle lui place des objets au sol pour points de repères. Il refait le rond, mais sans respecter les balises placées au sol. Par sa mine et la manière de marcher, l'enfant semble un peu gêné de rater et de devoir se faire recadrer ou d'avoir à reprendre à chaque fois. La maîtresse le remet à l'observation. Elle refait le parcours en expliquant à différentes étapes. L'enfant sautille au son de la comptine et s'avance dans le parcours. La maîtresse se rend compte qu'il est distrait : *Tu ne me suis même pas !* Elle continue néanmoins à marcher.

Figure 2: illustration de la réalisation de « a » au sol à la marche

L'enfant s'intéresse à l'une des balises sur laquelle il s'en va placer le pied. La maîtresse le renvoie à l'essai. Il réussit parfaitement le rond cette fois-ci, mais pas la main. La maîtresse se concentre alors sur ce dernier aspect. Elle lui fait reproduire la marche formant la main par trois fois après elle, avant de lui demander de reprendre tout le processus seul. Il s'embrouille au niveau du rond et se met à tourner sur lui-même, faisant plusieurs ronds au lieu d'un seul. La maîtresse, d'un ton déçu, l'arrête et lui demande de recommencer. Ce qu'il fait en reproduisant la même erreur. La maîtresse intervient alors, d'un ton assez vigoureux : *Pourquoi tu fais comme ça ? N'est-ce pas on tourne ici et on revient directement au point de départ ? Recommence ! Recommence là-bas !*

Il reprend la position de départ et réalise le rond en étant guidé par l'un des deux autres enfants qui observent l'activité depuis le début. Pointant le point de départ alors que l'autre est en marche, il lui explique : *Tourne jusqu'ici*. Stéphane qui a fait le tour s'arrête au point indiqué et se retourne. Ensuite, il s'avance pour faire la main, toujours guidé par l'autre : *Avance maintenant jusqu'ici pour faire la main*. Il se retourne à nouveau en faisant la main. Ce qui provoque une autre intervention de la maîtresse qui se montre très insatisfaite : *Pourquoi tu te tournes quand tu arrives ici ?* Et prenant position au point de départ, elle démontre à nouveau : *… et je sais donner la main ! Pourquoi tu te tournes ? On ne se tourne pas quand on fait la main.* Son ton est assez dur. Elle demande à l'enfant de recommencer. Il le fait, mais se retourne à nouveau.

La maîtresse, exténuée, le tient par les épaules et le conduit jusqu'au point de départ, dans la direction de la main : *Regarde ce qu'il fait ! Il fait la même chose ! Il ne fait que ce qu'il veut. Il ne fait que ce qu'il veut ! Il fait uniquement ce qui lui plait ! Va-y !* Alors qu'elle le conduit pour faire la main, l'enfant refait la même faute. Elle l'immobilise alors de côté et lui dit : *Regarde-moi… regarde-moi bien !* Elle reprend la marche pour faire la main : *… et je sais donner la main… Tu fais toujours ce que tu veux, pas ce qu'on te demande de faire ! Regarde-moi bien…* Elle reprend par deux fois la main. L'enfant la regarde en face. Elle lui dit donc en marchant : *regarde mes pieds*. Puis, en finissant la main : *Est-ce que je me suis tournée ?* L'enfant ne lui répond pas. Il reste tête baissée alors qu'elle fait la main deux fois de plus. L'enfant se met à se déplacer de part et d'autre sans trop faire attention aux explications et reproches de la maîtresse. Elle le rappelle à l'ordre d'un ton assez rude : *Pendant que je te montre ce qu'il faut faire, tu n'es pas attentif. Et après, quand je vais te dire d'écrire… de tourner tu vas faire les erreurs… tu ne vas pas tourner comme je veux. Regarde bien !* Elle

reprend à partir du point de départ : *Je suis un rond… je suis un rond… je suis un… j'arrive là… je suis un... rond. J'arrive là et c'est à ce point que je me tourne*. Elle constate que l'enfant ne la suit pas. Il s'intéresse au contraire au marquage fait au sol qu'il vient piétiner de temps en temps. Elle s'exclame en battant les mains : *Il ne suit pas ! Il ne suit pas ! Tu ne suis pas…*

La maîtresse met les mains aux hanches, signe d'exaspération ; mais elle n'abandonne pas : *On recommence ! Je suis un rond… je suis un rond…* Alors qu'elle démontre à nouveau, l'enfant regarde vaguement dans un coin de la maison en soulevant son pantalon. Elle s'exclame à nouveau : Tu vois, il ne suit pas. Il est concentré sur son pantalon… Regarde-moi ! Regarde-moi ! Regarde-moi ! Regarde mes pieds pendant que je parle ! Voyant qu'il dandine et semble ne pas faire trop attention à ce qu'elle dit : *Il y a les biscuits gardés là, n'est-ce pas ? On ne les donnera qu'à celui qui regarde bien*. L'enfant se stabilise un peu et la suit, regardant tantôt son visage, tantôt ses pieds ou sa main qui pointe un point du parcours, alors qu'elle réalise une fois de plus un « a » au sol. Elle lui demande alors de refaire entièrement la lettre. Il tourne deux fois sans que la maîtresse ne l'interrompe et se retourne en faisant la main comme les fois précédentes.

La maîtresse se met alors à rire et bat les mains d'exaspération. Elle demande ensuite au plus grand des trois enfants de réaliser le parcours pendant que les plus jeunes l'observent : *Jojo va-y, c'est ton tour*. Il saute sur la scène joyeusement, visiblement convaincu de maîtriser mieux que le premier ce qu'a montré la maîtresse. Pour la première fois, il déborde largement le parcours en faisant le rond. La maîtresse l'arrête et lui demande de recommencer. Il reprend, mais manque de respecter le marquage au sol. La maîtresse l'arrête à nouveau : *Tu vas où, Jojo ? Tu ne vois pas les marques qu'on a mises au sol ? Recommence en respectant ce qu'on a mis au sol pour vous guider.* Il a une fois de plus du mal à se concentrer jusqu'à réaliser entièrement le rond. Il s'arrête avant le point de départ. La maîtresse le recadre : *C'est ça ? Ha… ! J'ai dit qu'il faut marcher jusqu'ici*. Elle se déplace pour montrer le point de départ. Elle reprend encore le parcours pour lui et le remet à l'essai. Cette fois-ci, il réussit la démonstration.

La maîtresse le félicite, joyeuse et soulagée : *C'est ça ! Recommence ! C'est comme ça ! Recommence maintenant*. Il se repositionne et reprend le parcours. Ses mouvements sont raides, signe qu'il se concentre au maximum, mais aussi qu'il est très tendu : il ne peut se permettre ni se pardonner un échec. Il hésite à certains points comme d'habitude, mais la maîtresse suit attentivement et l'aide. Il finit cette fois encore par bien faire. Elle lui demande

de reprendre, ce qu'il fait, mais en produisant un carré, au lieu d'un rond. Elle l'interrompt et démontre à nouveau en insistant sur les limites et contours du rond. Elle le met à nouveau à l'essai. Il réussit son essai et gagne les félicitations de la maîtresse.

Elle renvoie alors Stéphane qui est son principal sujet à l'essai. Il réussit enfin à réaliser le « a » sans intervention. La maîtresse le félicite. Elle lui demande de refaire la lettre. Il réussit à nouveau, provoquant la joie de la maîtresse. Elle chante avec eux : *un bravo pour mes amis… a ya yaii, a ya yaii, a ya yaii… c'est super ! intelligent… Hoyee !*

La maîtresse fait enfin passer la dernière : *Grâce, c'est ton tour !* Vu les nombreux essais et recadrages effectués sur les deux autres, elle réussit, non sans difficultés, à réaliser le « a ». Quelques essais sont suffisants, avec très peu de recadrage. La maîtresse met donc fin à cette étape pour passer à l'étape suivante. L'activité a duré 35 minutes.

Étape 2 : réalisation au sol de la lettre « a » à l'aide de capsules

La maîtresse ne change pas son slogan et vise toujours la réalisation au sol de la lettre « a ». Cette fois-ci, les enfants doivent le faire à l'aide de capsules. L'enseignante donne le ton. Elle demande au plus âgé de la suivre en plaçant à son passage des capsules au sol. Ils réalisent d'abord le rond du « a », puis « la main ». C'est ensuite au tour des enfants de se prêter au jeu sous le regard observateur de la maîtresse. Elle les organise : *Stéphane, c'est toi qui va jouer le rôle du marcheur. Jojo, tu le suis en plaçant les capsules au sol*. Le plus jeune marche en disant la comptine : *Je suis un rond et je sais donner la main*… il ne fait aucune faute et est visiblement très joyeux. Jojo le suit en plaçant les capsules au sol. La forme est plus rectangulaire que circulaire. Alors, la maîtresse intervient : *place bien les capsules. On doit avoir un rond, pas un rectangle, Jojo*. La troisième enfant les observe en attendant son tour.

Figure 3: illustration de la réalisation de « a » à l'aide de capsules

Jojo ajuste ses capsules et forme le rond du « a ». La maîtresse lui demande de former à présent la main de « a ». Il commence, mais n'achève pas le parcours. Elle le guide jusqu'à la fin. La maîtresse constate une fois de plus que la main présente un problème. Elle est trop droite au lieu de monter. Elle lui fait la remarque : *la main est trop droite. Elle doit monter un peu*. Il modifie le « a ». Puis, elle défait la lettre et demande à Stéphane de placer les capsules à son tour. Il a quelques difficultés à placer les capsules, mais parvient à réaliser un « a » avec l'aide de la maîtresse. Puis, c'est au tour de Grâce. Elle manque de bien faire le « a » au début, mais finit par le réaliser. La maîtresse félicite les enfants et annonce une troisième étape.

Étape 3 : réalisation au sol de la lettre « a » à l'aide de la cendre

La maîtresse annonce : *Cette fois-ci, nous allons jouer avec de la cendre. Nous allons une fois de plus réaliser notre dessin au sol en utilisant de la cendre au lieu des capsules. C'est compris ?* Les enfants, visiblement excités, répondent : *Oui, la maîtresse !*

Elle procède à la démonstration de ce qu'il faut faire : *Observez bien ce que je vais faire. Vous allez faire la même chose*. Elle se place au centre du cercle formant « a ». Elle prend de la cendre dans un bol, puis à l'aide de poignées successives qu'elle déverse au fur et à mesure sur le parcours marqué des capsules maintenues en place à la fin de l'étape précédente, elle réalise la même lettre : *Observez bien ce que je fais… Je suis un rond… je suis un rond… et je sais donner la main.* Elle réalise ainsi le rond du « a », puis « la main du a » : *Vous avez vu ce que je viens de faire, n'est-ce pas ?* Les enfants répondent par l'affirmative : *Oui, la maîtresse*. Et la maîtresse de poursuivre : *Maintenant, c'est à vous de faire la même chose. On réalise notre lettre au sol en parlant, comme d'habitude. Stéphane, à toi de jouer*.

Stéphane prend de la cendre et est sur le point de commencer quand la maîtresse l'interrompt. Elle lui explique à nouveau ce qu'il faut faire. Il se met à marquer le parcours de cendre, en parlant : *Je suis un rond…* Cependant, il est debout au lieu de se baisser, et la cendre s'éparpille plus qu'elle ne marque le parcours pour réaliser le « a ». La maîtresse intervient à nouveau pour l'aider : *Baisse-toi… baisse-toi !* Stéphane se baisse et poursuit son parcours. Il verse trop peu de cendre pour faire un marquage normal, mais avance quand-même. La maîtresse ne l'arrête pas. Il avance normalement jusqu'au niveau de « la main » du « a ». Là, au lieu de boucler son rond, il passe tout droit vers la main. La maîtresse intervient à nouveau d'un ton indigné et faisant des démonstrations de la main droite : *Non ! Est-ce qu'on est*

d'abord venu de ce côté ? … On est d'abord monté par ici pour boucler le rond avant de revenir faire la main. Puis, d'un ton ponctué d'énervement : Recommence là-bas ! Regarde comment je fais.

Elle prend de la cendre, se place à nouveau au centre du rond, prend de la cendre, puis refais sa démonstration, baissée, marquant le pas au rythme de sa voix et tournant sur elle-même : *Je suis un rond… je suis un rond… quand la cendre finit, je prends encore… Je suis un rond*… Elle se rend compte que Stéphane ne la suit plus, et est tourné, lui offrant son profile, regardant tantôt le bol de cendre, tantôt dans le vide. Elle est visiblement énervée et lui crie presque : *Tu ne suis pas, hein ? Il ne suit pas ! Il ne suit pas ! Il…* Elle se remet à faire le parcours du rond, puis prend encore de la cendre alors que Stéphane se tourne et se mets à marcher vaguement dans la salle. La maîtresse termine la réalisation du « a » et remet Stéphane au travail en grondant.

Stéphane reprend de la cendre et recommence. Il refait la même erreur, manque de boucler son rond et passe tout droit à la main. La maîtresse s'écrie, désolée : *Tu as raté ! Tu vois ? Tu as raté ! C'est comme ça ? Recommence ! [En pointant le point de départ] Je commence ici et je viens finir ici. Ooooor !!!* L'enfant recommence. Il fait le tour et alors qu'il va reproduire son erreur précédente, la maîtresse le guide. Il boucle le rond, mais est visible perdu pour ce qui est de la suite. Il refait le plein de cendre dans sa poignée et recommence à faire le rond : *Tu vas où ? Tu vas où ?* » la maîtresse l'interrompt. Pour lui indiquer la suite, elle dit : *Et je sais…* Stéphane se souvient qu'il faut à présent faire la main. Il réalise alors la main en parlant : *… et je sais donner la main*.

La maîtresse reprend un ton apaisé et lui demande s'il va bien. Il répond instinctivement par l'affirmative. Elle lui demande alors de reprendre le processus, mais se ravise. Elle appelle plutôt le plus âgé, Jojo, et lui demande de réaliser « a » en se servant de la cendre. Elle demande à Stéphane d'observer pendant que Jojo exécute la consigne. Il prend de la cendre et se met à la tâche. Il ne fait cependant pas un marquage total du parcours, mais plutôt des petits tas de cendre presqu'à la limite des capsule au sol. La maîtresse intervient : *Ce n'est pas comme cela ! Non, Jojo.* Lui reprenant le bol de cendre : *Regarde ce que je fais ! Regarde ce que je fais !* Stéphane ne suis rien, et sautille dans un coin. Mimant les tas que l'enfant réalisait, la maîtresse s'écrie à nouveau : *On ne fait pas comme ça. On ne fait pas comme ça ! Suis ce que je fais.* En marchant le long du parcours : *Je suis un rond… Je verse en marchant. Je suis un rond… Je verse en marchant… Je suis un rond…* Et pour se rassurer que les enfants la suivent : *Je suis*

un quoi ? Et elle poursuit : … Je suis un rond. Bouclant le rond : *Tu vois comment je verse la cendre. Je ne verse pas la cendre comme toi… comme ça… comme ça. Non ! Je recommence… Je verse comme ça… Je suis un rond… en marchant.* Tendant le bol de cendre à l'enfant : *Tiens, reprends.*

Figure 4: illustration de la réalisation de « a » à l'aide de la cendre

Jojo reprend la cendre et se positionne au point de départ, mais se remet à verser la cendre sur place. La maîtresse lui dit de marcher, ce qu'il fait. Il parvient à boucler le rond, mais se dirige dans la mauvaise direction quand il faut faire la main. La maîtresse le ramène dans la bonne direction : *Non ! Arrête bien la cendre et recommence là-bas, en haut… Et je sais donner la main*. Il se repositionne : … *et je sais donner la main*. Il réalise la main.

La maîtresse est assez soulagée et demande à l'enfant d'un ton apaisé : *ça va ?* Il répond par l'affirmative, presqu'instinctivement.

Après le passage de Jojo au cours duquel il est censé servir d'exemple à Stéphane qui observait, la maîtresse demande à Stéphane de revenir au jeu pour un ultime essai : *Stéphane on réessaye ?* À l'acceptation de Stéphane : *Tu fais bien, hein ? Si tu ne fais pas bien le rond et la main, tu n'auras pas de biscuit. N'oublie pas les biscuits et travaille bien. Va et fait exactement comme Jojo*.

Stéphane se positionne au point de départ, prend de la cendre dans ses mains et se met à faire le tour. Seulement, il manque à nouveau de boucler le rond et est sur le point d'aller tout droit vers la fin de « la main » quand la maîtresse le retient en le tenant par le bras. Puis, en pointant différents points du parcours : *Quand je suis déjà ici, je vais où ensuite ?* L'enfant se ravise et boucle le rond. La maîtresse lui demande de recommencer. Cette fois-ci, elle le guide jusqu'à ce qu'il arrive à boucler le rond de « a ». Mais il se perd à nouveau, et est sur le point de recommencer le rond quand elle lui rappelle la suite en s'écriant : *Et je sais… !*

Il revient au point de départ et prend la bonne direction pour réaliser « la main » en disant : … *et je sais donner la main.* Toutefois, il se perd à nouveau et ne fait que marcher tout droit vers la fin de « la main » au lieu de suivre la courbe de « la main » du « a ». La maîtresse intervient : *Tu vas où ? Tu vas où ?* En pointant le point de départ : *On commence toujours là-bas ! Toujours là-bas ! Reprends à partir d'ici. Et je sais…* Stéphane reprend en disant : *Et je sais donner la main.* Il marche en versant de la cendre, sans se baisser. Elle intervient à nouveau, hurlant presque et avançant vers le point de départ qu'elle pointe de l'index : *baisse-toi ! Baisse-toi.* Le tenant par le bras : *On commence ici*. Il recommence « la main » qu'il réalise cette fois-ci avec succès. La maîtresse lui fait reprendre le parcours seul. Il réussit à réaliser le « a » d'abord avec moins d'intervention de la maîtresse, puis, au bout de deux autres reprises, seul.

La maîtresse est satisfaite. Elle demande à Grâce de faire pareil que les autres. Grâce qui a eu le temps de bien observer Stéphane et Jojo n'a pas de gros problèmes à effectuer la tâche. Aussi arrive-t-elle, au bout de quelques passages et recadrages de la maîtresse, à réaliser le « a » avec de la cendre, sans problème et toute seule. L'objectif de la maîtresse est atteint et elle paraît bien satisfaite. Elle félicite les enfants et annonce la prochaine étape, sans faire retirer les capsules et la cendre : *Alors, c'est très bien les enfants ! Un bravo pour vous !* Chantant,

applaudissant et dansant avec les enfants : *Aï ya yaï ! Aï ya yaï ! C'est super… Intelligent, Hoyéé é ! Tant pis pour les jaloux, les jaloux vont maigriiiiir !* Les enfants sont eux aussi visiblement contents et paraissent bien s'amuser.

Étape 4 : réalisation au sol de la lettre « a » en traçant de l'index dans la cendre

L'étape consiste à tracer « a » de l'index sur les traces de cendre, toujours en chantonnant la comptine : *Je suis un rond… et je sais donner la main*. La maîtresse introduit l'activité :

La maîtresse : Les enfants, les enfants !

Les enfants : Oui, la maîtresse !

La maîtresse : Je ne vous entends pas bien. Les enfants, les enfants !

Les enfants [du haut de leurs voix] : Oui, la maîtresse !

La maîtresse : Nous allons maintenant faire notre rond et la main avec le doigt. Nous allons le faire avec le…

Les enfants : doigt !

La maîtresse : Regardez bien ce que je vais faire. [Montrant son index] Regardez ce doigt. On l'appelle l'index. On l'appelle comment ?

Les enfants : L'index.

La maîtresse : C'est avec lui que je vais tracer le rond et la main dans la cendre, à côté des capsules. Vous voyez bien que je n'ai pas enlevé les capsules, n'est-ce pas ?

Les enfants : Oui, la maîtresse !

La maîtresse : Alors, regardez ce que je vais faire. [En traçant à l'extérieur des capsules] Je suis un rond… et je sais donner la main.

Figure 5: illustration de la réalisation de « a » au sol à l'aide de l'index

Les enfants observent attentivement ce qu'elle fait. À la fin, elle leur demande s'ils ont bien vu ce qu'elle a réalisé. Ils répondent par l'affirmative. Elle reprend la démonstration qu'ils suivent, non sans de temps en temps se déplacer, voire se taquiner ou être rappelés à l'ordre. À la fin de ses démonstrations, la maîtresse appelle d'abord Stéphane qui lui sert de sujet principal d'observation à émuler l'exemple qu'elle vient de donner.

Stéphane a du mal à faire le parcours. Après trois tentatives ratées, la maîtresse le remet à l'observation et appelle Jojo à se produire. Il échoue une première et une deuxième fois, mais réussit à réaliser le « a » la troisième fois. La maîtresse lui demande de reprendre, ce qu'il arrive à faire très bien. La maîtresse le félicite alors qu'il s'éloigne du parcours en exultant. Elle appelle aussi Grâce qui produit une performance similaire à celle de Jojo.

À la suite des deux autres, Stéphane est remis à l'essai. Stéphane qui a pu observer les autres se place au centre du rond. Il réussit, en tournant, à faire le rond et puis, la main du « a ». Il le fait sans intervention de la maîtresse en suivant le parcours de cendre et de capsules. La maîtresse le félicite. Il ressort, souriant et heureux de son accomplissement. La maîtresse félicite une fois de plus les enfants : *Un bravo pour les amis !* Chantant, applaudissant et dansant avec les enfants : *Aï ya yaï ! Aï ya yaï ! C'est super… Intelligent, Hoyéé é ! Tant pis pour les jaloux, les jaloux vont maigriiiiir !*

Figure 6: illustration de la joie des apprenants à la réussite de la réalisation de « a »

Étape 5 : réalisation en l'air de la lettre « a » en traçant de l'index

La maîtresse fait retirer les capsules et maintient le tracé de « a » à la cendre au sol. Debout à la base du « a », elle mime la réalisation de « a » en l'air, toujours en disant sa comptine. Les enfants la suivent. Tous regardent dans la même direction. Elle le fait plusieurs fois. Au bout de quatre essais, elle demande aux enfants de faire la même chose en même temps qu'elle : *Regardez bien ce que je fais et vous faites la même chose.* Ils réussissent à la suivre.

Figure 7: illustration de l'introduction de la réalisation en l'air de « a » à l'aide de l'index

Elle les félicite et leur demande de le refaire seuls. Ils n'y arrivent pas. Stéphane, sur qui elle se concentre le plus, prend la direction opposée au moment de faire le rond. Elle les interrompt et montre à l'enfant comment faire le rond en lui tenant la main. Puis, le lâchant, elle lui demande d'y aller seul. Il commence bien, mais n'achève pas le rond. Elle intervient à nouveau : *Non ! On fait comme ça*… Elle lui montre comment faire.

Figure 8:illustration d'un recadrage de la maîtresse en vue de la réalisation de « a » en l'air

Il se remet au travail, mais il n'arrive pas à faire le rond. Il se baisse et se retourne, au lieu de tracer la lettre en l'air. La maîtresse intervient à nouveau : Faux ! Ce n'est pas un rond que tu as fait ! Il lui répond, exaspéré : Haaa ! *Ne dis pas 'Haa !'* lui dit-elle en le repositionnant. Puis, Elle lui demande de reprendre. Il n'y arrive toujours pas. La maîtresse lui demande de bien regarder. Elle refait la démonstration, en s'arrêtant au rond. Il reprend après elle, rate la première fois, mais réussis au second essai. Elle complète la démonstration en réalisant la main.

Stéphane tente de l'imiter, mais réalise un second rond au lieu de la main de « a ». La maîtresse lui demande de reprendre. Il reprend. Voyant qu'il y est arrivé, elle décide de lui faire reprendre l'ensemble tout entier. Il se positionne au mauvais endroit pour commencer. Elle l'arrête et lui dit de reprendre. Il refait le rond, mais rate la main. Elle refait la démonstration en parlant. Elle lui fait reprendre ensuite en lui tenant et guidant la main. Elle le fait plusieurs fois. Puis, elle lui demande d'y aller seul. Il n'arrive pas à tourner pour faire le rond. Il parle pourtant, mais réalise autre chose qu'un rond. Elle lui tient à nouveau la main pour

recommencer. Au bout de deux réalisations du rond, elle lui demande de refaire la lettre étape par étape. Il commence par faire le rond plusieurs fois, puis la main. Voyant qu'il y est arrivé, elle lui demande de refaire la lettre entière seul.

Il réalise un huit (8) plutôt qu'un rond correspondant à la lettre « a ». La maîtresse lui rappelle le sens du rond. Cependant, il n'y arrive toujours pas. Elle appelle alors Jojo à se produire et retire Stéphane du centre du rond de « a ».

Jojo se positionne dans le cercle, visiblement jubilant et sûr de servir le bon exemple à Stéphane. À son premier essai, Jojo tourne en rond. La maîtresse est déçue. Elle intervient : C'est quoi ça, Jojo ? C'est quoi ? C'est la sorcellerie ? Il recommence, mais prend la mauvaise direction à nouveau. Elle lui tient la main et le positionne au point de départ en lui réexpliquant ce qu'il faut faire. Il se concentre et arrive à réaliser le « a » en l'air. La maîtresse le félicite et lui demande de reprendre sa prestation. Jojo reprend le tracé en l'air, mais la maîtresse constate que Stéphane n'est pas attentif. Elle interrompt Jojo et rappelle Stéphane à l'ordre. Puis, Jojo se remet au travail.

Figure 9: illustration d'un recadrage en marge du tracé en l'air de « a » à l'aide de l'index

Il forme un carré. L'ayant constaté, la maîtresse l'arrête : *descends bien !* Elle mime à nouveau la courbe du rond et lui demande de recommencer. Il reprend et fait une bonne prestation cette fois. Elle le félicite et lui demande de reprendre. Il reprend son « a » deux fois de suites. Satisfaite par sa performance, la maîtresse lui demande de se mettre à l'écart pour permettre à Grâce de faire pareil. Elle rappelle à Stéphane qu'il lui faut observer ce que font les autres, car il devra refaire pareil.

Grâce essaye une première fois sans succès. La maîtresse procède à un recadrage : *Tu n'as pas vu ce que Jojo a fait ? C'est normal ! Parce que tu tournais là tout à l'heure. Comme on reprochait plus à Stéphane, toi tu as cru que tu n'étais pas concernée ou bien que je ne te voyais pas, n'est-ce pas ? Il faut toujours bien observer ce qu'on fait avec l'autre. Tu as suivi ?* Se tournant vers Stéphane : *Même toi, tu m'as suivie ?* Les enfants acquiescent, puis la maîtresse continue : *Remets-toi donc au travail, Grâce !* Grâce se remet au travail. Elle esquisse un rond qui ne satisfait pas la maîtresse. Celle-ci l'interrompt et lui explique à nouveau ce qu'il faut faire. Elle reprend le tracé et réussit, cette fois-ci. La maîtresse la félicite, puis lui demande d'essayer à nouveau. Elle réussit son « a » une deuxième, puis une troisième fois avant de s'écarter. La maîtresse demande alors à Stéphane auquel elle faisait observer la performance des autres avec des appels d'attention de temps en temps de revenir sur scène.

Stéphane se repositionne et, récitant la comptine, réalise une forme qui n'est pas tout à fait un rond, avant de tracer une ligne horizontale en guise de main, au lieu d'un crochet. La maîtresse s'indigne : *Tu as triché, Stéphane. Il faut t'appliquer ! On recommence !* À la remarque de la maîtresse, l'enfant est abattu et s'affale. Elle lui demande de reprendre. Il récite la comptine, mais fait des zigzags en direction du sol. La maîtresse lui tient à nouveau la main pour un guidage : *Je suis un rond… Je suis un rond… Va-y.*

À la fin du guidage, elle lui demande d'y aller tout seul. Il s'embrouille. Elle lui demande où est-ce qu'il fallait commencer. Mais il reste muet. Puis, se plaçant derrière lui, elle tend la main droite devant lui et fais à nouveau la démonstration : *Je suis un rond…* L'enfant essaye d'émuler, mais réalise une canne. *Non ! Recommence !*, lui crie la maitresse. Puis, lui montrant de l'index ce qu'il faut faire : *Regarde, je commence ici et je reviens là, et ça fait un rond. Je suis un rond… Recommence, fais comme moi.* Il essaye, réussit son rond, mais pas « la main ». La maîtresse reprend l'opération de guidage, lui tenant la main de temps en temps. L'opération se déroule sur une durée de près de cinq minutes, mais ne produit pas les fruits escomptés. La maîtresse se décourage et met fin à l'activité. Elle annonce l'étape suivante.

Étape 6 : réalisation au sol de la lettre « a » par un tracé de l'index dans le sable

La maîtresse fait retirer la cendre du parcours et étale le sable à la place. Elle prend des précautions en étalant le sable, de manière à avoir une surface nivelée, uniforme. Pour cela, elle se sert d'un morceau de carton dur avec lequel elle rassemble le sable éparpillé, puis nivelle de manière à n'avoir aucun trou dans la surface sableuse.

Figure 10: préparation de l'amas de sable pour le tracé de « a » sur sol

Elle annonce ensuite aux enfants :

La maîtresse : Nous allons tracer la lettre « a ». Vous avez suivi ?

Les enfants : Oui la maîtresse.

La maîtresse : Nous allons tracer la lettre …

Les enfants : « a »

La maîtresse : La lettre …

Les enfants : « a »

La maîtresse : Nous allons tracer la lettre « a ». C'est la même que nous avons tracée depuis le début. Vous avez vu ce que nous faisions, n'est-ce pas ?

Les enfants : Oui la maîtresse.

La maîtresse : C'était la lettre « a » que nous tracions. Elle a un rond et « une main ». Nous l'avons tracée en marchant, puis au sol avec des capsules, puis avec de la cendre, au sol avec le doigt et après en l'air. Maintenant, nous allons le faire avec le doigt sur du sable. [Attirant l'attention des enfants pendant qu'elle trace un « a » sur le sable à l'aide de l'index] Observez bien ce que je fais… Je suis un rond… et je sais donner la main. Vous avez vu ce que j'ai tracé ?

Les enfants : Oui, la maîtresse !

La maîtresse : Qu'est-ce que j'ai tracé ?

Les enfants : La lettre « a ».

La maîtresse : Très bien ! C'est la lettre...

Les enfants : « a »

La maîtresse : La lettre…

Les enfants : « a »

La maîtresse : Très bien, les amis…

Figure 11: illustration du tracé de « a » sur du sable à l'index

Elle nivelle à nouveau le sable et appelle Stéphane en premier. Elle lui montre où se placer pour réaliser le tracé, et le point de départ. Il commence le tracé, mais, au mauvais point de départ. Elle l'interrompt et insiste sur le point de départ. Il retourne à son point de départ précédent. *La maîtresse lui fait des reproches : c'est là-bas que tu t'en vas commencer ? Est-ce que c'est là qu'il fallait commencer le rond ? Toi, tu fais toujours tout ce qui te passe par la tête*. Elle efface les traces laissées par son doigt, et lui montre à nouveau le point de départ qu'elle pointe du doigt. L'enfant n'est pas content des reproches de la maîtresse. Il fait la sourde oreille et insiste à commencer à son point de départ précédent. Elle lui parle à nouveau, d'un ton ferme : *Tu as suivi ce que j'ai dit ? Je te chasse ?*

Figure 12:illustration d'un recadrage lors du tracé de la lettre « a » sur du sable

L'enfant se ravise et dirige son doigt vers le point de départ marqué par la maîtresse. Il commence son tracé, réalise un rond difforme et non-bouclé. La maîtresse lui demande d'abord de boucler le rond, ce qu'il fait. Puis, elle lui demande de le reprendre, après avoir remis à niveau le sable. Cette fois-ci, elle le guide au fur et à mesure en lui précisant de faire un rond bien formé. Il réussit à réaliser le rond et « la main », mais la maîtresse semble assez insatisfaite

de sa performance, surtout de « la main ». Elle lui demande de reprendre, après avoir tout remis à niveau. Il réussit à nouveau son rond, mais fausse la main. On remarque plus de deux mains du « a ». La maîtresse nivelle au niveau de la main et lui demande de reprendre juste cette partie. Elle l'encourage jusqu'à ce qu'il trace normalement la main, puis elle le félicite. L'enfant est heureux et demande à recommencer.

Figure 13: illustration de la performance du sujet cible après recadrage

Il se remet au travail et réussit à nouveau sa performance. La maîtresse entonne son chant de félicitation. Les enfants la suivent, chantent, dansent et sautillent : *Bravooo ! Aï ya yaï ! Aï ya yaï ! C'est super… Intelligent, Hoyéééé ! Tampis pour les jaloux, les jaloux vont maigriiiiir !*

Elle demande à l'enfant de lire ce qu'il a réalisé. *J'ai tracé un rond*, répond-il. Elle lui demande de quelle lettre il s'agit. *C'est la lettre « a »* répond-il. La maîtresse le félicite : *Un bravo pour toi-même… !* Il reprend le chant de félicitation entonné par la maîtresse précédemment et danse tout en joie.

La maîtresse appelle ensuite les deux autres enfants. D'abord, Jojo qui réalise un « a » avec une main exceptionnellement longue. La maîtresse lui demande de reprendre en veillant à avoir une main de « a » normale. Elle remet le sable à niveau. L'enfant refait son rond, mais réalise une main suspendue : *Il ne va pas jusqu'à la base du rond avant de réaliser le crochet*. La maîtresse lui demande de reprendre son « a ». Cette fois-ci, le rond est difforme. Elle l'efface et lui demande d'imiter Stéphane. Il reprend, mais a du mal à faire la main. La maîtresse reprend sa démonstration en lui montrant la différence entre le point où il mettait la main de son « a » et le point où il faut normalement la mettre.

Figure 14:illustration de la performance d'un sujet témoin à la réalisation de « a » sur du sable

Il se remet au travail. Enfin, il y arrive. La maîtresse lui demande de lire ce qu'il a réalisé. Il lit : *la lettre « a ». Très bien !*, s'écrie la maîtresse. Après avoir fait passer Grâce, elle demande aux enfants, (surtout à Stéphane) de décrire comment réaliser « a ». Stéphane répond : *On fait d'abord un rond, et puis on fait la queue… la main*. La maîtresse les félicite à nouveau. Elle leur fait dire la description plusieurs fois. Ils récitent d'abord en chœur, puis l'un après l'autre. Elle les félicite à nouveau et leur fait applaudir.

Étape 7 : réalisation de la lettre « a » à partir de pâtes à modeler

Elle demande aux enfants de s'asseoir par terre, les jambes étendues et écartées. Elle leur montre un nouvel outil. Il s'agit de la pâte à modeler. Les baguettes de pâte à modeler sont de couleurs différentes. Les enfants sont émerveillés de voir cet outil. Ils paraissent visiblement excités à l'idée de devoir l'utiliser pour leur travail.

Après leur avoir dit ce que c'est, la maîtresse passe à la démonstration. À chaque étape, elle demande aux enfants de décrire ce qu'elle fait. Elle roule et moule la pâte, puis elle divise la boule obtenue en deux, une partie plus volumineuse que l'autre. Elle forme ensuite le rond, puis « la main ». Elle joint les deux pour faire un « a ». Par la suite, elle demande aux enfants de faire pareil.

Figure 15:illustration de la réalisation de « a » à la pâte à modeler

Elle donne deux couleurs différentes à chaque enfant, l'une pour le rond et l'autre pour la main du « a ». Certains ont des sollicitations particulières. Jojo se plaint de ce que sa pâte est trop rigide. La maîtresse l'aide à la ramollir. Stéphane et Grâce ont eux aussi des difficultés. Elle leur demande de rouler la pâte au sol. Ensuite, elle les guide pour la réalisation du rond, puis de « la main ». Elle suit leur travail pas à pas. Elle leur demande, dès lors que chacun d'eux a les deux parties, de les coller pour obtenir un « a ». Certains n'y arrivent pas normalement, mais elle demande de refaire le collage. Ils ajustent leur « a ». Elle leur demande de parcourir le rond, puis la main du « a » avec leurs index. Puis, elle leur demande de lire ce qu'ils ont réalisé. Ils prononcent le « a ». Elle demande à nouveau de décrire comment réaliser la voyelle. Ils le font ensemble. Enfin, elle leur fait prononcer à nouveau la voyelle. Ils le font plusieurs fois à sa demande.

Étape 8 : réalisation de la lettre « a » sur papier à base de gouaches et pinceaux

La maîtresse introduit une autre étape. Il s'agit, à ce stade, de réaliser le « a » à l'aide de la peinture. Elle leur distribue des feuilles de format A4, des pinceaux et de la peinture. Chacun a une couleur différente. Les peintures sont mélangées à l'eau devant les enfants qui sont visiblement excités. Ils suivent attentivement et touchent du doigt le mélange, de temps en temps, par curiosité.

À la fin de la préparation du matériel, la maîtresse annonce : *Nous allons former « a » cette fois-ci à l'aide de la peinture.*

Figure 16 : écriture de « a » à l'aide de papiers format A4 et de gouaches

Puis, elle passe à la démonstration. Sur un papier format A4 vierge et à l'aide de son pinceau, elle réalise un « a ». Ensuite, elle demande aux enfants de faire pareil. Ils se mettent au travail. Chacun est visiblement excité. Fort de l'expérience accumulée au cours des activités précédentes, ils suivent toutes les étapes et arrivent à réaliser le « a » sans grande difficulté. La

maîtresse n'a eu qu'à intervenir pour leur montrer comment tenir le pinceau et insister sur son maniement. Elle les félicite et annonce l'ultime étape.

Étape 9 : réalisation de la lettre « a » sur papier à l'aide de crayons

Elle leur donne de nouvelles feuilles et des crayons. Elle commence par insister sur la manière de tenir le crayon.

La maîtresse : On va maintenant réaliser « a » à l'aide d'un crayon. Regardez comment on tient le crayon. [Tenant un crayon dans sa main droite] On tient le crayon des trois doigts. On tient le crayon avec les trois…

Les enfants : doigts !

La maîtresse : Comme ça… Avec les trois…

Les enfants : doigts !

La maîtresse : Maintenant, vous allez écrire. Je veux voir chacun faire d'abord un gros rond, puis donner la main. On fait un gros « a ». Chacun tiens bien son crayon. Montrez-moi comment vous tenez les crayons. [Observant Stéphane] Stéphane, tiens bien ton crayon ! On tient le crayon avec les trois premiers doigts de la main.

Figure 17: illustration de l'écriture de « a » au crayon sur du papier format A4

Elle ajuste les doigts de Stéphane, puis demande aux enfants d'écouter un instant.

La maîtresse : On écrit de la gauche vers la droite. [En démontrant sur sa feuille de papier] On commence ici (montrant la gauche) et on va comme ceci (montrant la droite). C'est compris ?

Les enfants : Oui, la maîtresse.

La maîtresse : Maintenant, chacun écrit. Je veux voir de gros « a ». Vous écrivez plusieurs fois.

Les enfants écrivent sous son œil attentif. Elle observe que Jojo fait de petits ronds et le rappelle à l'ordre. *Elle hurle presque : Jojo fais de gros ronds ! Fais de gros rond !* Elle le guide jusqu'à ce qu'il augmente la grosseur de ses ronds. Puis, elle va vers Stéphane et Grâce. Chez Stéphane, elle constate des difficultés dues au papier qui reste instable pendant que l'enfant écrit. Elle lui montre comment tenir le papier de l'autre main. Puis, elle le laisse continuer. Il fait une faute sur le rond. Alors, elle efface d'une gomme et lui demande de reprendre. Elle aide Grâce à ajuster sa feuille de papier, puis retourne chez Stéphane à qui elle demande d'appuyer sur le crayon afin de foncer les « a » et de les rendre plus lisibles. Elle l'observe au fur et à mesure, et les félicite de temps en temps.

Figure 18 : illustration des performances du sujet cible et des sujets témoins

Performance de Stéphane

Performance de Jojo

Performance de Grâce

Performance et joie du groupe

Les enfants ont bientôt fini de remplir leurs feuilles de papiers avec des « a », à la grande satisfaction de l'enseignante. Elle interrompt l'activité et se réjouit avec les enfants. Bien que les « a » de Stéphane soient moins beaux que ceux des deux autres, ils sont néanmoins satisfaisants, au grand bonheur de la maîtresse qui le félicite, voyant que son objectif est atteint.

1. Discussion des données présentées

À la suite du rapport d'expérimentation, il convient à présent d'analyser les éléments en vue d'en tirer des conclusions par rapport aux entrées de notre grille. Nous suivrons donc les entrées de ladite grille en vue de discuter les données rapportées ci-dessus.

1-1-De l'âge des apprenants observés

Comme nous l'avons dit dès l'entame, les sujets qui ont participé à l'expérimentation étaient d'âges différents. Notamment, 2 ans pour le sujet expérimental et 4 ans pour les deux sujets témoins. Le choix de cette différence d'âge visait à vérifier l'idée que la précocité des apprenants a un impact sur la facilité avec laquelle ils apprennent l'écrit et sur leur performance de manière générale.

Au sortir du rapport d'expérimentation dressé ci-dessus, il ressort qu'il est possible de tirer un ensemble de conclusions. Tout d'abord, il existe une différence dans la capacité des apprenants de différents âges à suivre et exécuter les consignes qui leur sont données. On peut le constater au nombre de reprises d'instructions effectuées sur Stéphane, le sujet expérimental. L'enseignante a eu à lui expliquer plus longtemps ce qu'il fallait faire. Il est le sujet sur qui les actions de guidance ont le plus été effectuées, y compris en le tenant par la main ou en dirigeant son corps de manière générale. Il est en outre celui chez qui on relève le plus d'erreurs dans l'observation des consignes et le sujet pour qui il y a plus d'occasions de reprises pour chaque exercice. On peut l'observer à l'observation des sections marquées à la couleur violet ci-dessus.

Les autres, par contre, comprennent visiblement mieux et plus vite ce qu'il y a lieu de faire. Ils ont moins de ratés de performance. Ils interviennent d'ailleurs, en dépit de leurs erreurs, comme des éléments que l'enseignante emploie comme support d'explication pour aider Stéphane, le sujet expérimental. On le voit surtout dans le cas de Jojo qui est souvent envoyé par la maîtresse après que Stéphane ait échoué. Aussi observe-t-on le plus souvent qu'après le passage de ce dernier, Stéphane se comporte mieux, même si l'intervention très active de l'enseignante reste nécessaire.

Le second fait porte sur la performance des sujets. L'âge, une fois de plus, joue sur le produit de chaque sujet, comme on peut le voir aux images finales du rapport d'expérimentation. Les « a » de Stéphane, bien qu'ayant la forme requise, sont moins bien présentés sur le plan de l'esthétique qui reste, faut-il le rappeler, l'un des critères d'identification de dysgraphies. Ainsi, l'âge, et donc la maturité physique et psychique semble jouer en la faveur des sujets de quatre ans. Autrement dit, le fait qu'ils sont plus matures leur permet de mieux coordonner leurs mouvements en vue de produire de meilleures graphies que le sujet de 2 ans. D'où la conclusion que l'âge reste un facteur clé du choix d'introduction de l'écrit, voire de sélection des démarches à appliquer pour initier les apprenants à la maîtrise de l'écrit.

1-2-Des activités observées

Même si l'activité centrale qui a été menée est celle de l'initiation à l'écrit, il faudrait remarquer que celle-ci s'est déroulée sur plusieurs étapes, neuf en tout. Chaque étape appliquée à l'apprentissage du même objet (la production de la lettre « a »), impliquait une activité distincte engageant des gestes différents, voire un matériel distinct. Pour rappel, on a notamment observé la production de « a » à la marche (en disant une comptine), avec des capsules, à l'aide de la cendre, en traçant en l'air de l'index, sur du sable, à l'aide de pâtes à modeler, à l'aide de gouaches, puis de crayons et de papiers. La performance de ces différentes activités, il faudrait le remarquer, n'engage pas moins l'usage de la parole. À ce niveau, on commence par une comptine qui laisse deviner la formation de « a », puis par dire la lettre « a » plusieurs fois et enfin, on aboutit, outre la prononciation de la lettre une fois qu'on l'a réalisée, à expliquer comment l'écrire.

Cet ensemble d'activités, pour ce qui est de la première remarque, allie différents modes d'apprentissage :

b- d'abord, l'enactif, puisqu'il y a beaucoup de performance d'actions visant à réaliser un ensemble de choses (marcher pour faire « a » au sol, le faire en l'air, rouler la pâte à modeler pour la rendre flexible et employable, poser des capsules…) :

c- ensuite, le mode iconique (voir ici les différents tracés de « a » au sol, à la pâte à modeler, au pinceau…) ;

d- et enfin, le mode symbolique avec la prononciation de « a », la comptine qui suggère sa réalisation, et puis l'explication par les enfants des étapes de la production de la lettre.

On est donc bien loin de la démarche stéréotype observée à l'issue des rapports d'observation ci-dessus. Cette démarche, pour la plupart, se limitait à l'usage du crayon et de papier et plongeait directement les apprenants dans la production scripturale.

Une autre remarque sur les activités effectuées est que le jeu y occupe une bonne place, notamment puisque le matériel employé est celui qui s'identifie aux outils de jeu des enfants. Ainsi, leur manipulation à elle seule est déjà une activité ludique. C'est sans compter le moulage de la pâte, la peinture, voire aussi la manipulation du sable ou de la cendre.

Or, remarquons en conclusion que même si ces activités semblent assez bien gérer les sensibilités des apprenants et minimiser les accidents affectifs susceptibles de crisper l'atmosphère d'apprentissage et déboucher sur des violences, elles n'épargnent pas totalement les apprenants, surtout les sujets précoces. Leur incapacité à maintenir une attention soutenue met notamment à mal la réussite totale des activités ludiques. D'où la conclusion que l'apprentissage de l'écrit reste grandement déterminées par la maturité des apprenants, tant pour ce qui est du choix des contenus que pour la méthode à employer.

1-3-Techniques appliquées par l'enseignant

Pour emboiter le pas sur ce qui vient d'être dit, on remarque que les techniques employées restent à près de 90% ludiques. Celles-ci s'observent notamment dans 8/9 étapes. Pour le dire plus clairement, au cours des huit premières étapes, les enfants avaient clairement l'impression de jouer. Pourtant, l'impact constructif de la technique se révèle lorsqu'à l'introduction finale de l'outil scripteur (le crayon), les apprenants capitalisent les apprentissages réalisés précédemment par le jeu pour produire un travail remarquable. Il faudrait en outre remarquer que dans les dernières étapes, les recadrages sont de loin moins fréquents.

Relevons pourtant que le constat est tout à fait nuancé, comme nous l'avons déjà dit, dans la situation de Stéphane, ce qui revient à observer le poids de l'âge et de la maturité sur l'apprentissage de l'écrit, même en cas d'emploi de techniques ludiques d'apprentissage. L'enseignant a toujours de gros efforts à fournir, bien que cette fois-là, ce soit notamment pour

mettre à niveau les capacités attentionnelles, mémorielles ou encore des aptitudes physiques connexes qui sont pré-requises et utiles à l'intégration de l'écrit.

1-4-De la nature de l'interaction

On observe, à la faveur du type d'activités mises en place et des techniques ludiques employées, que l'interaction, au contraire des leçons observées, est riche et diversifiée. L'enseignante ne se limite pas à parler pendant que les élèves écoutent et doivent répéter ou reproduire. Elle donne des consignes, elle observe leur application, elle fait des remarques, elle s'enquiert de l'état ou des besoins des enfants, elle danse avec eux… Bref, elle est présente dans la salle de classe, mais n'éteint pas la parole ou l'activité des enfants qui restent très actifs pour lui répondre, jouer avec elle, reproduire les gestes qu'elle leur montre.

Notons aussi que malgré l'effectif réduit, la maîtresse n'est pas statique. Elle va d'un apprenant à l'autre, elle donne des tours d'essai, s'arrête sur chaque apprenant pour noter et intervenir sur ses difficultés. Quand il faut par exemple mouler la pâte ou tenir l'outil scripteur, on la voit s'intéresser à chaque apprenant individuellement. Elle observe aussi les productions écrites de chacun au fur et à mesure de leur avancée.

Ces remarques positives sur la nature de l'interaction est à mettre tout d'abord au crédit des activités choisies. Entre la démarche stéréotype classique du terrain et l'application du jeu constructif, on remarque que la seconde, à l'inverse de la première, donne plus de place à l'implication des apprenants et aux échanges avec l'enseignante qui doit leur expliquer les principes, démontrer, jouer avec eux… La coaction ou collaboration des deux parties est aussi essentielle qu'inconsciente, ce qui semble ne pas être garanti par les procédés classiques. Toutefois, il faudrait noter que l'effectif de l'expérimentation est fort réduit, et qu'il faudrait encore voir comment les mêmes techniques marcheraient en situation de grand groupe, voire d'effectifs pléthoriques comme ceux enregistrés dans les établissements publics.

1-5-De la réaction des apprenants

Pour analyser la réaction des apprenants, il faudrait d'abord s'arrêter sur l'état émotionnel qu'ils présentent lors des activités. Ici, remarquons que tout d'abord, ceux-ci sont de manière générale, enclins au travail. Ils participent à toutes les activités avec entrain. On les voit manifester leur joie, encore plus lorsqu'ils réussissent à exécuter les consignes qui leur sont données et que la maîtresse les félicite.

Cependant, à titre spécifique, il faudrait nuancer ce constat, notamment dans le cas de Stéphane, notre sujet expérimental. On l'aperçoit en de nombreuses occasions s'attrister, voire même se révolter (voir les sections marquées à la couleur bleue). C'est surtout le cas lorsqu'il manque d'arriver à la bonne performance et qu'il est repris par la maîtresse. Ou encore, on le voit quand la maîtresse insiste pour qu'il reprenne une performance qu'il a déjà plusieurs fois manquée. C'est aussi le cas lorsque la maîtresse lui fait un rappel à l'attention.

Ce constat renforce le point de vue que les techniques d'apprentissage ludique de l'écrit ne sauraient se prévaloir d'un effet d'annihilation des frustrations liées à l'enseignement-apprentissage de l'écrit. La mesure ou la limitation du contenu d'enseignement-apprentissage de cet aspect du langage reste de mise en vue de respecter les contraintes liées au niveau développemental des enfants et le principe de la zone proximale de développement. L'apport du ludique reste donc essentiellement atténuateur et soumis aux aléas de l'âge des apprenants. Autrement dit, les apprenants précoces posent bien des difficultés très particulières et la figuration avec eux est bien plus importante ou demande bien plus d'efforts.

Un deuxième aspect touche au niveau de distraction des apprenants. Ici, remarquons que si de manière générale les apprenants en bas âge sont distraits, on note, à la lumière du rapport d'expérimentation, que les sujets précoces sont à l'évidence plus enclins à la distraction que les autres. Il faudrait en jauger à la concentration de Stéphane. On observe qu'il est à toutes les étapes distrait, et doit être tout le temps rappelé à l'attention par la maîtresse. On voit aussi que la plupart des contre-performances qu'il réalise témoignent de son manque d'attention (voir les notes marquées au violet). Ce qui n'est pas le cas pour les sujets témoins qui sont plus âgés et savent mieux gérer leur flux attentionnel.

Auquel cas, il faudrait observer que la précocité des apprenants est de loin le facteur explicateur des difficultés qu'il y a à apprendre l'écrit à la maternelle. Les apprenants étant précoces pour la plupart, le cas de Stéphane montre que ceux-ci ne présentent effectivement pas la capacité de soutenir leur attention pour observer et intérioriser, puis reproduire les gestes scripturaux. Ce fait rend l'enseignement pesant et tend l'atmosphère d'apprentissage, d'où les dérives observées chez les enseignants. Pour mieux analyser cet aspect, marquons enfin un arrêt sur le point suivant.

1-6-De la réaction de l'enseignante

Comme nous l'avons annoncé, la réaction de l'enseignant dépend grandement, au-delà de sa capacité de maîtrise personnelle, des aléas de l'activité choisie et appliquée dans la salle de classe. Ainsi, pour notre expérimentation, on peut remarquer que même si l'aspect ludique des techniques choisies atténue les réactions affectives négatives des apprenants et facilite quelque peu le travail de l'enseignante, il n'annule en rien la survenue de ce type de réactions. On le voit notamment dans l'interaction qu'elle entretient avec Stéphane. Les ratés consécutifs et les scènes de frustration exprimée par ce dernier finissent en bien des occasions à exténuer la maîtresse et à la pousser dans quelques dérapages (voir les notes marquées de la couleur rouge).

Ces éléments apportent la preuve que la précocité des sujets reste un facteur très important qui occasionne des tensions dans le processus d'enseignement-apprentissage de l'écrit. Résoudre le problème de l'enseignement-apprentissage précoce de l'écrit nécessite donc qu'on considère attentivement ce facteur et qu'en conséquence, on puisse choisir les contenus et méthodes appropriées pour rendre la tâche plus facile pour l'enseignant et aider les apprenants à mieux acquérir l'écrit sans développer l'épistémophobie du français ou les autres troubles psychoaffectifs pré-évoqués.

L'objectif de ce chapitre était d'interroger le rapport existant entre l'apprentissage précoce de l'écrit et les traumatismes psychoaffectifs que nous avons élucidés plus haut. La question que nous nous posions était la suivante : quel lien existe-t-il entre les traumatismes psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage et l'introduction précoce de l'écrit ? Nous avons reformulé cette question en trois interrogations ainsi qu'il suit :

e- quel est l'âge moyen des apprenants des classes de la maternelle ?
f- quel est le degré de réceptivité des enfants de la maternelle face à l'enseignement-apprentissage de l'écrit ?
g- comment l'âge des apprenants se combine-t-il au niveau d'attention pour poser des entraves à l'apprentissage précoce de l'écrit ?
h- comment qualifier la nature de l'activité enseignante ?

Par rapport à ces questions, nous avons émis l'hypothèse générale qu'il existe un rapport d'influence entre les traumatismes psychoaffectifs liés à l'apprentissage et

l'introduction précoce de l'écrit à la maternelle. Les hypothèses secondaires qui découlent de celle-ci avançaient que :

i- la plupart des apprenants de la maternelle sont d'un âge précoce situé en-deçà des trois ans prévus par la réglementation.
j- Les enfants de la maternelle sont donc peu réceptifs au contenu d'enseignement-apprentissage de l'écrit en raison de leur niveau de développement qui ne permet pas une durée d'attention de plus de 30 minutes.
k- Par ailleurs, combiné à l'âge précoce, l'incapacité d'attention soutenue (volontairement) rend l'apprentissage précoce de l'écrit très lourd pour les apprenants précoces et très éprouvant pour l'enseignant, d'où le manque de patience des derniers et leurs réactions violentes ou passives.
l- Enfin, la réaction violente ou passive des enseignants à cette inattention qui ne favorise pas un apprentissage aisé de l'écrit est, en conséquence, source de traumatismes profonds qui marquent négativement la suite de la scolarité des apprenants.

Les rapports d'observation ont apporté la preuve de la validité des prédictions que nous avons faites sur la base du constructivisme, de la psychanalyse, de l'hypothèse de l'âge critique et des thèses de l'attention. Nous avons pu prouver que tout contenu mal adapté au niveau de développement des apprenants produit des ratés d'apprentissage. C'est le cas du contenu d'apprentissage de l'écrit à la maternelle. Celui-ci est précoce et donc inadapté au niveau de développement des apprenants qui s'en trouvent frustrés et n'arrivent pas à produire la réponse souhaitée. Les frustrations sont accentuées par les réactions des enseignants, puis se conservent pour avoir un impact négatif sur la suite de la scolarité. Cette étude corrobore donc notre thèse et les trouvailles exposées dans les deux chapitres précédents. Par ailleurs, nous avons eu l'évidence que la précocité pose encore plus de problèmes, puisque couplée à un manque d'attention caractéristique des scolaires. C'est l'une des causes de l'alourdissement des séances d'initiation à l'écrit à ce stade de l'enseignement, mais aussi des dérives qui s'en suivent.

CONCLUSION PARTIELLE

Cette partie qui se referme visait l'objectif de confronter les prédictions de nos théories à la réalité du terrain. Il s'agissait alors d'examiner la question de savoir si les solutions envisageables à la lumière des théories ci-dessus cadrent réellement avec la réalité du terrain. En d'autres termes :

m- comment comprendre les troubles psychoaffectifs liés à l'apprentissage de l'écrit à l'école primaire à partir d'un texte de lecture-écriture administré au niveau 3 ?
n- comment comprendre les troubles psychoaffectifs liés à l'apprentissage de l'écrit à partir d'entretiens avec les apprenants présentant de sérieuses difficultés de langue ?
o- quelle analyse pouvons-nous établir au sujet des troubles psychoaffectifs liés à l'enseignement de l'écrit grâce à l'observation des pratiques enseignantes à la maternelle et au niveau 1 du primaire ?

L'hypothèse générale que nous avons émise posait que les prévisions faites à partir de nos théories explicatives sont confortées par les éléments de l'enquête construits à travers l'application des trois outils évoqués dans les questions ci-dessous. Dans cette optique, l'objectif de cette partie était de spécifier les quatre études menées, d'en présenter les données recueillies, ainsi que les discussions y afférentes.

Dans le chapitre 4, nous avons fait la description des troubles psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Au chapitre 5, il a été question de déterminer de manière générale les causes, mais surtout les dérives liées à l'action enseignante, ainsi que la part jouée par l'inadaptabilité du contenu d'apprentissage de l'écrit à la maternelle. Enfin, au chapitre 6, nous avons exploré le poids des dérives liées à l'action enseignante, l'inadaptabilité du contenu d'enseignement-apprentissage de l'écrit à la maternelle et au niveau1 du primaire, mais aussi à l'entrave posée par le déficit d'attention caractéristique des préscolaire en raison de leur tendre âge.

Ces objectifs ayant été atteints grâce à l'analyse des données issues des quatre études rapportées ci-dessus, il convient à présent de passer à l'interprétation générale de nos hypothèses de départ, puis à la suggestion d'un modèle d'intervention pédagogique pouvant palier ce genre de problème.

TROISIÈME PARTIE :

VERS UN APPRENTISSAGE LUDIQUE DE L'ÉCRIT AU PRÉSCOLAIRE

INTRODUCTION PARTIELLE

La partie qui s'est refermée a été l'occasion de présenter et analyser les résultats des quatre études menées en vue d'élucider l'occurrence des troubles psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Les éléments développés précédemment ont permis de voir que la survenue desdits troubles est réelle, mais aussi que leur survenue provient de la genèse de l'activité d'apprentissage de l'écrit qui se déroule désormais à la maternelle sous fond d'agression intellectuelle et de violence magistrale.

À la suite des trouvailles des trois chapitres de ladite partie, il convient à présent de tirer les conclusions qui s'imposent quant au traitement de l'écrit à la maternelle. À ce titre, la question centrale à laquelle cette partie cherche à répondre est la suivante : quelles conclusions tirer quant à la validité des hypothèses de l'étude à la lumière des données recueillies et de leur analyse ?

Plus précisément, deux questions se posent à ce niveau :

p- les éléments de l'enquête valident-ils nos hypothèses ?
q- Quelles suggestions tirer de ces trouvailles en vue de l'amélioration de l'enseignement de l'écrit ?

Pour répondre à cette question, deux chapitres seront développés dans cette partie. Alors que le premier procèdera à la validation de nos hypothèses, le second proposera un traitement de l'écrit fondé sur des aménagements qui touchent le côté affectif des apprenants qui, faut-il le reconnaître, sont confrontés au défi d'appréhender, en dépit de la précocité de la plupart de ces apprenants, la complexité de cet ensemble de capacités.

Les éléments sur lesquels reposent les conclusions de cette partie sont de nature empirique. Si d'une part leur mobilisation relève des observations du terrain, d'autre part, ils procèdent de ressentions écrites appelées en renfort des observations du terrain.

CHAPITRE 7 :

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Au cours des chapitres précédents, nous avons présenté les études menées sur le terrain. Celles-ci ont été conçues dans l'optique d'évaluer les hypothèses émises au départ. Il est donc judicieux de marquer, dans cette dernière partie, une pause en vue de montrer plus clairement les conclusions qu'il faut tirer des données recueillies par rapport aux hypothèses sur lesquelles se fondent ce travail. La question centrale à laquelle nous répondons donc dans ce chapitre est la suivante : quelle conclusion tirer des analyses précédentes au regard des hypothèses de cette recherche ?

Plus précisément, le chapitre vise à répondre aux questions ci-après :

r- les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire sont-elles réellement liées à l'introduction précoce de cet apprentissage à la maternelle ?
s- existe-t-il effectivement un lien entre les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire et la manière de conduire cette activité à la maternelle ?
t- est-il juste d'affirmer que la résolution des difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III de l'enseignement primaire dépend de la substitution de l'enseignement explicite de l'écrit à la maternelle par un modèle plus subtile ?

Pour répondre à ces questions, il sera convenable de nous appuyer à nouveau sur les données du terrain qui ont fait l'essentiel de la partie précédente. D'ores et déjà, nous affirmons que les données du terrain confirment les hypothèses de départ.

I- VALIDATION DES HYPOTHÈSES

La validation des hypothèses procédera de l'évaluation des hypothèses secondaires à celle de l'hypothèse générale.

1-1-Validation de la première hypothèse spécifique

En guise de rappel, l'hypothèse spécifique 1 affirmait que les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire sont liées à l'introduction précoce de cet apprentissage à la maternelle. Les éléments des études 2, 3 et 4 concourent à établir la validité de cette hypothèse.

En effet, les entretiens menés avec les élèves du niveau 3 présentant un niveau élevé de difficultés à l'écrit ont révélé que cet état des choses avait un lien étroit avec leur état d'esprit. Nous avons pu constater que l'écrit était sujet de frustration pour ces apprenants et que la

plupart portaient ces frustrations depuis l'introduction du cours à la maternelle. Il en découle que l'activité d'apprentissage de l'écrit, très active à la maternelle, a effectivement un lien avec les mauvaises performances à l'écrit qu'on observe plus tard dans la scolarité. Il s'agit de marques qui restent inscrites dans le subconscient de l'enfant au préscolaire et qui finissent par rejaillir lorsque celui-ci grandit et peut préférer cet objet d'étude à d'autres activités beaucoup moins contraignantes.

Un autre fait qui confirme la validité de cette hypothèse relève des observations faites à l'issue de la troisième étude. Celle-ci portait sur l'observation des cours de lecture et d'écriture à la maternelle et au niveau 1 du primaire. Ici aussi, nous avons pu observer comment l'activité d'apprentissage de l'écrit se fait à ce stade, mais surtout ce en quoi elle pourrait poser problème pour les apprenants plus tard. Il s'agit en l'occurrence de la brutalité qui caractérise cet apprentissage, notamment en raison du fait que les apprenants étant trop jeunes et précoces, leur lenteur dans la compréhension et l'émulation des gestes scripturaux met les enseignants sur pression. Pour atteindre leurs objectifs à tout prix, ils préfèrent avoir recours à une violence qui s'avère préjudiciable quant aux objectifs d'apprentissage de l'écrit.

Un constat similaire se dégage de l'étude 4. À l'issue de l'expérimentation, l'étude est arrivée à mettre en cause le manque d'attention caractéristique des apprenants précoces comment étant à l'origine de leur inadaptation à l'apprentissage d'un écrit assez actif. Aussi, le même fait explique-t-il pourquoi en dépit des méthodes ludiques appliquées, la précocité des apprenants reste un facteur explicatif de la tension qui menace le cours d'apprentissage de l'écrit à la maternelle et le risque de déboucher sur des violences perpétrées sur les apprenants par les enseignants. Un élément qui s'ajoute aux précédents pour témoigner de la validité de cette première hypothèse.

1-2-Validation de la deuxième hypothèse spécifique

Pour le rappeler, l'hypothèse spécifique 2 posait qu'il existe un lien entre les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire et la manière de conduire cette activité à la maternelle. Les éléments de confirmation de cette affirmation se dégagent, comme dans le cas précédent, des études 2 et 3. Mais avant, disons que l'étude 1 a eu pour effet, de montrer que les difficultés de pratique de l'écrit restent un réel problème qui touche la plupart des enfants au primaire. Cependant, pour décrire le rapport que ce problème conserve avec l'introduction de l'écrit au tout début de la scolarité, les études 2 et 3 ont eu le mérite de confirmer que la

nature du cours d'apprentissage de l'écrit, son introduction et sa pratique active dès la maternelle, de même que la brutalité qui marque cette activité expliquent pourquoi bon nombre d'enfants n'excellent pas dans ce domaine. Tous les apprenants interviewés confirment avoir été victimes ou avoir vécu des scènes de violences en raison de leur incapacité ou de celle de leurs camarades à répondre aux attentes des enseignants lors de l'enseignement de l'écrit à la maternelle ou au niveau 1.

Il faut dire que ce cours requiert l'acquisition et l'application de gestes nécessitant techniques et minutie, aptitudes que les jeunes enfants ne possèdent pas encore, vu leur niveau de développement. Du coup, le cours en lui-même est un premier traumatisme que vient aggraver la brutalité des enseignants qui sont sous la pression de produire des résultats positifs. Les témoignages des apprenants concordant avec ce que nous avons pu observer par nous-mêmes sur le terrain et au cours de l'expérimentation, nous avons eu la confirmation des prédictions de la psychanalyse que ces traumatismes associés à l'écrit marquent le subconscient des apprenants et rejaillissent dès le niveau 3 sous la forme de crises dyslexiques et dysgraphiques.

1-3-Validation de la troisième hypothèse spécifique

À titre de rappel, nous avons émis la prédiction que la résolution des difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III de l'enseignement primaire dépend de la substitution de l'enseignement explicite de l'écrit à la maternelle par un modèle plus subtile et ludique. À partir des éléments recueillis dans notre enquête, nous pouvons à ce stade confirmer la validité de cette affirmation.

En effet, nous venons de démontrer l'existence d'un rapport entre les troubles psychoaffectifs qui touchent l'apprentissage de l'écrit et l'introduction, puis le déroulement de cette activité au tout début de l'apprentissage. Ces éléments, par voie de conséquence, démontrent que pour corriger ce problème plutôt bien ancré et fréquent au primaire, il est utile d'agir plus bas, à l'étape d'initiation à l'écrit, point de départ de ce phénomène qui prend tout son sens à partir du niveau 3. Il faudrait donc visiblement, que dès le tout début de l'apprentissage de l'écrit, soit mis en place un dispositif qui donne la priorité à un enseignement plus subtil et non à la méthode explicite et qui, d'autre part, tienne compte du volet affectif. C'est le seul moyen de palier l'apparition des traumatismes qui se conservent, puis finissent par nuire à la bonne pratique de l'écrit au niveau III où l'activité prend tout son sens.

1-4-Validation de l'hypothèse générale

L'ensemble des éléments évoqués sous ces trois hypothèses conduit donc à la validation de notre hypothèse générale. Il démontre notamment qu'il existe un lien entre les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire et les pratiques pédagogiques liées à l'écrit à la maternelle.

De manière générale, les éléments discutés ci-dessus révèlent que la maternelle, point de départ de l'apprentissage explicite et actif de l'écrit, est l'étape d'où ressortent les causes les plus pertinentes des difficultés d'apprentissage et d'exercice de l'écrit au niveau III, ainsi que le lieu propice à toute intervention visant à résoudre cette question épineuse. Ces éléments appellent l'élucidation des manifestions, causes et solutions possibles à ce phénomène, en guise de clarification.

II- ÉLUCIDATION DES CAUSES, MANIFESTATIONS ET CONSÉQUENCES DES TROUBLES TOUCHANT L'EXERCICE DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT.

Au regard de ce qui vient d'être dit, les causes des troubles psychoaffectifs touchant l'apprentissage de l'écrit sont variées. On y voit l'influence de multiples facteurs pédagogiques, didactiques et psychologiques.

1- Les facteurs pédagogiques

Il s'agit des facteurs qui touchent la relation enseignant-enseigné et la gestion des apprentissages. Sur ces points, on retrouve l'influence de plusieurs éléments comme la posture dominante de l'enseignant dans la relation enseignant-enseigné, le recours à la brutalité, le non-respect de l'âge propice de l'initiation à l'écrit et la non-application de techniques susceptibles de garantir la motivation des apprenants face à l'objet d'étude, c'est-à-dire l'écrit.

1-1-La posture dominante de l'enseignant

L'enseignement de l'écrit reste marqué par un rapport vertical. Dans ce rapport, l'enseignant garde une posture de supériorité : c'est le maître et le modèle. Il donne le ton et les élèves doivent suivre. Il détient le modèle que les apprenants doivent reproduire. Cette posture dominante de l'enseignant induit un ensemble de pratiques dans la salle de classe.

Autrement dit, l'enseignant se passe de toute forme d'activités qui pourraient mettre les facultés de l'apprenant à contribution dans la construction du savoir et en vue de la réussite de l'apprentissage. Une telle attitude de l'enseignant se fait au mépris du titre 3 portant organisation des programmes et des méthodes d'enseignement-apprentissage de l'*Arrêté N°315/B1/1414/MINEDUB du 21 février 2006 fixant les modalités de promotion des élèves du cycle de l'enseignement primaire*. En son article 8, alinéas 1 et 2, le texte stipule : *les méthodes d'enseignement et d'apprentissage doivent être actives. Elles doivent être adaptées à la diversité des élèves et tenir compte du rythme d'apprentissage de chacun.*

Ce rapport provoque des tensions chez les acteurs du processus d'apprentissage. L'enseignant est, lui, sous pression de faire reproduire le modèle. Les apprenants, pour leur part, subissent la pression de l'enseignant qui exige d'eux qu'ils reproduisent le modèle donné avec exactitude sous peine généralement de subir l'ire de l'enseignant tensionné qui veut arriver à ses fins à tout prix. En d'autres mots, on comprend pourquoi lorsque le modèle n'est pas reproduit de manière satisfaisante pour l'enseignant, pris de déception et de lassitude, ce dernier se met en colère et fait subir un ensemble de frustrations à l'apprenant.

Tout ceci révèle le poids de la domination enseignante sur la pratique de l'activité de lecture au gré des méthodes transmissives. Dit autrement, puisqu'il adopte une posture de dominateur, l'enseignant écarte par voie de conséquence toute possibilité de recourir aux activités qui appellent la contribution des apprenants et qui les responsabilisent. Pourtant, s'il avait recours à des activités d'autonomisation des apprenants, il arriverait certainement à de bien meilleurs résultats sans avoir à frustrer l'apprenant et à le démotiver quant à l'apprentissage de l'écrit.

1-2-Le recours à la brutalité

Nous avons pu constater que de nombreuses pratiques violentes ponctuent encore le processus d'apprentissage de l'écrit. Il s'agit, en guise d'exemple, du fouet.

Le fouet

Bien qu'étant proscrit par la loi, le fouet continue de faire de la résistance dans le système éducatif. En effet, le fouet fait l'objet de l'article 35 de la loi du 4 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun. Le texte stipule que *l'intégrité physique et morale de l'élève est garantie dans le système éducatif. Sont de ce fait proscrit : les sévices corporels et*

toutes autres formes de violences. Eu égard à ce texte, le fouet n'est pas censé faire partie des pratiques pédagogiques. Pourtant, de nombreux enseignants y font recours comme moyen de faire intégrer les connaissances par infliction de la douleur physique. Et même, le fouet tend à substituer les efforts que l'enseignant aurait dû fournir pour conduire les apprenants vers l'objet d'apprentissage.

Les autres formes de sévices corporels

Le texte précité fait mention de l'interdiction de plusieurs formes de sévices corporels. Ceci suppose que le fouet n'est pas le seul type de sévices appliqué. D'autres sévices infligent la douleur physique, étant donné leur emploi courant dans les salles de classe. Il s'agit de punitions telles se mettre à genou, s'asseoir à même le sol, se coucher à même le sol, le pincement, le maintien des bras en l'air ou en suspension latérale, la suspension des pieds en l'air ou contre le mur en gardant les bras au sol, l'immobilisation des apprenants sur un pied en tenant l'autre pied croisé, voire l'obligation des apprenants à se déplacer à genou souvent sur des distances considérables, en dépit de la nature souvent caillouteuse ou ensablée du sol. Autant que le fouet, ces punitions produisent des douleurs atroces chez l'apprenant. Ce dernier paie souvent, par ces moyens, les frais de son incapacité à produire les réactions attendues par l'enseignant.

Les sévices verbaux

Ces autres formes de brutalité affectent surtout l'état moral des apprenants. Ils diffèrent ainsi des premiers qui touchent à la fois le physique et le psychique des apprenants. Au rang des sévices verbaux, on peut nommer les injures, les grondements et d'autres formes de propos humiliants qui portent souvent atteinte, outre le moral des apprenants, à la dignité de ses membres de famille.

Les autres formes de sévices

Au cours de l'exploitation des données recueillies sur le terrain, nous avons pu voir que certains enfants étaient abandonnés, ignorés par l'enseignant et même exclus des cours ou privés de récréation, de repos, voire de nutrition. Ces punitions sont tout aussi humiliantes que les précédentes.

L'interdiction de ces sévices par les textes réglementaires de l'éducation n'empêche pourtant pas leur pratique dans les salles de classe. Des pratiques qui sont même très récurrentes, au point de miner gravement l'apprentissage de l'écrit.

En effet, nous avons dit plus haut que les enseignants étaient sous pression de produire des résultats par des méthodes peu adaptées et que lorsque les résultats ne suivaient pas, ils recouraient presque automatiquement à la brutalité. Le recours à la violence est donc fortement lié au premier type de facteurs évoqués. Les deux facteurs liés à l'activité de l'enseignant s'associent pour provoquer les déficiences que nous avons observées surtout à cause de leur application dès les tout débuts du processus d'enseignement-apprentissage de l'écrit.

Le non-respect de l'âge propice d'initiation à l'écrit

L'*Arrêté N°315/B1/1414/MINEDUB du 21 février 2006 fixant les modalités de promotion des élèves du cycle de l'enseignement primaire* cité ci-dessus précise que tout enseignement dispensé doit se faire en tenant compte de l'âge des apprenants. Ce critère d'âge régit donc l'organisation des apprentissages à divers niveaux :

- au niveau du choix du contenu à enseigner ;
- au niveau du choix des méthodes d'enseignement ;
- au niveau plus précis du type d'activités ou de techniques employés.

Ce facteur d'âge suppose donc de tenir compte, en d'autres termes, du niveau de développement atteint par l'apprenant. Pour reprendre Piaget et ses stades de développement, il s'agit de prendre en compte le niveau de développement physique et psychique de l'apprenant. Il faut s'assurer que ses structures mentales ont atteint la maturité pour produire les opérations mentales engagées dans l'apprentissage programmé. Il faut aussi se rassurer qu'au niveau physiologique, ses membres sont en mesure de développer et produire les gestes attendus.

Le même facteur développemental appelle, pour sa compréhension, les provisions de l'hypothèse de l'âge critique de Penfield et Roberts (1959). Pour rappel, cette thèse pose que jusqu'au tour de 5 ans, l'individu est apte à acquérir toutes les langues parlées dans son environnement. Une attention particulière doit, cependant, être accordée au concept d'acquisition de la langue, par opposition à celui d'apprentissage. Cette dichotomie se transpose au niveau du langage qui a deux parties, l'une, susceptible d'être acquise et l'autre

qui se prête à l'apprentissage. Pour les nommer, il s'agit respectivement du langage oral et du langage écrit.

L'hypothèse de l'âge critique limite donc l'éveil précoce aux langues et l'initiation au langage à l'aspect oral. La partie écrite qui se prête à l'apprentissage reste réservée pour le tard, c'est-à-dire, la période du développement où les structures physiques et mentales de l'individu sont assez matures pour produire les opérations qui constituent les capacités de lecture et d'écriture.

Ce facteur d'âge et de niveau de développement est donc majeur lorsqu'il s'agit de l'apprentissage de l'écrit. Au cas où il est respecté, l'on est susceptible d'aboutir à des dérives semblables à celles évoquées précédemment, voire même à l'échec total du processus d'apprentissage. C'est malheureusement le cas pour bon nombre de sujets qui sont introduits aux vifs de l'écrit très tôt et qui en ressortent donc généralement traumatisés.

La non-application des techniques susceptibles de garantir la motivation des apprenants face à l'écrit

Nous avons souligné plus haut que l'écrit revêt un caractère fortement mécanique qui le rend peu susceptible à l'acquisition. Il en résulte que c'est un apprentissage de gestes et de processus psychomoteurs qui requiert beaucoup de concentration et d'application. Le processus de son apprentissage peut donc être assez fastidieux pour l'apprenant.

Dans ces conditions, il revient à l'enseignant, dans sa posture de pédagogue, de choisir minutieusement les techniques qui lui permettront d'assurer la motivation des apprenants. Dans le cas de notre étude, nous avons pu remarquer la nature stéréotype des méthodes employées par les enseignants. Il en a découlé que les difficultés que les apprenants ont dans l'apprentissage de l'écrit découlent principalement du choix que les enseignants font de ne pas opter pour des techniques susceptibles d'alléger le travail et de motiver les apprenants.

Cependant, vu l'âge des apprenants, de nombreuses techniques ludiques existent pour amener les apprenants à intégrer les gestes à réaliser dans la pratique de l'écriture, tout en en favorisant le développement de la lecture. Parallèlement, une stratégie assez fructueuse qui retarde la pratique de l'écrit proprement dite privilégie au préscolaire des activités ludiques qui portent sur le développement des gestes pré-requis à l'écrit sans aborder le vif du sujet. Le choix des enseignants de ne pas faire recours à de telles techniques explique donc pourquoi les

élèves ont des difficultés d'apprentissage de l'écrit qui se maintiennent et s'accentuent au cours du cycle primaire.

Cette note sur l'exclusion des techniques motivationnelles montre une fois de plus le poids des pratiques des enseignants sur la création et l'accentuation des difficultés que les apprenants ont à intégrer l'écrit. Toutefois, elle appelle l'intérêt pour un second ordre de facteurs toujours liés à l'enseignant. Il s'agit des facteurs didactiques que nous abordons par la suite.

2- Les facteurs didactiques

Cet aspect regroupe les différents éléments qui touchent la gestion du contenu d'apprentissage de l'écrit. On peut, en l'occurrence, citer l'enseignement explicite de l'écrit, la nature fortement mécanique de cet apprentissage et le primat de l'écrit sur l'oral.

2-1-L'enseignement explicite de l'écrit

Nous avons relevé ci-dessus le fait que les enseignants ont recours à un enseignement assez stéréotype du contenu de l'écrit. Pour mieux le dire, les éléments de l'enquête ont pu révéler que le traitement didactique de l'écrit privilégie l'enseignement explicite au détriment de celui implicite. Un choix didactique qui cadre très peu avec l'âge des apprenants. L'enquête à pu démontrer la précocité de la plupart des apprenants qu'on retrouve au préscolaire. Bon nombre d'entre eux ont moins de 3 ans à leur arriver à la moyenne section. Et pourtant, la méthodologie choisie pour leur initiation à l'écrit les plonge trop tôt dans le vif du sujet.

Trois méthodologies majeures se côtoient. La méthode globale, la méthode sémi-globale et la méthode syllabique. La méthode globale obéit au principe que lorsqu'une personne lit ou écrit, elle déchiffre ou produit le mot dans sa globalité et non syllabe par syllabe. La démarche syllabique est loin de la réalité. En plus, on n'a pas toujours besoin de connaître toutes les lettres pour produire un mot.

La méthode globale mise donc sur la reconnaissance visuelle des graphies et sur la mise à contribution des connaissances que l'apprenant et de son milieu immédiat. On fait donc d'abord reconnaître aux enfants des mots simples issus de leur vie courante, de leurs préoccupations, de leurs besoins, bref de leur milieu de vie immédiat, pour raconter leur expérience quotidienne. Des aides visuelles sont mises à contribution (images, objets réels…).

Les structures linguistiques à acquérir ne sont pas disséquées. L'apprenant apprend à lire ou écrire en reconnaissant ou en produisant des unités complètes (mots, phrases).

La méthode syllabique, la plus traditionnelle, suit une progression qui montre à l'apprenant le cheminement à travers lequel on arrive à un texte entièrement constitué. Il s'agit principalement de la démarche qui va de la lettre et des sons à la syllabe, de la syllabe au mot, du mot à la phrase, puis de la phrase à la désignation de la réalité. La logique de la méthode pose que si l'apprenant maîtrise les associations de base qui permettent de former les mots, il peut écrire et lire par généralisation tous les mots, y compris les mots nouveaux. On insiste donc sur les associations sons-graphies, sons-sons, lettres-lettres, graphèmes-graphèmes, syllabes-syllabes, puis mots-mots.

La méthode semi-globale, elle, fait la jonction des deux premières. On commence par aborder les unités linguistiques dans leur globalité pour faire intégrer l'idée que les unités minimales n'ont de sens que dans des ensembles plus grands. Puis, on isole l'unité minimale à intégrer par dissection, on procède à des associations de type syllabique avant de revenir aux formes globales intégrant l'unité étudiée.

Chacune de ces méthodes présente des avantages. Mais, par rapport à l'âge des apprenants du préscolaire, elle révèle la faiblesse d'introduire directement les apprenants aux aspects les plus fastidieux de l'écrit sans tenir compte de leur maturité. Il en découle le besoin de repenser la démarche choisie puisqu'un tel enseignement explicite des notions de l'écrit aboutit à des blocages et des réactions brutales semblables à celles décrites plus haut.

2-2-La nature fortement mécanique de cet apprentissage

Nous avons, dès l'entame du travail, commencé à montrer que l'écrit désigne un ensemble constitué de deux aspects principaux. Il s'agit notamment de la production écrite et de la lecture. La lecture engage principalement le déchiffrage des graphèmes et leur conversion en unités acoustiques agencées pour produire du sens. Il s'agit également de construire chez l'apprenant les mécanismes mémoriels qui favorisent la reconnaissance des objets graphiques et leur association aux représentations mentales et référentielles qu'elles sont censées désigner. Ces éléments désignent l'aspect primaire de la lecture.

Le second aspect approfondit ces premières opérations en allant plus loin que le simple mot, la simple phrase, pour porter l'attention sur le sens des textes. On apprend à l'apprenant à

faire des inférences, c'est-à-dire à aller au-delà de la simple dénotation. Il doit savoir déduire les sens connotés des mots, des phrases, des paragraphes ou de textes plus grands.

Les deux niveaux d'écrits s'échelonnent donc logiquement dans différents sous-cycles du primaire, tandis que le dernier s'approfondit dans la suite de la scolarité. Autrement dit, la division de la lecture que nous venons de décrire révèle clairement qu'on devrait logiquement enseigner la première phase de la lecture au primaire et réserver la seconde phase au secondaire. Mieux encore, pour favoriser le bon déroulement de la deuxième phase au secondaire, on n'en fera qu'une introduction au niveau 3 du primaire et non un enseignement intensif.

Malheureusement, la réalité du terrain est tout autre. On a pu observer plus haut que le contenu de la première phase est activement enseignée dès la maternelle, si bien qu'on trouve redondant ce qui se fait à la section d'initiation au langage (SIL) et au cours préparatoire (CP). Le fait que nous soulevons démontre donc que le contenu de lecture enseigné semble inapproprié pour le niveau de développement des apprenants concernés par notre étude, dans la mesure où il s'agit d'opérations assez complexes et fortement mécaniques. De telles opérations ne peuvent être réalisées qu'avec le concours de structures mentales suffisamment affinées par l'âge et par l'expérience du domaine scolaire.

Le second aspect, l'expression écrite, n'est pas des restes. Plutôt, l'expression écrit se veut encore plus mécanique, puisqu'il s'agit principalement de produire des gestes nécessitant dextérité et forte concentration. Il faut notamment savoir reproduire les lettres, puis les graphèmes. Il faut ensuite savoir représenter les sons à l'écrit, associer les graphèmes pour représenter les mots, puis associer les mots pour produire les phrases. C'est la première phase de l'apprentissage de l'expression écrite. La deuxième phase, pour sa part, requiert de l'enfant qu'il intègre l'aptitude à exprimer sa pensée, à décrire ses expériences quotidiennes, à décrire ou analyser les phénomènes environnementaux, à exprimer son point de vue.

Une troisième phase peut même s'envisager. Elle porterait alors sur la maîtrise des genres textuels sociaux : différentes lettres formelles et informelles, articles, nouvelles, formulaires divers… L'apprenant, à ce stade, ne produit pas simplement des écrits, mais aussi, il les organise selon la progression des idées qu'impose le genre ciblé. Il doit même maîtriser la présentation du script requise par le genre en question.

De sa première à sa dernière phase, l'écrit se présente donc comme un véritable assemblage de gestes fortement techniques qui, en eux-mêmes, constituent un certain niveau

de difficultés susceptible d'affecter négativement le moral des sujets. D'où la nécessité d'aborder l'objet avec beaucoup de précautions. Bref, ces explications concourent à montrer comment la nature fortement technique de l'écrit pourrait poser des problèmes à son apprentissage, surtout lorsque le sujet y est introduit trop tôt.

2-3-Le primat de l'écrit sur l'oral

Les éléments du *Cours de linguistique générale* (1916) de Saussure témoignent du fait que la langue est prioritairement orale avant d'être écrite. C'est ce qui ressort par exemple de la définition du signe linguistique par Saussure. Il affirme que le signe linguistique est une entité biface dotée d'un signifiant et d'un signifié. Il définit le signifié comme le concept, la représentation mentale de la réalité désignée et le signifiant comme l'image acoustique.

Il en découle que la définition du signe linguistique de Saussure évoque de plein droit l'une des caractéristiques universelles de la langue définie par les structuralistes. D'après ces caractéristiques, la langue doit d'abord s'entrevoir au plan oral. Pourtant, le cadre scolaire semble emprunter la voie inverse. Il donne la priorité à l'écrit dès les premières années d'école. Un tel choix est contraire à ce qui devrait prévaloir, du moins à la maternelle, voire au niveau 1. La priorité devrait notamment être donnée à la forme primitive du langage, comme moyen de favoriser un meilleur apprentissage de la seconde forme qui est écrite.

Une telle inversion des priorités dans l'apprentissage du langage semble affecter gravement le processus d'apprentissage de l'écrit. L'accent trop important placé sur cet aspect pousse les enseignants à l'introduire trop tôt dans l'apprentissage. Une analyse des manuels scolaires et des programmes qu'ils actualisent prouve d'ailleurs que l'écrit l'emporte sur l'oral avec près des 2/3 de contenus.

3- Les facteurs psychoaffectifs

Les facteurs psychoaffectifs relèvent principalement de l'effet produit par les deux premiers types de facteurs sur l'affectivité des apprenants. On peut, à ce titre, citer la peur, voire le rejet de tout ce qui est lié à l'activité d'apprentissage de l'écrit, l'association négative de l'écrit à la brutalité et à la douleur, la conservation et l'amplification des souffrances psychiques endurées par les apprenants tout au long du primaire.

3-1-La peur et le rejet de l'apprentissage de l'écrit

L'ensemble des facteurs nommés plus haut, à savoir, la nature du contenu, son introduction précoce et la brutalité, donne droit, du point de vu des apprenants, à un sentiment de peur et de rejet de l'écrit. Les apprenants redoutent ce contenu d'apprentissage qu'ils trouvent fastidieux et trop demandant. Notons que la production des graphies, par exemple, requiert, en pratique, une concentration de plus de trente minutes. Pourtant, l'on reconnaît aux apprenants de la maternelle une attention qui s'étend tout au plus à trente minutes. Ceci traduit le fait que tout est réuni pour faire de l'écrit un véritable talon d'Achille pour l'apprenant qui est toujours obligé d'aller au-delà de ses capacités.

Mais, l'écrit n'est pas un problème pour les seuls apprenants. Il représente également un point de contention pour les enseignants. La nature du contenu et la faible disposition des apprenants rend l'activité plus exigeante pour les enseignants qui ne sont pas toujours suffisamment outillés. Dans de telles circonstances, on peut comprendre pourquoi sur le plan affectif, les enseignants arrivent facilement à basculer dans des dérives du genre de celles observées lors de l'enquête.

Dans tous les cas, l'écrit fait l'objet de craintes qui ne favorisent pas son enseignement-apprentissage. De même qu'en l'abordant, les enseignants ne sont pas dans des dispositions favorables à la réussite de l'opération, les apprenants sont eux aussi pris d'une peur profonde qui justifie le regard négatif qu'ils jettent sur le contenu.

3-2- L'association négative de l'écrit à la brutalité et à la douleur

Les retombées de l'enquête ont pu révéler, par ailleurs, qu'il existe un rapport entre les difficultés que les apprenants ont pour apprendre l'écrit et le fait que cet aspect du langage est perçu comme étant essentiellement marqué par la brutalité. Autrement dit, les apprenants ont tendance à garder en mémoire l'idée que l'écrit passe pour une forme de brutalité.

Cette association négative liée à l'écrit donne droit à un faible engagement, à une forte réticence des apprenants face aux activités liées à l'apprentissage de l'écrit. On a pu voir dans l'enquête qu'une écrasante majorité d'entre eux préférait mieux toutes les activités engageant l'investissement physique et le langage oral à celles nécessitant la production de gestes situés dans le giron de la pratique de l'écrit.

Dans ce sens, on peut conclure que face à l'apprentissage de l'écrit, les apprenants sont désormais très faiblement motivés. Du même coup, ils manquent d'intérêt et sont loin de fournir l'effort et d'avoir la concentration qu'il faut pour arriver à bien lire et écrire. Ils préfèrent se consoler par leur maîtrise des modules de formation moins scripturaux. Le cas échéant, ils abandonnent tout simplement l'école ou font de piètres performances.

3-3- **La conservation et l'amplification des souffrances psychiques endurées par les apprenants tout au long du primaire.**

La dernière cause des difficultés auxquelles les apprenants sont confrontés dans l'apprentissage de l'écrit est le marquage psychologique négatif dont ils font l'objet dès les premières années d'école. En effet, nous avons pu vérifier plus haut que dès les débuts de l'apprentissage, les structures mentales prématurées des apprenants subissent une pression négative des suites de contenus inappropriés et de méthodes particulièrement brutales employées par les enseignants.

L'on pourrait croire que les marques laissées par cette expérience meurent avec la traversée du préscolaire pour les niveaux ultérieurs. Que non, les éléments de l'enquête corroborent la théorie psychanalytique en montrant qu'effectivement, ces marques s'inscrivent dans le subconscient du très jeune apprenant, puis vont refaire surface au fil de l'apprentissage, donnant naissance à des troubles psychoaffectifs qui impactent négativement l'apprentissage en général, et l'écrit en particulier. Ces troubles d'une amplitude variable prennent différentes formes lorsqu'il s'agit de l'écrit et selon qu'ils affectent prioritairement la production des écrits ou leur réception (la lecture).

Donc, pour comprendre le malaise que vivent les apprenants dans les niveaux supérieur du primaire, surtout en ce qui concerne l'écrit, il faudrait retourner plus bas dans ce qui se passe à la maternelle ou au tout début de l'apprentissage. Car, les marques laissées par la violence multi-faciale qui accompagne l'écrit s'inscrivent dans le long terme et tendent même à s'amplifier puisque la même brutalité se poursuit tout au long du cursus primaire. Lorsqu'elle ne se poursuit pas, l'enseignement, au cours des niveaux supérieurs, a généralement tendance à ignorer ou à minimiser la portée du phénomène que nous avons décrit. Du coup, rien n'est fait pour déceler et tenter de palier ce déficit qui mine grandement l'apprentissage et l'exercice de l'écrit.

Le chapitre qui se referme avait pour objectif de montrer plus clairement les conclusions qu'il faut tirer des données recueillies par rapport aux hypothèses sur lesquelles se fonde ce travail. La question centrale qu'il fallait répondre est la suivante : quelle conclusion tirer des analyses précédentes au regard des hypothèses de cette recherche ?

Plus précisément, le chapitre visait à résoudre le questionnement qui suit :

u- les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire sont-elles réellement liées à l'introduction précoce de cet apprentissage à la maternelle ?
v- existe-t-il effectivement un lien entre les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire et la manière de conduire cette activité à la maternelle ?
w- est-il juste d'affirmer que la résolution des difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III de l'enseignement primaire dépend de la substitution de l'enseignement explicite de l'écrit à la maternelle par un modèle plus subtil et ludique ?

En nous appuyant sur les données du terrain qui ont fait l'essentiel de la partie précédente, nous avons pu observer la validité des hypothèses de départ. Plus précisément, nous avons obtenu la preuve que les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire sont liées à l'introduction précoce de cet apprentissage à la maternelle. Les marques de la pression négative laissées par l'activité d'enseignement de l'écrit au préscolaire se conservent et s'amplifient tout au long de la scolarité au primaire, donnant droit à des troubles dyslexiques et dysgraphiques qui ponctuent l'exercice de l'écrit, mais qui sont le plus souvent ignorés ou minimisés.

En plus, nous avons pu déceler qu'il existe un lien entre les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire et la manière de conduire cette activité à la maternelle. Comme nous l'avons observé dans le paragraphe précédent, les troubles qui marquent l'enseignement-apprentissage de l'écrit commencent dès le début de l'apprentissage et se conservent. Par ailleurs, il existe plusieurs causes de cet état de choses que nous avons pu classer en trois catégories : les causes pédagogiques, didactiques et psychoaffectives. Au regard de ces éléments, il convient de nous pencher de manière plus profonde sur les solutions préconisées par l'hypothèse trois. D'ores et déjà, il est utile d'entrevoir une action à deux niveaux.

Au premier plan, l'on pourrait ou devrait envisager la réduction des objectifs de l'écrit à la maternelle et voire au premier niveau du primaire en se limitant réellement à la mise en place d'aptitudes effectivement liées à l'éveil précoce à l'écrit, et non des visées touchant la pratique active de l'écrit. Au second plan, on pourrait miser sur l'aspect ludique comme moyen de gérer les frustrations qui menacent l'atteinte des objectifs de l'écrit. Ces deux aspects constituent l'essentiel du chapitre qui va suivre.

CHAPITRE 8 :

PRATIQUE D'UN ENSEIGNEMENT IMPLICITE ET LUDIQUE DE L'ÉCRIT À LA MATERNELLE

Le chapitre précédent avait pour objectif de retracer plus clairement les causes des troubles psychoaffectifs qui touchent l'enseignement-apprentissage de l'écrit. Il s'est également achevé sur une note qui montre que des pistes de résolution sont envisageables. Celles-ci doivent être entreprises à deux niveaux : au niveau des objectifs de l'écrit et à celui des méthodes et techniques de cet exercice. L'objectif de ce chapitre est donc d'explorer ces deux pistes. Il s'agit, notamment, d'entrevoir des solutions au niveau du tout début de la scolarité, d'où notre désir de montrer à ce niveau qu'en prévision des troubles pré-étudiés, l'action enseignante devrait explorer la possibilité d'agir sur les objectifs d'apprentissage et la démarche d'enseignement.

La question centrale à laquelle nous répondons est donc la suivante : comment prévenir les troubles psychoaffectifs qui touchent l'apprentissage de l'écrit ? Plus précisément :

x- est-il nécessaire d'engager une réforme dans le sens d'annuler l'enseignement systématique de l'écrit à la maternelle ?
y- comment intégrer la pratique d'un enseignement implicite et ludique de l'écrit au début de la scolarité ?

D'entrée de jeux, disons que la résolution des troubles psychoaffectifs que nous avons décrits passe avant tout par l'annulation de l'enseignement systématique de l'écrit à la maternelle. Par ailleurs, cet enseignement gagnerait dans ses débuts à prendre une forme beaucoup plus implicite et ludique qui ménage les sensibilités des apprenants. Le développement de ces deux axes va s'appuyer, comme pour le chapitre précédent, sur les retombées de l'enquête que nous avons menée.

I- L'annulation de l'enseignement-apprentissage systématique de l'écrit à la maternelle

La teneur du propos que nous avançons ici s'appuie sur un concept, celui de littératie précoce. Nous partons de la supposition qu'en bien des points, il existe une méprise fâcheuse dans l'appropriation dudit concept qui fait qu'au prétexte de faire de la littératie précoce, on introduit les apprenants de la maternelle dans une entreprise d'écrit fort actif qui reste incompatible avec leurs caractéristiques développementales. C'est la raison pour laquelle nous préférons partir, ici, d'une reprécision de la notion de littératie précoce afin de mieux poser notre suggestion.

1- Une reprécision du concept de littératie précoce

L'idée de littératie précoce repose sur la pensée que la contrainte imposée à l'apprenant dès l'âge de 6 ans d'apprendre à lire peut constituer une entrave sérieuse au développement des capacités de l'apprenant à lire et écrire en causant un désamour pour cet aspect du langage. Ainsi, comme le soulignent Durkin (1966) et Bérubé (1989 : 7), il serait préférable de donner l'occasion à l'enfant de trois à cinq ans d'apprendre à lire sans rien forcer, plutôt que de le contraindre à le faire à six ans. Le concept de littératie précoce soutient donc l'idée d'un apprentissage non-violent et non-contraignant de l'écrit fondée sur des techniques qui engagent la parfaite adhésion de l'apprenant, voire son initiative personnelle pour laquelle il se ferait alors tout simplement aider par l'adulte.

Le concept de *reading readiness* ou litératie précoce vise, au sens de Bérubé (1989 : 8), à favoriser le développement intellectuel de l'enfant et à servir de clé de futurs apprentissages, y compris l'apprentissage plus actif ou systématique de l'écrit. Bloom (1964), Bruner (1969) et Hunt (1961) postulent, quant à eux, qu'il s'agit, dans un tel processus, de procéder à une stimulation du développement psychophysiologique de l'apprenant en vue de favoriser l'atteinte de stades de son développement en perspective, en mettant en place un environnement favorable. Toutefois, loin de concerner tous les apprentissages à la fois, le concept se limite au cadre spécifique de l'écrit, entendre ici la lecture et l'écriture, les deux allant de pair.

Huberta (1972 : 1) relève que l'apprentissage de l'écrit suppose la poursuite de diverses opérations subséquentes dans une fréquence cyclique et répétitive qui s'engage dans l'ordre suivant : *readiness, progress and mastery*, entendre ici *état de préparation, développement* et *maîtrise*. À sa suite, Bara et al. (2008, p.28) relèvent :

> On peut considérer l'acquisition de l'écrit comme un *continuum* allant des compétences de littératie précoce, développées avant l'entrée en primaire, jusqu'à la maîtrise de la lecture et de l'écriture. Les compétences de littératie précoce correspondent à l'ensemble des habiletés et des connaissances qui sont nécessaires au traitement de l'écrit et qui apparaissent comme des précurseurs développementaux des formes conventionnelles de lecture et d'écriture (voir aussi Whitehurst & Lonigan, 1998).

En d'autres termes, il existe une différence nette à faire entre le niveau des objectifs fixés en littératie précoce et ceux de l'enseignement-apprentissage actif de l'écrit. Ainsi, si le premier, pour ces auteurs, se limite au préscolaire, le second prend ses débuts au primaire. Auquel cas, le travail fait à la maternelle relève d'un dosage assez restreint : l'ensemble des éléments qui

servent de précurseur à une réelle fixation de l'écrit par un travail scolaire. Et Bara et al. (2008, pp.28-30) de poursuivre que les éléments qui constituent le curriculum de la littératie précoce sont de trois ordres, notamment la conscience phonologique, la connaissance des lettres et le niveau du vocabulaire.

1-1-La conscience phonologique

Ils présentent la conscience phonologique comme la capacité intentionnelle de manipulation à l'oral des unités linguistiques constituant les mots (Gombert & Colé, 2000). Pour les auteurs, ce facteur est l'un des meilleurs prédicteurs de réussite de l'apprentissage de la lecture. Trois aspects sont à entrevoir ici :

- l'existence d'une forte corrélation entre les mesures de conscience phonologique effectuées au préscolaire et le niveau d'aptitude de lecture atteint par les enfants en première année de primaire ;

- les très faibles performances dans les tâches de manipulation des sons des enfants manifestant des difficultés en lecture (cas de dyslexies) et des adultes illettrés ;

- l'amélioration du niveau de lecture des enfants à travers les entraînements destinés à développer leur conscience phonologique.

1-2- La connaissance des lettres

Quoique la conscience phonémique soit nécessaire pour la compréhension du principe alphabétique, elle n'est pas assez, prise isolément, pour que l'enfant acquière des capacités de décodage. Car, le décodage (mécanisme à la base de l'apprentissage de la lecture) consiste à transformer des unités orthographiques en unités phonologiques. Ce procédé montre qu'il apparaît nécessaire que les enfants soient capables de reconnaître et de nommer les lettres qui constituent les mots. Ainsi, on note que les enfants en difficulté de lecture connaissent un nombre plus réduit de lettres que ceux qui lisent normalement. D'où la proposition de l'hypothèse du lien phonologique selon laquelle les activités de conscience phonologique doivent être mises explicitement en lien avec l'instruction du principe alphabétique pour avoir un effet sur l'apprentissage de la lecture.

Les études qui proposent des entraînements pour améliorer la lecture montrent effectivement que les plus efficaces sont ceux qui développent la conscience phonémique des

enfants en lien avec l'apprentissage des lettres et des associations lettres-sons. Plusieurs études ont pu montrer que la conscience phonémique et la connaissance des lettres entretiennent un lien d'interaction réciproque. En examinant plus précisément la nature de ce lien, les auteurs montrent que la connaissance des lettres permet de prédire les performances dans les tâches de complètement et de suppression de phonèmes, mais non les performances dans des tâches d'appariement de mots sur la base d'un phonème commun.

1-3- Le niveau de vocabulaire

Le vocabulaire compris et utilisé à l'oral serait également lié à la réussite dans l'apprentissage de la lecture. En fait, la lecture est motivée par l'extraction du sens et le code phonologique doit correspondre à une représentation sémantique. Les connaissances sémantiques semblent avoir un impact, à la fois précoce et plus tardif, sur l'apprentissage de la lecture. D'après les auteurs, au début de l'apprentissage, le niveau de vocabulaire permettrait de prédire le niveau de conscience phonologique des enfants. Les enfants ont plus de facilité à manipuler, à l'oral, les sons des mots qu'ils connaissent que ceux de pseudo-mots. Puis, une fois que les enfants commencent à maîtriser le décodage, le niveau de lecture dépendrait de la richesse du vocabulaire et du niveau de compréhension orale.

2- La distinction entre littératie précoce et enseignement systématique de l'écrit

Les éléments exposés précédemment établissent clairement une distinction entre littératie précoce et enseignement systématique de l'écrit. D'une part, il en ressort que la première relève d'un curriculum souple, incorporant les éléments préparatoires à un réel apprentissage de l'écrit, pourtant le second, lui, est plus systématique et s'attaque très concrètement au corps de l'enseignement de l'écrit. En outre, l'écrit systématique s'apprend sur le tard, notamment au primaire, en raison de la disposition des apprenants qui, à ce stade, détiennent déjà les aptitudes pré-requises à un apprentissage aisé de l'écrit. La littératie précoce est loin d'être un apprentissage actif de l'écrit. Il vise, en préparation, à disposer les individus à acquérir l'écrit. Il se veut un apprentissage subtil et généralement ludique, ce qui n'est pas tout à fait le cas de l'écrit systématique.

3-Des motivations pour l'annulation de l'enseignement systématique de l'écrit à la maternelle ?

Au sortir de ce qui précède, il convient de répondre ouvertement à la question de savoir s'il faudrait supprimer l'enseignement-apprentissage systématique de l'écrit à la maternelle. Si

la réponse à cette question relève quelque peu d'une pure volonté politique, il n'en demeure pas moins que les analyses précédentes entraînent à une conclusion logique. Celle-ci met sur le devant de la scène la nécessité de modifier les objectifs d'apprentissage de l'écrit dans le sens d'une revue à la baisse. Ainsi au lieu d'un enseignement systématique de l'écrit, il faudrait privilégier l'éveil à l'écrit. L'enseignement de la littératie en maternelle devrait privilégier la construction des aptitudes psychiques et physiques qui contribuent à la fixation des capacités écrites. Le cas par exemple de l'attention.

Par ailleurs, il est utile de privilégier un enseignement proprement implicite de l'écrit. Il s'agit, dans ce cas, de procéder à la mise à contribution des trois grands modes de construction des connaissances, comprendre ici les modes énactif (l'action, la manipulation), symbolique et iconique. Il faudrait ajouter que ce type d'apprentissage ne saurait ne pas miser sur le jeu comme technique d'apprentissage. Pour y voir plus clair, il faudrait s'arrêter sur les éléments suivants.

II- L'ENSEIGNEMENT IMPLICITE DE L'ÉCRIT AUX DÉBUTS DE LA SCOLARITÉ

Comme nous l'avons évoqué précédemment, un ensemble de facteurs devraient rentrer en jeu dès lors qu'on fait l'option d'un enseignement implicite de l'écrit. Le tout premier à la mise à contribution synchrone des trois modes de développement des connaissances.

1- Les modes d'apprentissage

L'enseignement-apprentissage précoce de l'écrit ne saurait ne pas miser sur les trois grands modes d'apprentissage. Il s'agit des modes énactif, symbolique et iconique. Il s'agit de modes qui ne s'excluent pas, mais qui se complètent. Qu'en est-il plus clairement ?

1-1-Le mode enactif ou représentation enactive

Le mode enactif ou représentation enactive est le premier mode chronologique que l'enseignant met en marche pour faire apprendre l'élève. C'est aussi le premier niveau de représentation lié à l'action acquis par l'enfant. Il s'avère capital pour guider l'activité, surtout l'activité qualifiée. Plus généralement, c'est un mode qui impose des fins ou des structures instrumentales liées à l'activité humaine. Au bas mot, il s'agit du mode procédural, relatif aux

savoir-faire, aux actions. Il correspond au stade sensorimoteur de Piaget. Ici, l'individu appréhende le monde essentiellement du point de vue des actions qu'il peut exercer sur lui. À titre d'exemple, la pertinence de ce mode s'entrevoit dans le fait que bien qu'un petit enfant ne soit pas capable de décrire le chemin pour se rendre à un lieu donné, il peut parfaitement guider quelqu'un vers ce lieu. En lien avec cette conception de l'apprentissage, Bruner déclare (1983 : 51) :

> On apprend par l'action, par la manipulation ». L'information passe par l'action. Connaître, c'est d'abord agir. On connaît quelque chose parce qu'on « sait le faire ». Pour appendre, on a besoin de manipuler les données, de les percevoir par les sens. Un apprentissage psychomoteur se fait par l'intermédiaire de l'action et sa représentation est sensori-motrice, apprendre à faire de la bicyclette ou à nouer des lacets sont des exemples typiques.

De ce propos, il se dégage que pour l'auteur, l'apprentissage s'exerce à travers deux concepts, notamment l'action et la manipulation. L'information est représentée en termes d'actions spécifiques et habitudes. Dans ce cadre, les images, symboles et signes verbaux passent au second plan. Les activités sont menées sur un mode essentiellement procédural dans lequel on recherche les techniques et les procédures pour faire acquérir la connaissance à l'enfant de l'école maternelle. Il correspond au comment de l'action, à l'étape pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation de cette action.

Il s'agit ici concrètement d'apprendre à l'enfant de 1 à5 ans à exécuter certains mouvements avec son corps. Ainsi, on parlera de j'apprends avec mon corps ou encore l'enfant joue avec son corps. Ce qui renvoi à l'activité motrice qui est une activité de l'école maternelle qui permet de conquérir l'univers de l'enfant. L'action ici aide l'intelligence à se construire. L'enfant, le tout petit agit d'abord sur les objets et c'est progressivement qu'il est capable de se représenter ce sur quoi il agit. Le mouvement aide l'intelligence à se construire et vice versa.

L'action implique des opérations mentales comme agir, réfléchir, savoir-faire, percevoir, pour ne citer que ces exemples-ci. La manipulation suggère l'usage des organes de sens comme la peau, les yeux, le nez, les oreilles et la langue. Les sens sont les portes d'entrée de l'intelligence sans lesquelles l'individu reste ignorant. Selon Bruner (1983 : 51) : *Il est question de manipuler les données, de les percevoir par les sens*. Autrement dit, de manière spontanée, l'enfant, très souvent considéré comme un *touche à tout*, veut voir, toucher, bref explorer les objets qui l'entourent par ses différents sens.

Il s'exerce à regarder ou observer, sentir, écouter, palper, voire goûter. Ce sont ces différentes activités qui permettent de diriger l'évolution de son esprit, de développer la finesse et la précision de ses sens afin d'obtenir des perceptions plus exactes. Pour apprendre, il faut que l'enfant soit en contact avec les objets du milieu. Il faut qu'il y ait accès de manière à faire librement ses expériences. C'est le niveau de la sensation. Ces informations seront traitées au niveau cognitif en fonction des représentations de chaque apprenant ; c'est le niveau de la perception qui se concrétise par l'action.

L'école maternelle est l'occasion de construire les actions motrices essentielles comme par exemple, se déplacer, assurer son équilibre et manipuler des objets, les projeter ou les recevoir. Les jeux des *tout-petits* en sont les premières manifestations. L'enseignant conduit l'enfant à passer du simple plaisir d'agir à des actions organisées. Il s'agit ici de la maîtrise de la tonicité posturale qui consiste à découvrir, puis à maîtriser son geste, à laisser une trace avec son corps, à utiliser tout l'espace, à contrôler son geste.

D'après Bruner (1983 : 51), *pour appendre, on a besoin de manipuler les données, de les percevoir par les sens. Un apprentissage psychomoteur se fait par l'intermédiaire de l'action et sa représentation est sensori-motrice.* » Autrement dit, pour s'approprier les concepts, l'enfant doit manipuler, de façon tangible et concrète, avec ses cinq sens. La vue, l'ouïe, le toucher, le goût et l'odorat. En effet, La vue est le plus précieux de tous les sens, car elle fournit non seulement les sensations de lumière et de couleurs, mais aussi en collaboration avec le toucher, les appréciations exactes du relief et de la distance. Elle fonde la notion d'espace et permet d'affiner la mémoire spatiale. Bruner (1983 : 111) stipule en l'effet que *s'agissant du mode enactif, l'information passe par l'action*. *Ainsi, le jeune enfant ayant une expérience limité examinera les éléments qui l'entourent par ses sens*. On parle alors d'apprendre par le faire, ou mieux d'apprentissage par l'action en situation.

1-2-Le mode iconique ou représentation iconique

La représentation iconique est le second niveau du mécanisme que l'enseignant met en marche pour favoriser l'apprentissage chez l'enfant. Ce mode s'identifie plus aux stade préopératoire et des opérations concrètes de Piaget. Ici, l'information est représentée en termes d'images. Ce second niveau qu'acquiert l'enfant prolonge l'organisation perceptive en condensant les données sensorielles dans des images sans l'apport de l'action. L'individu intériorise des gestes et des perceptions sous forme de schémas stables. Le sujet construit là, à propos d'objets du monde réel, des représentations indépendantes des actions qu'on peut

exercer sur lesdits objets. Les images ne saisissent pas seulement la particularité des évènements ou des objets : elles donnent naissance et servent de prototypes aux classes d'évènements. Elles fixent des repères auxquels on peut confondre les évènements afin de les classer. Très tôt, avant même que la pensée ne deviennent opérationnelle au sens de Piaget, notre capacité à représenter le monde en termes d'images typiques et de similarités nous donne une sorte de structure pré-conceptuelle grâce à laquelle nous pouvons agir dans le monde.

Pour Bruner (1983), ce mode amène à pouvoir se représenter quelque chose sans l'avoir devant les yeux. Les actions prennent la forme d'images mentales qui représentent des évènements perceptuels de la même manière qu'un tableau représente l'objet peint. L'individu se fait une idée, il se représente un objet mentalement. Il s'exerce à le reconnaître et le distinguer d'un autre sans nécessairement être capable de dire pourquoi ou de le nommer. Un exemple qui illustre la matérialisation de ce niveau de représentation est le fait qu'un enfant soit capable de distinguer un carré d'un rectangle, sans pour autant arriver à formuler les raisons de cette distinction. L'opération est dite iconique, puisqu'alors, le cerveau de l'individu opère sur la base d'icônes, de représentations imagées de la réalité qui lui permettent d'intégrer la réalité du monde environnant qu'il appréhende dans sa globalité, comme un ensemble.

De ce mode, il ressort que l'action est transformée en image. L'individu se figure les objets. Des représentations imagées qui résultent de l'organisation des perceptions et images issues du champ perceptif. Les objets acquièrent une omniprésence mentale qui ne dépend pas de l'action que l'on peut porter sur eux. Désormais, ils existent tout simplement en dehors du champ visuel. C'est ce que l'on appelle la permanence de l'objet : lorsque le jouet du bébé tombe, celui-ci se met à pleurer pour qu'on le lui rende. L'absence de l'objet est ressentie, ce qui démontre qu'il y a une représentation en image de l'objet chez l'enfant. Cette représentation fonde, d'ailleurs, la représentation symbolique.

1-3-Le mode symbolique

Un autre niveau auquel accède l'apprenant est lié à la représentation abstraite d'une conceptualisation des situations. Cet autre niveau implique fortement le langage. L'information ici est représentée sous forme d'une schématisation arbitraire et abstraite, sans lien analogique avec l'objet représenté. Ce type de représentations s'appuie sur tout système de symboles, les

mathématiques par exemple. Cependant, le langage naturel en est le support majeur. L'enseignant doit accompagner les activités des élèves par le langage afin de guider les élèves dans leur observation et leur analyse et solliciter l'exercice moteur pour reproduire les formes retenues. Car, c'est par le langage que la fonction symbolique prend tout son sens. En effet, *le langage, instrument de communication, permet de communiquer sa pensée à l'autre, de se faire comprendre et de comprendre les autres, d'échanger dans des situations de jeux* (Bruner, 1987 : 159). Ceci s'exerce à travers les activités d'expression comme l'expression gestuelle, le conte, la poésie, la comptine et les conversations.

Dans une telle approche, l'enseignant sollicite l'ensemble des sens de l'apprenant en associant différentes voies d'accès visuelles (images, schémas), auditives et kinesthésique (manipulation et engagement du corps). En s'appuyant sur les trois niveaux de représentation du monde de Bruner (1987), l'enseignant permet aux apprenants de vivre des expériences concrètes sur le mode enactif avant de passer au mode iconique, notamment à travers l'évocation des expériences passées grâce à des images ou des dessins, pour enfin arriver au mode symbolique avec l'apport du langage technique orale ou écrit. Les deux premiers niveaux peuvent s'expliquer par l'interaction avec le milieu physique. Le troisième niveau, lui, suppose l'apport du milieu social : il est donc tributaire de la culture. Dès lors que le mode de représentation symbolique intervient, il n'est plus possible de parler de développement cognitif en le dissociant du langage, et par conséquent, il n'est plus possible d'envisager l'évolution individuelle indépendamment des modalités de l'influence qu'exerce sur elle le milieu naturel.

Dans le cadre du développement de l'individu, les trois niveaux s'articulent en fonction non seulement des expériences de l'apprenant, mais aussi selon le *background* culturel qui oriente dans une certaine direction l'usage que ses membres font des instruments de représentation. On ne peut dissocier, si ce n'est pour les besoins d'analyse, l'instrumentalisme culturel et l'instrumentalisme individuel. Il faudrait souligner qu'il y a une hiérarchie des trois modes de représentations sur le plan du développement génétique. Pourtant, cette hiérarchie ne signifie pas qu'ils se succèdent (strictement) dans l'action, autrement dit, que l'un intervient en dehors de l'autre. Pour le dire plus clairement, ces modes de représentations ne sont pas à confondre avec les stades du développement au sens strict du terme employé dans la théorie de Piaget. Il s'agit plutôt de différentes facettes de l'activité cognitive qui se reflètent automatiquement dans l'apprentissage.

2- École maternelle et développement des habiletés cognitives

L'enseignement à la maternelle concerne des individus situés dans la période préopératoire de Piaget. Ceux-ci sont concernés par les nouvelles perspectives portant sur la théorie de l'esprit chez l'enfant. En rappel, chez Piaget (1967/1992), la période préopératoire commence entre le 18e et le 24e mois de la vie, au moment où l'enfant commence à utiliser la fonction symbolique (ou représentation mentale). La période préopératoire se divise en deux stades. Celui de la pensée symbolique (pré conceptuelle), qui va de 2 à 4 ans environ et celui de la pensée intuitive, qui va de quatre à sept ans environ. La pensée symbolique se caractérise par les préconcepts, l'égocentrisme intellectuel, le raisonnement transducteur et la pensée animiste. La pensée intuitive se caractérise par l'intuition, la centration sur les aspects perceptifs et les pré-catégories. Ainsi, Les recherches ont démontré de nouvelles perspectives sur la période préopératoire en démontrant que l'enfant de quatre à cinq ans sait déjà élaborer une théorie dans l'esprit. Ces recherches s'articulent autour de la conscience du point de vue d'autrui, de la distinction entre apparence et réalité et du principe de fausse croyance : d'où l'importance de stimuler la construction d'une image parentale valorisante chez l'enfant.

La période de 2-6 ans est dominée par le développement massif des systèmes de représentation et de communication axés sur des images mentales et favorisés par le jeu, le dessin et le langage. Ils permettent aux enfants de multiplier leurs expériences et enrichir leur compréhension du monde. Le développement du langage, notamment l'articulation, le lexique et la syntaxe, est sans doute l'acquisition clé de la période. A cette période, le développement cognitif est fortement dépendant des interactions entre l'enfant et son entourage et des expériences qui lui sont proposées ou qu'il provoque. L'enfant apprend à se représenter les objets, à créer, à inventer, bref, à avoir recours à son imaginaire à travers le jeu. Spontanément, il joue et sait trouver des activités qui le stimulent et répondent à ses besoins. Le jeu lui permet de développer sa pensée en l'amenant à réfléchir, à analyser, à résoudre des problèmes cognitifs (Bruner 1996). Celui-ci favorise sa créativité. Car les enfants ne jouent pas pour apprendre, mais apprennent en jouant. Ainsi, l'enseignante de maternelle qui privilégie le jeu favorise le développement et l'apprentissage chez l'enfant aussi.

Pour citer Mounoud (1986 : 2), le développement des habiletés cognitives comprend notamment :

> l'acquisition des connaissances, les mécanismes d'apprentissage, la conceptualisation, les liens de causalité, la flexibilité mentale, ainsi que l'éveil à la lecture et à l'écriture, aux mathématiques, aux sciences et à la

> technologie. Intervenir dans le domaine cognitif amène à favoriser, chez l'enfant, la réflexion, le raisonnement et la créativité.

C'est dire que le développement des habiletés cognitives, l'écriture dans ce cas, s'opère dans l'interaction entre l'enfant et son environnement physique et social. Dans un milieu de vie riche, stimulant et varié, l'enfant peut manipuler des objets dont il découvre les caractéristiques et qu'il organise en catégories, développant ainsi graduellement sa capacité d'abstraction. En observant l'effet de ses gestes sur les objets, l'enfant établit graduellement des relations de cause à effet. Ses jeux et ses échanges avec les autres enfants (développement social) l'amènent par exemple à observer, à anticiper, à imiter, à négocier et à se poser des questions. Par le langage, il élabore sa pensée. Il trouve des façons variées de faire les choses (développement physique et moteur). Lorsque l'adulte aide le jeune enfant à prendre conscience de ses apprentissages, le développement cognitif est source de fierté pour lui (développement affectif) qui découvre, jour après jour, de nouveaux moyens de répondre à ses questions et de trouver des solutions aux problèmes rencontrés (Basque, 2003).

Les jeux et les activités quotidiennes offrent de multiples occasions et des contextes signifiants pour se développer sur le plan cognitif. Par le jeu, l'enfant construit les concepts mathématiques de base en classifiant ou en sériant le matériel avec lequel il joue, alors que la lecture interactive est propice à la mémorisation, à l'acquisition de connaissances générales et à la prise de conscience du plaisir éprouvé à l'écoute d'une histoire. L'accompagnement visant à présenter à l'enfant des situations l'obligeant à résoudre un problème, à le soutenir dans la planification de certaines activités, à lui faire prendre conscience des stratégies qu'il utilise pour arriver à ses fins et à enrichir son jeu est essentiel à son développement global. En somme, toutes les activités qui soutiennent sa capacité de réflexion et de raisonnement sont fondamentales.

Pour revenir sur le cas du langage, notons que cette faculté est considérée comme le moteur du développement cognitif. Sur le plan langagier, le jeu stimule les compétences de la communication orale spontanée comme l'apprentissage du tour de parole. L'enfant doit aussi s'efforcer de bien se faire comprendre et de bien comprendre son interlocuteur. Enfin, par les occasions d'interaction qui s'offrent à l'enfant par le jeu, l'enfant apprend à s'impliquer dans la résolution de problèmes interpersonnels courants ou avenirs.

Il en découle des conséquences qui impliquent l'aspect écrit du langage. Si l'oral se veut l'acquis principal à la maternelle, la verbalisation qui le matérialise s'érige en stratégie

d'apprentissage de contenus cognitifs de manière générale. Autrement dit, le fait de dire de la bouche, de décrire une manière de faire… devient l'une des meilleures stratégies d'apprentissage cognitif et moteur. C'est le meilleur moyen de mémorisation qui opèrerait en mathématique comme dans l'apprentissage de l'écriture. Pour par exemple apprendre à écrire la lettre « a », décrire la lettre serait un moyen de favoriser sa réalisation sur papier : *la lettre « a » est un rond qui a une main* ; ou encore, comme dans les travaux sur l'attention rapportés dans la deuxième partie : *je suis un rond et je sais donner la main*. Parallèlement, décrire la procédure d'écriture de la lettre « a » relèverait d'atouts très bénéfiques pour les apprenants de la maternelle : *pour écrire « a », je fais un beau rond bouclé et j'ajoute la main*. Ces différents exemples montrent que l'apprentissage de l'écriture passe par une première phase de fixation en mémoire que l'enseignant doit s'assurer de mettre en place en vue de favoriser la réalisation par émulation. C'est de là que découle l'importance de la verbalisation des modèles de graphèmes à réaliser. D'où la pertinence, par ricochet, du mode symbolique de représentations ou de développement des savoirs.

3- Enseignement préscolaire et développement des habiletés motrices

L'être humain existe et interagit au sein de son environnement avec ses sens et tout son corps. Le développement des habiletés physiques et motrices fait référence aux besoins physiologiques (par exemple alimentation, sommeil), physiques (santé et sécurité), sensoriels (vue, toucher, ouïe, etc.) et moteurs (motricité globale) de l'enfant. C'est à travers ce domaine de développement que l'enfant découvre la variété des actions et des possibilités de son corps. Dans ce catalogue d'actions, l'écrit implique non seulement les différents sens, mais aussi des aspects importants de la motricité générale, notamment celle touchant le maniement des objets, le déplacement des mains et des doigts pour réaliser des formes, le positionnement général nécessaire au corps pour réaliser des formes.

Dans sa dimension psychomotrice, le jeu comme activité d'apprentissage à la maternelle doit permettre à l'enfant de vivre des expériences multi-sensorielles riches et diverses (Bruner 1996). Jouer doit permettre de bouger, de s'exprimer à travers son corps et d'accroître ses habiletés psychomotrices comme le sens de l'équilibre et la coordination (Bouchard et Cloutier, 2006). Il doit permettre à l'apprenant de devenir de plus en plus habile à adapter ses actions aux exigences de l'environnement, d'accroître par la même occasion son autonomie. Et Foulin (2007, p.29) d'affirmer : *D'autres composantes orientent le développement de la motricité fine et globale, dont le schéma corporel, la latéralité,*

l'organisation spatiale, l'organisation temporelle et le contrôle de l'équilibre. Vu de cette façon, l'apprentissage de l'écrit pourrait alors s'inscrire sans crainte dans la gamme des acquis à favoriser chez l'apprenant de la maternelle, pourvu que l'enseignant sache capitaliser sur cette ressource essentielle qu'est le jeu. Il est à noter que le jeu ne serait pas utile dans la seule construction des habiletés psychomotrices, mais qu'en plus, pour favoriser cet aspect de l'apprentissage, il permet de gérer les contraintes émotionnelles liées à la dureté des tâches d'écriture qui sont généralement de nature à donner naissance à la nervosité et à des dérives autoritaires de l'enseignant.

Selon le Ministère de la Famille (2014), Le développement des habiletés motrices du jeune enfant est fondamental pour plusieurs raisons. Plus ses habiletés de locomotion (marcher, ramper, courir, etc.) et ses habiletés fondamentales du mouvement (lancer, attraper, frapper du pied ou de la main, etc.) se développent, plus ses capacités d'explorer certains aspects de l'environnement dans lequel il se trouve évoluent. L'enfant affine peu à peu le contrôle qu'il exerce sur son corps (son tonus musculaire, sa posture, sa coordination, etc.), devient plus confiant en ses capacités physiques, ce qui peut l'encourager à adopter un mode de vie physiquement actif qui perdurera jusqu'à l'adolescence et à l'âge adulte. Ceci serait la même logique sous-jacente à l'enseignement-apprentissage de l'écrit à la maternelle. Autrement dit, si l'apprenant, dès sa tendre enfance, réussit à intégrer les différents gestes relevant de cet aspect du langage, il est possible que ces éléments fixés à ce tendre âge favorisent grandement le cours de sa scolarité et de sa vie.

Ainsi, le développement de l'écrit, comme celui des autres habiletés motrices, a une influence sur le développement de ses autres capacités, qu'elles soient affectives (voir l'autonomie que ses nouvelles habiletés motrices lui confèrent), cognitives (voir l'exploration des relations de cause à effet et l'adaptation à l'environnement que sa motricité lui permet), sociales (voir les apports du jeu avec ses pairs). Pour le préciser, les jeux moteurs (le cas de ceux relatifs à l'écrit) permettraient de développer les zones du cerveau responsables du contrôle cognitif et comportemental, en plus des habiletés motrices. En outre, selon Burdette et Whitaker (2005, p.48) :

> Les occasions de résolution de problème qui sont vécues dans les jeux moteurs peuvent aussi favoriser les fonctions exécutives et les habiletés cognitives de haut niveau qui impliquent l'attention et d'autres fonctions cognitives, telles que la planification et l'organisation de l'information, et soutiennent la prise de décision.

Certains auteurs démontrent par ailleurs que les habiletés de déplacement sont positivement liées au rendement ultérieur en écriture. Il en découle que la mise en place de l'écrit devrait être, par précaution, réalisée à travers plusieurs occasions de faire des jeux actifs. Il s'agit, selon Foulin, 2007), de *toute activité ludique qui entraîne un mouvement, en sollicitant différentes parties du corps de l'enfant et selon des intensités variées*. Des gestes cibles, préalables à la réalisation de graphies, sont alors à inscrire à l'ordre du jour : mouvements verticaux de la main, horizontaux, circulaires, spiralés, bref tout ce qui pourrait indirectement, puis directement être en rapport avec la production écrite.

4-Enseignement préscolaire de l'écrit et initiation à l'autonomie

L'école maternelle marque le début de l'apprentissage de l'autonomie. C'est le lieu d'aider l'enfant à dépasser l'univers égocentrique de la petite enfance. Considéré comme le premier temps de l'acquisition des savoirs, l'école maternelle remplit une mission essentielle : préparer l'enfant à l'autonomie indispensable pour assurer les apprentissages fondamentaux de l'école élémentaire. Les enfants acquièrent à l'école maternelle des connaissances et des compétences qui servent d'appui aux enseignements de l'école élémentaire. L'autonomie est avant tout la connaissance et la maîtrise de son environnement et de son propre corps. C'est également la capacité de l'enfant à se sentir individu au sein du groupe. De plus, l'enfant doit être capable de reconnaître qu'un groupe est composé de plusieurs individus. La première forme d'autonomie construite par un enfant en maternelle consiste à se percevoir comme différent au sein d'un groupe, tout en respectant les règles fixées par le groupe. C'est le passage d'un état d'enfant à un état d'élève. C'est la capacité pour l'individu de penser par lui-même, d'utiliser des outils pour apprendre et agir, d'appliquer ses connaissances dans d'autres contextes. C'est apprendre à apprendre et s'auto évaluer. Rosso (2015, p. 15) dira en l'effet :

> Les jeunes enfants doivent apprendre à contrôler le déroulement de l'activité et à accroître leurs capacités d'autorégulation pour être dits autonomes : centrer son attention sur l'activité, prendre l'information, trier, émettre des suppositions, faire des choix, planifier, contrôler, évaluer, corriger.

Autrement dit, l'autonomie suppose pour le sujet égocentré de la maternelle d'apprendre à prendre en compte l'autre dans la distance qui le sépare à lui. Il doit mettre en place une *théorie de l'esprit* entendue comme la capacité à pouvoir faire des hypothèses sur ce que se représentent les autres, prédire leurs comportements, leurs intentions ; imaginer qu'ils ont telles ou telles préoccupations et croyances, etc... Une capacité que l'enfant doit développer assez tôt, dès l'âge de 3-4 ans, c'est-à-dire pendant qu'il acquiert les structures du langage. Dans

cette tranche d'âge, les enfants sont capables d'inférer la réaction d'une personne face à une situation en s'imaginant à sa place, ce qui est le début de l'empathie.

L'autonomie se construit dans l'interaction avec l'autre et grâce à l'accompagnement de l'adulte. L'enfant doit donc d'abord se conformer à un cadre imposé par l'adulte avant de se détacher de lui. Le rôle de l'adulte apparaît donc comme primordial dans la construction de l'autonomie de l'enfant. L'enseignement maternel s'organise en six grands domaines : s'approprier le langage, découvrir l'écrit, devenir élève, agir et s'exprimer avec son corps, découvrir le monde, percevoir, sentir, imaginer, créer (Duclos, 2007). Chaque domaine est important pour le développement de l'enfant et participe à construire l'autonomie de l'enfant.

Étymologiquement, l'autonomie vient du grec *autos* qui veut dire soi-même et de *nomos,* la loi. L'autonomie est donc le fait de se donner à soi-même une loi, c'est-à-dire, d'obéir à ses propres lois. L'autonomie s'apparente communément à la liberté, l'indépendance morale et intellectuelle. Par conséquent une personne dite autonome fait preuve d'indépendance, se passe de l'aide d'autrui, fonde son comportement sur des règles choisies librement (Rosso, 2015). C'est un individu qui agit selon ses propres règles. Cette autonomie n'est possible que si elle se situe au niveau de la zone proximale de développement (ZPD).

Conformément à ce qui précède, l'enseignement-apprentissage de l'écrit à la maternelle se résume en l'intégration de modèles émis par l'enseignant en vue d'être en mesure d'agir seul. Pour le dire plus clairement, l'enfant reçoit les modèles de graphèmes et de leur réalisation-prononciation de l'adulte et doit les intégrer pour en faire une loi personnelle, un modèle d'action en autonomie. Perçu de cette manière, l'initiation à l'écrit se veut un réel moteur de développement de l'autonomie qui se conforte dans cette fonction par la place déterminante que l'écrit occupe dans le cursus scolaire et dans la vie courante.

Dans ce sens, il devient utile que cet apprentissage, introduit dès la plus tendre enfance, soit mené avec douceur et tact. Autrement dit, s'il est démontré qu'apprendre à lire et écrire à la maternelle relève de la construction d'une autonomie nécessaire, encore reste-il à mettre en place une démarche d'initiation et des activités en même de bien gérer l'aspect affectif et d'atténuer les frustrations liées aux contraintes des exercices d'apprentissage. C'est toute la place du jeu comme technique d'enseignement-apprentissage. Nous en avons fait mention tantôt, nous y revenons un peu plus amplement *infra*. Mais avant, il convient de marquer un arrêt sur l'apport de la nature de la relation entre l'apprenant et l'enseignant dans la construction des habilités lectorales et scripturales.

5-Le rôle de la nature de la relation maître-élève sur l'initiation de l'écrit à la maternelle

Selon Aumont (2007), pour qu'il y ait apprentissage, il faut tenir compte, outre l'aspect cognitif, de l'aspect affectif, notamment des deux possibilités exclusives d'occurrence d'épistémophilie ou d'épistémophobie. Pour ce faire, l'auteur décrit l'apprentissage en quatre phases à savoir :

- la phase de la motivation qui a pour objectif d'éveiller la curiosité interne de l'enfant ;
- la phase de l'action ou de la recherche qui est le moteur de l'apprentissage et qui, comme son nom l'indique, regroupe l'ensemble des activités (le tâtonnement, la manipulation où il faut toucher et retoucher et la découverte ou étonnement que mène le sujet pour s'approprier l'objet d'apprentissage) ;
- la phase de la structuration mentale qui correspond à la construction du savoir à partir des connaissances transmises ;
- et enfin, la phase d'appropriation qui est celle du transfert du savoir construit dans les situations cibles.

Dans cette perspective, on s'aperçoit que pour enseigner ou faire apprendre, une réflexion préalable est nécessaire pour déterminer comment s'y prendre, analyser, voire tirer les leçons de ses erreurs précédentes. Selon Giordan (2002), apprendre apparaît comme une alchimie complexe. Parallèlement, il n'est pas question de croire que c'est parce que l'on enseigne que les élèves apprennent. En effet, les élèves apprennent parce qu'ils ont des raisons d'apprendre. Cela suppose que personne ne peut apprendre à la place de l'enfant, de même, on ne peut le forcer à le faire. On peut le placer dans des situations propices à l'apprentissage. C'est cet aspect que Giordan (2002) met en exergue lorsqu'il demande de passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Autrement, dit, les enseignants devraient, pour réussir le processus d'initiation à l'écrit, commencer par se placer du point de vue de l'apprenant pour mieux percevoir ses difficultés et chercher anticiper les moyens de les contourner pour l'enseignement. C'est alors qu'il pourrait favoriser l'atteinte effective et sans heurts des objectifs d'apprentissage de l'écrit.

Selon Giordan (2002), l'apprentissage en général et celui de l'écrit en particulier est un processus conflictuel qui consiste à bousculer des conceptions ancrées dans les têtes des apprenants. Les conceptions des apprenants sont considérées comme des idées directes ou indirectes sur le savoir à intégrer. Celles-ci caractérisent les perceptions des apprenants avant

d'aborder les enseignements. C'est en général par l'intermédiaire de celles-ci qu'ils tentent de comprendre les propos de l'enseignant ou qu'ils interprètent les situations proposées. L'auteur pense que ces conceptions ont une certaine stabilité, que l'apprentissage d'une connaissance ou l'acquisition d'une démarche de pensée en dépendent complètement. Et si l'on n'en tient pas compte, ces conceptions se maintiennent et finissent pas rendre nul l'enseignement-apprentissage.

Autrement dit, détecter les idées préconçues des enfants, ainsi que leurs façons de raisonner, permet à l'enseignant d'adapter son enseignement ou de proposer une pédagogie beaucoup plus efficace. C'est dire qu'apprendre est un processus qui recouvre des fonctions multiples et complexes, polydistribuées et pluricontextualisées. Ce processus mobilise plusieurs niveaux d'organisation mentale, à première vue disparates, mais aussi un nombre considérable de boucles de régulation. Giordan décompose l'apprentissage en trois grandes fonctions, elles-mêmes complexes. IL s'agit de:

- l'intentionnalité qui est caractérisée par un projet d'apprentissage ;
- l'élaboration qui est l'ensemble des activités (compréhension, mémorisation, mobilisation) menées par l'apprenant pour réaliser ce projet d'apprentissage ;
- et la métacognition qui est un regard distancié.

La relation maître-élève(s) est fondée sur l'échange, le respect, la motivation et l'apprentissage de l'autonomie. C'est la condition pour assurer le progrès des apprenants en tenant compte des particularités de chaque apprenant, de ses exigences particulières, bref de ses besoins. La pédagogie de l'autonomie qui en découle implique pour l'enseignant un travail de préparation conséquent, car il doit préparer en amont les outils que les élèves utiliseront seuls (Lahire, 2001). Le premier objectif de l'organisation est de proposer aux élèves des activités diversifiées, mais visant toutes les mêmes apprentissages. Le second, d'un point de vue sociologique, est d'apprendre à résoudre des problèmes ou des questionnements en interaction avec d'autres élèves au sein de petits groupes (Barlow, 1993 ; Perreaudeau, 1994). La mise en place d'un travail de groupe implique que l'on se questionne sur sa validité et son efficacité.

Du point de vue de la personnalité et des postures individuelles des acteurs du processus d'apprentissage de l'écrit, on pourrait aussi souligner un ensemble d'exigences, surtout pour ce qui est de l'enseignant. Car, bien que l'apprenant soit le réel moteur de son apprentissage, la complexité des objectifs d'apprentissage de l'écrit à la maternelle placent l'enseignant dans

une posture capitale qui fait que si son action est mal menée, elle devient un facteur d'échec pour les apprenants. De ce fait, l'enseignant doit savoir agir avec patience et amour, se montrer tolérant face aux erreurs des apprenants, mais surtout, agir avec tact pour gérer les nombreuses frustrations qui surviennent chez les apprenants au cours de l'apprentissage de l'écrit. Car, il faut le reconnaître, chaque apprenant aspire à l'excellence, donc à bien reproduire le modèle donné par l'enseignant. Cependant, sa prématurité, tout comme ses préconceptions sont autant d'entraves qui empêchent la réalisation satisfaisante du modèle. L'enseignant doit donc en être conscient et agir avec patience pour amener doucement et progressivement les apprenants à la réponse appropriée souhaitée. Une telle action se fonde donc nécessairement en partie sur le choix d'activité suffisamment ludiques pour atténuer le stress lié aux activités d'apprentissage de l'écrit reconnues comme complexes et assez rudes vu l'âge prématuré des apprenants. C'est le lieu de parler amplement du jeu comme activité regroupant les trois modes d'apprentissage susmentionnés et garantissant l'allègement du chemin à effectuer vers l'atteinte des objectifs d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

6-L'apport du jeu dans la construction des capacités lectorales et scripturales au préscolaire

De manière générale, apprendre relève, pour l'homme comme pour les autres espèces vivantes, de l'adaptation à l'environnement. C'est changer au cours de sa vie pour s'adapter à son environnement. Et pour le souligner, l'enfance est la période où l'adaptation est la plus intense, voir la plus déterminante, puisque les changements qui s'opère à cette période la vie chez l'individu ne sont pas seulement la base des adaptations futures, mais conditionnent même la forme et l'aboutissement desdits adaptations avenirs. Les adaptations de l'enfance n'excluent pas le fait que les individus s'adaptent aux changements de leur environnement en permanence, tout au long de la vie. Pour les humains, les différents aspects du milieu (physique, social ou culturel, affectif et technologique) sont sujets à initier des adaptations multiples qui caractérisent le vécu des individus (Musial et., 2012).

Telle que présentée, l'adaptation implique la nécessité : on ne s'adapte pas par plaisir ou par fantaisie, on le fait par nécessité, parce qu'il est utile de le faire pour pouvoir subsister dans un milieu qui pourrait s'avérer hostile. C'est donc un processus contraignant pour l'individu qui peut devoir s'y engager malgré lui. Cette dernière note illustre, il se trouve, de manière suffisante le défi que l'enseignant doit relever à travers l'enseignement-apprentissage de l'écrit au préscolaire. L'intégration de ce contenu s'impose à l'apprenant comme une

contrainte des plus stratégiques qui doit marquer fortement la suite de la vie scolaire ou usuelle, voire professionnelle. Dans ce cadre, les apprenants dont le niveau développemental n'est pas toujours adéquat aux exigences de ce processus doivent, malgré eux, se prêter à l'exercice et le réussir pour pouvoir faciliter leur scolarité et leur intégration de la vie sociale, voire professionnelle. L'aspect contraignant de l'écrit pose, comme nous l'avons déjà démontré, des risques accrus de frustration, mais aussi le besoin pour l'enseignant du préscolaire de trouver des moyens de prévenir et de gérer les frustrations. C'est alors qu'émerge toute l'importance du jeu.

Pour comprendre l'apport que le jeu doit avoir dans le processus d'apprentissage de l'écrit, relevons déjà qu'il s'agit de l'activité normale de l'enfant. Il débouche sur une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles. Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, l'imitation d'autrui, l'invention de gestes nouveaux, la communication verbale ou non-verbale, l'observation et la réflexion, la découverte des richesses de l'imaginaire. Il est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant. Aussi le jeu se prolonge-t-il nécessairement vers des apprentissages plus ou moins structurés (Enseigner aujourd'hui à l'école maternelle, 2002).

6-1-Le jeu comme dispositif, processus, procédure, facteur énergétique et motivationnel, comme matériel éducatif pour apprendre

Le jeu, quelle que soit sa forme ou sa fonction est présente dans tous les domaines d'activités de l'école maternelle. Il revêt diverses formes : jeux symboliques, jeux d'exploration, jeux de construction et de manipulation, jeux collectifs et jeux de société, jeux fabriqués et inventés, etc. L'enseignant donne à tous les enfants un temps suffisant pour déployer leur activité de jeu. Il les observe dans leur jeu libre afin de mieux les connaître. Il propose aussi des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques. Le jeu est l'activité normale de l'enfant. Il conduit à une multiplicité d'expériences sensorielles, motrices, affectives, intellectuelles. Il permet l'exploration des milieux de vie, l'action dans ou sur le monde proche, l'imitation d'autrui, l'invention de gestes nouveaux, la communication dans toutes ces dimensions, verbales ou non verbales, le repli sur soi favorable à l'observation et à la réflexion, la découverte des richesses des univers imaginaires. Il est le point de départ de nombreuses situations didactiques proposées par l'enseignant. Il se prolonge vers des apprentissages qui, pour être plus structurés, n'en demeurent pas moins ludiques (Gioux, 2007).

Le rôle de l'enseignant est d'organiser l'espace, c'est-à-dire de constituer autour de l'enfant un environnement riche, varié et stimulant ; proposer des coins lisibles, délimités, identifiables par des classes d'objets repérables, accueillants, attirants, modulables, transformables avec des affichages thématiques associés ; d'organiser le temps : quand jouer? Pendant combien de temps, prendre en compte l'âge des enfants ; d'observer les enfants dans leur jeu libre afin de mieux les connaître ; de passer du temps à jouer avec eux pour échanger et partager ; de Proposer des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques, permettant de dépasser le « faire » pour aller vers « l'apprendre en faisant ; de prendre en compte les acquis des enfants pour les choix pédagogiques ; de donner le temps pour permettre l'automatisation des connaissances afin qu'ils puissent développer leurs habiletés ; d'Ancrer l'apprentissage dans la manipulation (Ateliers autonomes) ; proposer des situations d'exercice en utilisant le jeu comme modalité ; de permettre à l'enfant de refaire avec du matériel différent et dans des situations différentes (Gioux, 2007).

6-2-Jeu de construction comme matériel éducatif pour apprendre à la maternelle

Le jeu de construction consiste à organiser, réunir ou assembler différents éléments afin de réaliser un nouvel ensemble à plat ou en volume. Les différents éléments peuvent être juxtaposés, empilés, emboîtés mais aussi assemblés par des dispositifs de liaison fixes ou autorisant des mouvements d'une pièce par rapport à une autre. Selon la définition du Larousse en ligne : *un jeu de construction est constitué d'éléments divers à assembler*. Jean Piaget a écrit que *les jeux de construction ne constituent pas une catégorie située sur le même plan que les jeux fonctionnels, symboliques et à règles* (Château, 2017 : 2). Contrairement à ceux-ci, ils sont basés sur un critère d'ordre matériel.

Dans un jeu de construction : l'enfant utilise du matériel pour construire ou créer des objets (pâte à modeler, briques, planchettes, blocs à assembler sans ou avec emboîtement ou dispositif de liaison, puzzles, dessins, productions…). Il « réalise » (au sens de rendre réel) selon ses propres choix ou selon des directives, au moyen d'un matériel diversifié, tant dans la forme que la matière ou les propriétés ; l'enfant est un « découvreur » qui passe par des essais / erreurs pour aller de ce qu'il sait déjà faire à ce qu'il ne sait pas encore faire.

Le jeu de construction peut être libre ou structuré. Dans le jeu de construction libre, l'enfant puise dans ses savoir-faire pour atteindre le but qu'il s'est fixé. Dans un jeu de construction structuré par l'enseignant, ce dernier doit veiller à proposer à l'enfant un jeu de construction dans sa zone proximale de développement. L'enfant y trouvera ainsi stimulation

et plaisir. En deçà de cette zone, l'enfant s'ennuie, au-delà de celle-ci, il se décourage et est positionné en situation d'échec. Entre 2 et 3 ans, l'enfant communique en utilisant l'imitation « il fait comme l'autre. ». C'est pourquoi il est recommandé, pour lui permettre d'établir cette communication, de proposer dans les classes des jeux de construction en doubles exemplaires. L'enfant peut alors reproduire les gestes d'un pair qui agit à côté de lui : juxtapositions de formes et d'objets, empilements, emboîtements, combinaisons diverses (Château, 2017).

Vers 3 ans, les premiers jeux de construction motivés par l'intention d'un produit fini se développent. Ils supposent non seulement des capacités motrices mais aussi une capacité croissante à imiter des actions, à les mémoriser, à construire et organiser un espace, à coordonner des actions, qui le conduiront plus tard à anticiper, imaginer, inventer des plans et essayer de les réaliser. Dès leur plus jeune âge, les enfants aiment particulièrement jouer à construire, à empiler et surtout à faire tomber. Selon Château :

> L'enfant réussit d'abord à faire tomber une tour avant de pouvoir en construire une lui-même. La démolition peut être vue comme un jeu d'exercice de pouvoir : même s'il a du mal à construire la tour, il peut la détruire avec facilité. Il affirme ainsi sa domination sur des matériaux qu'il a de la difficulté à maîtriser (Château, 2017, p.22).

Dans le jeu structuré, l'adulte propose un jeu et y fait adhérer l'enfant par un processus de dévolution. Ici, l'enfant est contraint à des règles ou des actions à effectuer.il ne décide pas par lui-même d'entrer dans l'activité, il y est convié par l'adulte et doit se conformer aux attentes de celui-ci. Comme pour toute activité, les premiers gestes sont effectués en situation de jeu libre pour une ou plusieurs phases d'exploration. Sans tenter d'influer sur les choix de l'enfant, l'enseignant peut ensuite amener des gestes et des éléments langagiers. Il aménage l'espace et sélectionne le matériel, de sorte que les situations de jeu libre permettent aux enfants de vivre une large diversité d'expériences, à partir desquelles ils construisent leurs représentations initiales liées à tous les domaines présentés dans la partie précédente : nombres, formes, suites organisées, espace, temps, matière, objets, mais aussi culture dans ses dimensions liées à l'utile et à l'esthétique. L'enseignant s'appuie ensuite sur ce qui a été vécu lors du jeu libre, pour proposer des jeux structurés ciblant plus précisément un champ de savoirs.

6-3-Jeu à règles comme matériel éducatif pour apprendre à la maternelle

Au cours des premiers jeux de construction, Château (2017), parle de « jeu à règle arbitraire » car la règle et le but sont décidés par l'enfant et ne se répèteront peut-être pas. Ces

jeux intègrent progressivement des contraintes tels que : respecter un modèle et éventuellement son programme de fabrication (faire comme) ; réaliser une construction conforme à la fonction qui lui est destinée (maison, route, pour abriter des personnages, faire rouler des objets, soulever des charges, etc.). Dans les jeux de construction avec modèles, l'enfant apprend à planifier sa construction et à suivre des étapes dans un ordre logique. Dans les jeux de construction sans modèle, il développe sa créativité. L'expérience acquise dans la réalisation de jeux avec modèles et gammes de fabrication apporte à la créativité de nouveaux moyens pour s'exprimer. Comme dans de nombreux apprentissages, les gammes et les exercices ne sont pas des objectifs, mais des moyens qui permettent de les atteindre. Ils consistent le plus souvent à réaliser et réussir une construction.

L'enfant ne s'engage dans la réalisation d'une construction que s'il dispose d'une motivation pour agir. Cette motivation peut se limiter à réussir à reproduire un modèle proposé avec le jeu ou à assembler les pièces de ce même jeu pour le simple plaisir de créer des productions originales. Ces situations, limitées par la restriction au matériel du jeu, peuvent déboucher sur de nouvelles situations qui laissent plus d'ouverture à des motivations plus ambitieuses. S'il peut prendre plaisir à reproduire un modèle à l'aide des pièces d'un jeu, l'enfant sait aussi rapidement saisir les opportunités qui lui permettent de construire des éléments qui viendront enrichir les décors ou les accessoires de ses jeux symboliques. Construire une maison pour les poupées, un garage pour les voitures, un pont pour traverser la voie ferrée, offre des perspectives propices à l'engager dans l'action, seul ou avec des camarades. Ces opportunités ne sont pas fortuites, elles sont provoquées par un aménagement préalable pensé par l'enseignant.

Les possibilités de réalisations peuvent, pour leur part, être décuplées par la combinaison de différentes pièces en provenance de plusieurs jeux, mais aussi du cadre de vie quotidien. Dans la classe, le jeu de construction procède de deux flux de motivation. Le premier est généré par le désir ou le besoin d'imiter des réalisations existantes ou des gestes observés. Le second est déclenché par le désir de réaliser par soi-même des éléments pour un usage particulier ou pour qu'ils s'insèrent dans un jeu existant. L'enseignant doit donc veiller à proposer régulièrement : des modèles présentant des « gammes de fabrication » ainsi que des réalisations séduisantes, pour développer les savoirs et les savoir-faire des enfants ; des situations permettant aux enfants de combiner des éléments de construction issus de différents jeux ou de leur environnement pour stimuler et développer leur créativité.

Selon Vygotski (1983), qu'il s'agisse de réalisations identiques distinctes ou d'une même réalisation effectuée à plusieurs, l'enfant peut observer comment procède un pair ou, à sa demande, lui expliquer comment procéder. Ces situations d'entraide et de coopération sont particulièrement bénéfiques au climat scolaire et permettent à tous les enfants de comprendre combien chacun peut apporter par ses spécificités. Le langage accompagne naturellement l'action et se charge rapidement de sens au cours des échanges. De la même manière, au cours d'une séance de jeu libre, l'enseignant peut s'insérer dans le jeu de l'enfant sans en perturber le cours et en respectant les choix opérés par ce dernier. Le rôle de l'apprentissage étant d'éveiller *chez l'enfant toute une série de processus de développement internes* (Vygotski, 1983) qui ne lui sont accessibles au départ que dans le cadre de la communication avec l'adulte ou avec ses pairs, mais deviendront peu à peu partie prenante de son développement.

Les alternatives suivantes s'offrent alors à lui : observer discrètement l'enfant, sans commentaire, en collectant des informations sur les savoirs et les besoins qu'il manifeste ; s'intéresser à la réalisation de l'enfant par des remarques encourageantes et porteuses d'éléments langagiers : *je peux regarder ?* ; *j'aime beaucoup ta maison rouge !* ; *comment as-tu construit la cheminée* ? Réaliser une construction à côté de l'enfant, sans discours ni commentaire, en utilisant une technique susceptible de l'intéresser dans son projet : rigidifier une boite en briques emboîtables, en faisant chevaucher une brique sur deux à chaque angle. Si la technique le convainc, l'enfant s'en saisit rapidement en imitant ce qu'il a observé.

7- La motivation comme processus pour apprendre au préscolaire

En psychopédagogie, la motivation est l'ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre. Mis en présence de matériel pour construire, l'enfant commence par explorer les différentes pièces. Il continue en essayant des organisations puis des assemblages, pour le simple plaisir d'exercer son pouvoir sur les objets. Son intérêt s'épuise vite s'il n'est pas mis en présence de réalisations qui déclenchent le désir de « faire comme » celui qui montre le geste, ou de « faire pareil » que ce qu'ont produit des gestes. L'enseignant joue ainsi un rôle déterminant dans l'éveil de ces désirs. Il ne peut se contenter de mettre l'enfant en présence de matériel et de jeux ; il lui faut aussi déclencher le désir d'imiter, en présentant des modes opératoires et des réalisations. La motivation de l'enfant est alors de nature exogène car générée de l'extérieur, par les situations organisées par l'adulte.

Selon Viau :

> La motivation est un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité d'apprentissage qu'on lui propose et de persévérer dans l'accomplissement de celle-ci et ce, dans le but d'apprendre (Viau, 2009, p.12).

C'est dire que La motivation peut aussi naître de l'enfant lui-même, lorsqu'il prend l'initiative de réaliser un objet auquel il réserve un usage : une voiture pour son circuit, une gare pour son petit train, un enclos pour ses girafes, une table pour ses poupées, des escaliers pour la piste des petits chevaux, etc. Pour que cette motivation endogène, générée de l'intérieur se manifeste, le jeu de construction doit « entrer en communication » avec les autres jeux. Les possibilités de réalisations se multiplient en combinant les différents jeux de construction ou en les complétant par des objets qui peuplent l'environnement. Dans le jeu libre, c'est l'enfant qui choisit son jeu et sa manière d'y jouer. Ferland (2014) explique que ce type de jeu libre *favorise l'imagination, la fantaisie et la créativité de l'enfant*. Toutes les compétences de l'enfant intellectuelles, motrices, relationnelles, sensorielles, ses talents, s'exercent à travers le jeu et le plaisir qu'il en retire. C'est dire que, le jeu libre de l'enfant, seul ou en groupe, contribue au développement, à la créativité et au libre épanouissement de l'enfant. L'enfant apprend ici à se comporter socialement, à décider lui-même du sens qu'il veut donner à ses relations avec l'autre et régler les conflits qui peuvent survenir.

L'utilisation d'instruments, d'objets variés, d'outils conduit les enfants à développer une série d'habiletés, à manipuler et à découvrir leurs usages. De la petite à la grande section, les enfants apprennent à relier une action ou le choix d'un outil à l'effet qu'ils veulent obtenir : coller, enfiler, assembler, actionner, boutonner, découper, équilibrer, tenir un outil scripteur, plier, utiliser un gabarit, manipuler une souris d'ordinateur, agir sur une tablette numérique. (MINEDUC).

Le langage peut être fortement sollicité dans les jeux de construction, dans les cas de jeu en parallèle ou de jeu en coopération. Un enfant observe un pair et lui demande comment il procède. L'autre explique en montrant et en décrivant les objets et les gestes. Lorsque la construction est achevée, une présentation donne lieu à des échanges. C'est donc à l'enseignant de favoriser les interactions en proposant des modalités pédagogiques adaptées. Le jeu libre comme le jeu structuré stimulent le langage en contexte et hors contexte. Le langage peut lui aussi faire l'objet d'une construction. À l'aide d'un logiciel de présentation multimédia, l'enseignant réalise des sélections d'images ou d'étiquettes-mots sonorisées -présentant des personnages , représentant des actions , représentant des lieux , représentant des événements

ou des activités ,proposant des connecteurs spatiaux, temporels, de causalité, etc. en cliquant sur l'image du chien, par exemple l'enfant entend « le chien » (Viau 2009).

À l'aide de ces images, l'enfant, seul ou en couple, construit une histoire en organisant ses différents éléments. Il la fait ensuite découvrir au groupe qui doit interpréter et raconter une histoire à partir de ces éléments. L'enfant toujours seul ou en couple, peut aussi réaliser ses propres étiquettes-mots en utilisant sa voix pour écouter les mots qu'il y inscrit. Il imprime son jeu d'étiquettes, le découpe et construit ses premières phrases. De même, les activités artistiques offrent aux jeux de construction un vaste champ d'expression où la créativité entame son œuvre au service d'autres formes d'expression. En de nombreux aspects, elles rejoignent l'exploration des matières, des objets, mais aussi des formes. Après les étapes d'exploration, l'enfant se laisse guider par son projet, puis commence à le planifier. Il peut : assembler des couleurs pour en créer de nouvelles ; collecter, assembler et combiner des formes et des objets pour créer des volumes originaux ; collecter, créer, produire et organiser des bruits, des sons ou des vocalises pour créer des univers sonores (Viau 2009).

À l'école maternelle, ils construisent des connaissances et des repères sur quelques formes et grandeurs. L'approche des formes planes, des objets de l'espace, des grandeurs, se fait par la manipulation et la coordination d'actions sur des objets (MINEDUC). Autrement dit, une construction implique les quantités et les nombres lorsque l'enseignant introduit une simple contrainte dans le jeu : prendre en une seule fois la quantité de pièces nécessaires à la construction ou à une partie de celle-ci. Lorsque cette contrainte est vécue comme un jeu dont la réussite semble accessible et valorisante, l'enfant l'accepte volontiers comme règle. Selon son âge, la quantité et la diversité de matériel à prendre varie au fil des succès. En manipulant des objets variés, les enfants repèrent d'abord des propriétés simples (petit/grand ; lourd/léger). Progressivement, ils parviennent à distinguer plusieurs critères, à comparer et à classer selon la forme, la taille, la masse, la contenance.

Selon (Viau 2009), à l'école maternelle, l'enfant découvre le monde proche ; il apprend à prendre et à utiliser des repères spatiaux et temporels. Il observe, il pose des questions et progresse dans la formulation de ses interrogations vers plus de rationalité. Il apprend à adopter un autre point de vue que le sien propre et sa confrontation avec la pensée logique lui donne le goût du raisonnement. Il devient capable de compter, de classer, d'ordonner et de décrire, grâce au langage et à des formes variées de représentation (dessins, schémas). Il commence à comprendre ce qui distingue le vivant du non-vivant (matière, objets). C'est par le jeu, l'action,

la recherche autonome et l'expérience sensible que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, construit ses acquisitions fondamentales. Les enseignants encouragent l'activité organisée et maintiennent un niveau d'exigence suffisant pour que, dans ces jeux, l'enfant construise de nouvelles manières d'agir sur la réalité.

8- École maternelle et développement intégral des habiletés chez l'enfant de 4 à 5 ans

Les pratiques de classe favorisent le développement intégral du jeune enfant. Le développement du jeune enfant est un processus « intégral, dans le sens où chaque dimension s'inter-influence et s'intègre l'une à l'autre de manière à former ce tout, à l'image des pièces d'un casse-tête que l'on assemble pour le reconstituer » (Bouchard, 2008, p. 11). Dans une perspective de développement intégral, l'enseignant doit développer chez les enfants un ensemble d'habiletés inter reliées qui sont importantes pour leur bien-être et leur réussite à l'école et dans la vie. Allant dans le même sens, Mgbwa et Ngono (2011) démontrent dans leur article, les paramètres qui auraient un effet considérable sur le développement intégral du jeune enfant. Ils partent du constat selon lequel un enfant se développe de manière intégrale lorsqu'il adopte une position positive en famille et envers les premiers apprentissages, lorsqu'il établit les liens sociaux positifs avec les enseignants, les camarades de classe et les autres personnes et objets de l'entourage, lorsqu'il se sent à l'aise, lorsqu'il vit des émotions positives et participe à la vie de la classe, de l'école et de la famille. Autrement dit, le développement de l'enfant s'obtient par le biais de l'importance particulière de l'interaction avec les parents, celle du rôle et de la fonction parentale, ainsi que par le bais de certains modes de représentations du savoir.

Le mode enactif ou représentation inactive est le premier mode chronologique que l'enseignant met en œuvre dans l'apprentissage pour développer les habiletés chez l'enfant. Il est essentiel pour guider l'activité. Ici, l'enfant voit le monde essentiellement à travers le jeu, et les 46 actions qu'il peut exercer sur lui. En effet, le jeu de l'enfant est vu comme l'un des outils d'apprentissage par excellence :

> Par le jeu et l'action spontanée, l'enfant s'exprime, expérimente, construit ses connaissances, structure sa pensée et élabore sa vision du monde. Il apprend à être lui-même, à interagir avec les autres et à résoudre des problèmes. Il développe également son imagination et sa créativité. L'activité spontanée et le jeu sont les moyens que l'enfant privilégie pour s'approprier la réalité (Brougère, 1997, p.20).

C'est dire que l'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences, selon des démarches adaptées, afin de faciliter le développement intégral de ses habiletés et de préparer sa réussite

au primaire. En effet, rendre l'élève autonome consiste à offrir à l'apprenant la possibilité de construire son propre parcours. Le rôle de l'enseignant est alors de bâtir une démarche adéquate en considérant l'élève comme une personne capable de cette construction (Brougère 1997). Le déroulement simultané des différentes activités (graphisme, expression gestuelle, peinture, activité manuelle, initiation à la langue écrite, initiation mathématique, motricité, vie pratique, jeux de construction, dessin, langage, tic) permet aux élèves de moyenne et grande sections, de savoir apprendre (chacun à son rythme) avant d'acquérir un savoir disciplinaire donné. Le travail autonome guide l'élève dans l'acquisition de ses savoirs en le considérant capable d'effectuer ses choix, de s'évaluer, d'apprendre à apprendre, d'apprendre à comprendre, en l'associant à l'organisation d'une démarche pour un meilleur réinvestissement de ses acquis.

C'est dans ce sens que Belinga Bessala (2008), partant d'une question à savoir, comment rendre les apprenants autonomes dans leur apprentissage ? Suggère que développer l'apprentissage chez l'apprenant c'est lui « apprendre à apprendre ». Autrement dit, lui enseigner à réfléchir sur les processus mentaux d'apprentissage. L'auteur pense que *l'apprentissage autonome développe chez les apprenants le sens de la responsabilité au travail* (Belinga Bessala, 2008, p.125). Et cet apprentissage autonome ne peut être effectif qu'à travers la nouvelle approche didactique ou l'enseignant met l'apprenant au centre de sa formation moyennant l'enseignement des méthodes et techniques spécifiques rendant possible cette autonomie. Cela est illustré dans un triangle qu'il nomme nouvelle approche didactique (NAD).

L'objectif du chapitre qui se referme était de développer des suggestions visant l'enseignement-apprentissage précoce de l'écrit. Deux axes étaient privilégiés. Le premier ciblait la démarcation claire des objectifs de la littératie précoce par rapport à un apprentissage systématique de l'écrit, pourtant le second avait en ligne de mire l'institution et la pratique effective d'un enseignement implicite et ludique, plutôt qu'explicite.

Des développements qui ont précédé, il ressort que l'enseignement de l'écrit à la maternelle répondrait à des objectifs plus élevés qui constituent une menace à la personnalité des apprenants dont les aptitudes psychomotrices ne sont pas encore à la maturité nécessaire à l'instauration du corps même de l'écrit envisagé comme objet d'étude. Ce constat remet donc en cause la littératie précoce telle qu'elle se pratique à la maternelle présentement, de sorte qu'on ne saurait ne pas revoir à la baisse les objectifs de la construction de cet ensemble de capacités langagières.

Pour ce faire, il ressort que seuls les éléments relevant de la préparation à l'écrit ou mieux, de la mise en place des aptitudes et dispositions psychiques pré-requises à la bonne pratique de l'écrit devraient être priorisés. En outre, la démarche devrait être celle mise sur l'acquisition (donc le développement inconscient des aptitudes visées).

Il faudrait, par ailleurs, capitaliser la mise à contribution des trois modes d'acquisition des connaissances, notamment l'énaction, le mode iconique et celui symbolique. Mis en complémentarité dans l'accomplissement des tâches d'apprentissage de l'écrit, ils pourraient faciliter le développement ludique de l'écrit de manière générale.

CONCLUSION PARTIELLE

La partie qui se referme tentait de tirer les conclusions qui s'imposent quant au traitement de l'écrit à la maternelle. Elle visait à trouver une réponse à la question centrale : quelles conclusions tirer quant à la validité des hypothèses de l'étude à la lumière des données recueillies et de leur analyse ?

Pour une meilleure opérationnalisation de cette question, deux questions spécifiques ont retenu notre attention à ce niveau :

z- les éléments de l'enquête valident-ils nos hypothèses ?
aa- Quelles suggestions tirer de ces trouvailles en vue de l'amélioration de l'enseignement de l'écrit ?

Pour répondre à cette question, nous avons élaboré deux chapitres. Alors que le premier procédait à la validation de nos hypothèses, le second proposait un traitement de l'écrit fondé sur des aménagements qui touchent l'aspect affectif des apprenants. En rappel, ces derniers

sont confrontés au défi d'appréhender, en dépit de la précocité de la plupart d'entre eux, la complexité de l'écrit.

Les éléments sur lesquels reposaient les conclusions de cette partie sont de nature empirique. Si d'une part leur mobilisation relevait des observations du terrain, d'autre part, ils procédaient de ressentions écrites rappelées pour conforter les observations du terrain. Il en a découlé que si nos hypothèses ont été validées, la suggestion majeure qui émerge est l'application d'un enseignement implicite de l'écrit avec embrayage sur l'utilisation de jeux qui peuvent favoriser une meilleure prise en charge des nombreux troubles psychoaffectifs identifiés précédemment.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La recherche qui se referme avait pour objectif général de montrer que les difficultés d'apprentissage et d'exercice de l'écrit retrouvées au niveau III du primaire tirent leur origine de ce qui se fait à la maternelle. Plus précisément, ce travail visait premièrement à montrer le lien entre les difficultés d'acquisition de l'écrit au niveau III et la précocité de cet enseignement introduit dès la maternelle. Deuxièmement, il poursuivait l'objectif de décrire le rapport entre les dérives qui touchent à l'enseignement de l'écrit dès la maternelle et les mauvaises performances observées au niveau III du primaire. Enfin, il cherchait à établir le bien-fondé de la suppression de l'enseignement explicite de l'écrit à la maternelle et son remplacement par un modèle beaucoup plus subtile.

La recherche visait à répondre à une question principale, notamment celle de savoir comment comprendre la persistance et l'acuité des difficultés rencontrées à l'écrit par les apprenants du niveau III en dépit de l'introduction de cet apprentissage dès la maternelle. Pour mieux éclairer notre compréhension de l'objet, cette question principale a été reformulée en trois questions de recherche. Premièrement, quel est l'impact réel de l'introduction précoce de

l'écrit au niveau de la maternelle ? Deuxièmement, quel est l'effet des pratiques enseignantes dans le traitement de l'écrit à ce stade de la scolarisation ? Et enfin, comment remédier aux difficultés liées à l'écrit que rencontrent les apprenants du niveau III du primaire en agissant dès la maternelle ?

Pour favoriser l'opérationnalisation de notre objet, nous avons formulé des hypothèses en guise de réponses anticipées aux questions posées plus avant. Ainsi, l'hypothèse générale sur laquelle s'est fondée la recherche stipulait qu'il existe un lien entre les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire et les pratiques pédagogiques liées à l'écrit à la maternelle. Trois hypothèses de recherche ont été émises en guise de reformulation de cette hypothèse générale. La première hypothèse secondaire de recherche postule que les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire sont liées à l'introduction précoce de cet apprentissage à la maternelle. La deuxième hypothèse secondaire précise qu'il existe un lien entre les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire et la manière de conduire cette activité à la maternelle. Pour la troisième, elle avance que la résolution des difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III de l'enseignement primaire dépend de la substitution de l'enseignement explicite de l'écrit à la maternelle par un modèle plus subtile et ludique.

Pour mieux explorer l'objet décliné *supra* et résoudre les questions posées, nous avons construit un cadre de référence hybride dans l'optique d'avoir une claire lisibilité de la démarche à adopter. Nous avons opté pour la triangulation en appliquant plusieurs outils à la lecture du phénomène à l'étude, notamment, la gestion des troubles psychoaffectifs qui minent l'enseignement-apprentissage de l'écrit.

Cinq théories ont été convoquées pour servir d'outils d'appréhension du phénomène à étudier. Il s'agit, pour les théories purement psychopédagogiques, du constructivisme, du socioconstructivisme, de la psychanalyse et des thèses cognitivistes de l'attention. Pour ce qui est de l'hypothèse de l'âge critique, il s'agissait d'une théorie psycholinguistique du processus de construction de la compétence langagière calquée sur le développement physiologique des individus. Au constructivisme, l'étude a notamment emprunté la thèse des stades du développement psychomoteur qui reconnaît un lien infaillible entre les activités psychiques et motrices. Pour être plus précis, la thèse a emprunté à cette théorie l'observation que la période de 2 à 6 ans (celle au cours de laquelle les apprenants accèdent à la maternelle) est celle au cours de laquelle les facultés mentales et aptitudes physiques des individus, bien que très

actives depuis la naissance, ne sont pas encore à maturité pour intégrer un ensemble d'opérations et gestes, d'où le terme, *préopératoire.* À travers cette théorie, l'étude entendait susciter un vif questionnement quant à la pratique de l'écrit à la maternelle. Notamment, il s'agissait de questionner le contenu de ce cours par rapport au niveau développemental des enfants de cet âge. La thèse défendue était celle que du point de vue du développement langagier, l'aspect le plus en vue est celui des capacités orales plutôt que celles liées à l'écrit activement visées au préscolaire.

Au socioconstructivisme, l'étude a prêter la place de l'interaction dans le développement individuel défini comme l'ensemble des opérations psycho-socio-environnementales qui marquent la socialisation. Si le langage émerge dans cette interaction comme un outil de structuration de la pensée et de l'action il reste à répondre au souci de la forme de langage à privilégier à chaque niveau de l'évolution de la scolarité. En s'inspirant sur la théorie, la recherche tentait de montrer que l'activité scolaire devrait s'échelonner en fonction des besoins et du niveau de maturation des apprenants. Par ailleurs, l'étude entendait prouver qu'il faut tenir compte du risque d'échec qui pèse sur l'enseignement de l'écrit dès lors qu'il y serait question de demander aux apprenants de fournir un rendement supérieur à leur niveau développemental.

La psychanalyse est, pour sa part, convoquée pour rendre compte de la survenue des traumatismes psychoaffectifs liés à l'apprentissage de l'écrit. Théorie clinique, elle permet au moins d'explorer le subconscient dans l'optique de déceler les marques desdits traumatismes qui proviendraient d'une part des agressions subies des suites de l'introduction prématurée d'un apprentissage actif de l'écrit, et d'autre part, des pratiques brutales qui accompagnent souvent l'activité des enseignants de l'écrit.

D'après la thèse freudienne, l'étude se concentre sur l'aspect capital des souvenirs d'enfance sur l'ensemble de la vie. Par cette thèse, elle entendait démontrer que les difficultés rencontrées à l'écrit au niveau III du primaire, voire plus loin dans la vie, ont des sources affectives qui, ainsi qu'il a été rappelé tantôt, tiennent à la fois de l'introduction précoce de cette activité (à la maternelle) et de la manière brutale par laquelle cette introduction est généralement faite. Aussi, les marques laissées dans le subconscient se conservent-elles, voire se modifient et s'intensifient tout au long de la scolarité primaire pour produire des dyslexies, dysgraphies et épistémophobie du français observables notamment au niveau III du primaire.

Aux thèses de la psychologie cognitive sur l'attention, sue invoqués pour montrer que l'un des défis que pose l'apprentissage de l'écrit reste celui de la concentration, donc de l'attention. Par rapport à cette thèse, l'attention étant volontaire, sa mobilisation déficitaire s'avère caractéristique des apprenants en bas âge, d'où la difficulté qu'il y aurait à mener des exercices réclamant une attention suivie ou soutenue comme c'est le cas de l'écrit. Dans ce cas, l'étude entendait montrer qu'outre la révision à la baisse des objectifs de l'enseignement de l'écrit au préscolaire, il y aurait urgence à recourir au jeu pour une initiation plus ludique au contenu de l'écrit.

À la dernière théorie, celle de l'hypothèse de l'âge critique, l'étude a emprunté, à titre de renforcement, l'idée que la période cruciale au cours de laquelle l'individu acquiert automatiquement toutes les langues environnantes est celle allant jusqu'à 6 ans. Or, le langage écrit ne pouvant être acquis, l'hypothèse émise part Penfield et Roberts semble de fait exclure le langage écrit. D'où l'insistance sur le fait que l'activité d'apprentissage du langage à la maternelle devrait limiter au plus les objectifs ciblant l'écrit en vue de prévenir les traumatismes psychoaffectifs sus-évoqués.

Pour vérifier les hypothèses précédentes, nous avons opté pour un devis mixte associant recherches quantitative et qualitative. À la faveur d'un test de lecture-écriture, la première visait à montrer l'ampleur des difficultés liées à l'écrit au niveau 3 à partir du nombre de fautes, de la qualité des fautes mais surtout du nombre d'élèves concernés. Nous avons donc appliqué un test de lecture-écriture à cette étude.

Le deuxième volet de notre devis, de nature quantitative, reposait sur trois études visant à retracer les sources de ces difficultés depuis la maternelle. Il s'agissait notamment de questionner les apprenants triés parmi ceux du niveau trois ayant démontré d'énormes difficultés à l'écrit à partir du test de lecture-écriture administré lors de la première étude, puis d'une observation directe des activités d'apprentissage de l'écrit organisées à la maternelle et au niveau 3 du primaire. Ces deux études ont eu pour but de montrer comment les traces laissées par les activités d'initiation à l'écrit à la maternelle se conservent, se répercutent, voire s'amplifient plus tard à travers le cursus primaire pour aboutir à différents troubles affectant l'écrit, lesquels sont observables au niveau 3. En outre, il était question d'une expérimentation ayant permis d'observer le niveau d'attention d'un apprenant prématuré de la maternelle par rapport à un groupe témoins de deux apprenants ayant l'âge normal. Cette dernière étude a par ailleurs été l'occasion de visualiser les pressions que l'enseignement précoce de l'écrit fait

forcément peser sur l'enseignant, de sorte qu'il paraît évident que le risque de basculer sur des dérives autoritaires et des traumatismes physiques et psychiques.

Dans l'administration de nos tests, nous avons travaillé avec un échantillon de 503 apprenants du niveau 3 du primaire et de la maternelle. Ceux-ci étaient majoritairement inscrits aux écoles publiques de Nkol-Ndongo (225 élèves, soit 44,73%) et de Kondengui (200 élèves, soit 39,76%). Un nombre plus restreint de cet échatillon a été identifié à l'École privée les merveilles d'Abomey d'Odza-Yaoundé (75 élèves, soit 14,91%). Les trois derniers ayant servi à l'expérimentation ont été identifiés en dehors des cadres scolaires, bien que régulièrement scolarités.

Cet échantillon a été recruté d'une part à travers la technique d'échantillonnage aléatoire simple et d'autre part par choix raisonné. La première technique s'est faite sur le seul critère de la présence en classe au cours des activités d'apprentissage de l'écrit lors de nos passages pour le compte de l'étude quantitative. La même technique a été mise en œuvre pour l'observation directe des enseignements de l'écrit dispensés à la maternelle et pour l'expérimentation. Notons que pour le cas de l'enquête par questionnaire, la même technique a été appliquée. Seulement, nous avons retenu, à ce stade, plusieurs critères de discrimination, le principal étant la présentation d'un niveau élevé de difficultés à l'écrit. L'enquête de terrain s'est essentiellement déroulée dans l'arrondissement de Yaoundé IV.

La démarche *supra* a permis de valider l'ensemble de nos hypothèses. Notamment, à la faveur des éléments des études 2 et 3, nous avons eu la confirmation, pour ce qui est de l'hypothèse spécifique 1, que les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire sont liées à l'introduction précoce de cet apprentissage à la maternelle. Concours à établir la validité de cette hypothèse. Le questionnaire mené auprès des élèves du niveau 3 présentant un niveau élevé de difficultés à l'écrit ont révélé que les difficultés des apprenants du niveau 3 à l'apprentissage de l'écrit avaient un lien étroit avec leur état d'esprit. Notamment, il a été démontré que l'écrit était sujet de frustration pour les apprenants du niveau 3 et que la plupart portaient ces frustrations depuis l'introduction du cours à la maternelle. En conclusion, l'activité d'apprentissage de l'écrit, très active à la maternelle, garde effectivement un lien avec les mauvaises performances à l'écrit qu'on observe plus tard dans la scolarité. Des marques qui restent inscrites dans le subconscient de l'enfant au préscolaire et qui finissent par rejaillir lorsque celui-ci grandit, tout en le poussant à une épistémophobie du français.

Les observations faites à l'issue de la troisième étude ont révélé la brutalité qui accompagne souvent l'activité d'apprentissage de l'écrit à ce stade, mais surtout ce en quoi les traces laissées par cette violence pourraient poser problème pour les apprenants plus tard.

Ces trouvailles (celles des études 2 et 3) s'ajoutent à l'étude 1 pour confirmer l'hypothèse 2, démontrant par le fait qu'il existe un lien entre les difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III du primaire et la manière de conduire cette activité à la maternelle. Pour le comprendre, l'étude 1 a pu montrer que les difficultés de pratique de l'écrit restent un réel problème qui touche la pluspart des enfants du primaire. Cependant, pour décrire le rapport que ce problème conserve avec l'introduction de l'écrit au tout début de la scolarité, les études 2 et 3 ont confirmé que la nature du cours d'apprentissage de l'écrit, son introduction et sa pratique active dès la maternelle et la brutalité qui marque cette activité expliquent pourquoi bon nombre d'enfants n'excellent pas dans ce domaine. Tous les apprenants questionnés ont notamment affirmé avoir été victimes ou avoir vécu des scènes de violences au préscolaire et au-delà. Celles-ci découlaient de leur incapacité ou de celle de leurs camarades à répondre aux attentes des enseignants lors de l'enseignement de l'écrit à la maternelle ou au niveau 1.

Il faut dire que fondamentalement, l'enseignement-apprentissage de l'écrit requiert l'acquisition et l'application de gestes impliquant techniques assez complexes et minuties. Des aptitudes que les jeunes enfants ne possèdent pas encore, vu leur niveau de développement. Par ailleurs, l'étude 4 a pu montrer que le manque d'attention caractéristique des apprenants du préscolaire rend ce travail encore plus lourd tant pour les apprenants que pour les enseignants. Ainsi, le cours en lui-même devient un premier traumatisme que vient aggraver la brutalité des enseignants qui sont sous la pression des résultats. Des éléments qui, concordant avec les réponses des apprenants, fournissent la confirmation des prédictions de la psychanalyse. Ils démontrent principalement que ces traumatismes associés à l'écrit marquent le subconscient des apprenants et rejaillissent dès le niveau 3 sous la forme de crises dyslexiques, dysgraphiques, voire d'épistémophobie.

Pour ce qui est de l'hypothèse spécifique 3, les éléments précédents ont prouvé que la résolution des difficultés d'apprentissage de l'écrit au niveau III de l'enseignement primaire dépend de la substitution de l'enseignement explicite de l'écrit à la maternelle par un modèle plus subtile, puis de la prise en compte du volet affectif dans la conduite de cet enseignement au niveau III. Pour rappel, les éléments ci-dessus ont pu démontrer l'existence d'un rapport entre les troubles psychoaffectifs qui touchent l'apprentissage de l'écrit et l'introduction puis

le déroulement de cette activité au tout début de l'apprentissage. Il s'agit des mêmes éléments qui, par voie de conséquence, démontrent que pour corriger ce problème, il est utile d'agir à l'étape d'initiation à l'écrit, point de départ du phénomène qui prend tout son sens à partir du niveau 3. Des conclusions qui ont permis de suggérer, outre la révision à la baisse des objectifs de l'enseignement précoce de l'écrit au préscolaire, le rejet d'un enseignement explicite au profit de l'enseignement implicite de ce contenu. Ce deuxième choix donnerait alors la priorité au jeu comme moyen favori de gérer les sensibilités mises à l'épreuve dans le cadre de cet enseignement complexe. Par ailleurs, il s'agirait de faire interagir les trois modes d'acquisition des connaissances, notamment, les modes enactif, iconique et symbolique.

Si de manière générale, les éléments discutés dans ce travail ont permis de valider l'hypothèse générale, nous ne saurions, cependant, prétendre avoir épuisé ses différents contours. À titre d'exemple, il existe de nombreux autres processus mentaux et physiques identifiés à l'introduction générale qui pourraient être explorés en vue de montrer plus amplement les différents facteurs qui rendent encore plus complexe l'assimilation précoce de l'écrit. Plus loin, des travaux supplémentaires sur les programmes s'avèrent utiles. Ceux-ci seraient de nature à révéler les éléments jugés en dessus du niveau des apprenants de la maternelle tels qu'ils ont été décrits ici. Ce travail de repérage pourrait déboucher sur des suggestions d'éléments à soustraire s'il faudrait s'avancer vers une révision à la baisse des objectifs de l'enseignement précoce de l'écrit. Il s'agit ici d'autant de pistes à creuser pour des recherches ultérieures.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Adam, J. M. (2004). *Linguistique textuelle. Des genres du discours aux textes.* Nathan

Adeline, R. & Isabel, R. (2014). *Attention, concentration, mémoire*. Académie Dijon.

Adiobo, M. R. (2012). C*orrespondance phonographique et difficultés des apprenants : étude comparative de l'apprentissage de FLE et l'EFL en classe de upper-sixth arts et de terminale A4.* Mémoire de DIPES II inédit. École Normale Supérieure de Yaoundé.

American Psychological Association (2019). *Méthode APA.* 7ème édition. http://www.apastyle.org. Consulté le 05/07/2018.

Amra, D. (2016). *Les difficultés lexicales de la production écrite rencontrées par les élèves de 5ème année primaire (cas de l'école primaire Mahieddine Ali)*. Mémoire de Master II inédit, Université Laarbie Tbessi- Tebessa.

Anscom, J. C. & Ducrot, O. (1983). *L'Argumentation dans la langue*. Mardaga

Archambault, J. & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Gaëtan Morin.

Aumont, B. (2007). *L'acte d'apprendre*. L'Harmattan.

Austin, J. L. (1971). *Quand dire, c'est faire*. Seuil.

ASMSW, D. (2020). *Théorie de l'attachement et intervention basée sur l'attachement dans le cadre scolaire*. Publisher.

Ball, D. (1972). "Evaluating Readiness for Reading" in *Evaluation in Reading*. Salt Lake City: International Reading Association.

Bandura, A. (2009). « La théorie sociale cognitive : une perspective agentique, » in *Traité de psychologie de la motivation*. Dunod.

Bara, F., Gentaz, E., & Colé, P. (2008). « Littératie précoce et apprentissage de la lecture : comparaison entre des enfants à risque, scolarisés en France dans des réseaux d'éducation prioritaire, et des enfants de classes régulières » in *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 27-45.

Barabel, M. & Meier, O. (2015). *Manager*. Dunod.

Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Seuil.

Basque, J. (2003). *Le développement cognitif : Quelques notions de base. Document pédagogique du cours TED 6200. Technologie de l'information et développement cognitif*. Télé-université.

Bastide, I. & Joigneaux, C. (2014). « Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle » in *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 53, 9-19.

Baumard, M. (2004). « L'école a-t-elle abandonné l'orthographe ? » in *Le Monde de l'éducation*, 05, 26-29.

Belinga, B. S. (2008). *Didactique universitaire et formation à l'enseignement des professeurs d'université.* l'Harmattan.

Blaiklock, K. E. (2004). The importance of letter knowledge in the relationship between phonological awareness and reading. *Journal of Research in Reading*, 27(1), 36-57.

Bouchard, R. & Kadi, L. (2012). *Didactiques de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture*. Université Lumière Lyon II.

Bourgain, D. (1988). *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse de doctorat d'État inédite, Université de Besançon. Besançon.

Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte : Séparation, colère et angoisse*, vol. 2. Presse Universitaire de France.

Brassat, E. (2013). « La notion de compétence, ses enjeux épistémologiques ». *SOFPHIED,* 12, 1-10.Brissy-Demarque, C. & Boukobza, V. (2009). *Existe-t-il des spécificités dans l'écriture des enfants dysgraphiques selon les pathologies associées ?* Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'État de psychomotricien, Université Toulouse III Toulouse.

Broadbent, D. E. (1958). *Perception and Communication.* Oxford: Oxford University Press.

Brougère, G. (1997). « Jeu et éducation ». *Perspectives documentaires en éducation*, 40, 79-93.

Broughton, R. (1982). Performance and Evoked Potential Measures of Various States of Daytime Sleepness.é *Sleep*. Raven Press. 135-146.

Bru, M. (1991). *Écrire pour apprendre à lire*. EUS.

Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. EUS.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge. MA: Harvard University Press.

Bruwier, G. (2012). *La grossesse psychique : l'aube des liens*. Fabert.

Burdette, H. L. & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting Free Play in Young Children. Looking Beyond Fitness and Fatness to Attention, Affiliation and Affect. *Arch Pediatr Adolesc Med,* 159(1), 46-50.

Callahan, J. F., Clark, L. H. & Kellough, R. D. (1992). *Teaching in the Middle and Secondary Schools*. Macmillan.

Catach, N. (1995). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Nathan, 3e édition.

Chance, P. (1994). *Learning and Behavior. Pacific Grove*. CA: Brooks/Cole.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique ; du savoir savant au savoir à enseigner*. La pensée sauvage.

Chomsky, N. (1967). *Structures syntaxiques.* Seuil.

Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Seuil.

Collectif des associations œuvrant contre les violences éducatives ordinaires faites aux enfants (punitions corporelles et humiliations) (2018). *Rapport sur les punitions corporelles et humiliations des enfants en France en vue de l'Examen Périodique Universel, 29ème session, 2018*. CAOCVEOFE.

Comité des droits de l'enfant des Nations Unies (2001). *Rapport des travaux de la 28ème session*. Nations Unies.

Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe (2008). *Les enfants et les châtiments corporels : « le droit à l'intégrité physique aussi un droit de l'enfant »*. Conseil de l'Europe.

Committee on the Rights of the Child (2001). *Violence Against Children within the Family and in Schools*. UNICEF-WCARO.

Coopman, A.-L. & Janssen, C. (2010). « La narration de soi en groupe : le récit comme tissage du lien social ». *Cahier de psychologie clinique*, 34, 119-134.

Cortès, J. (1985). « La grande traque des valeurs textuelles. Quelques principes liminaires pour comprendre la GT » in *Le français dans le monde*, 24(195), 28-34.

Cosaceanu, A. (2005). « La linguistique structurale 1916-1970». *Dialogos*, 6(12), 24-41.

Crahay, M. (2010). *Psychologie de l'éducation*. Presse Universitaire de France.

Crahay, M., Hindryckx, G. & Lebe, M. (2001). Analyse des interactions entre enfants en situation de tutorat portant sur des problèmes mathématiques de type multiplication. *Revue française de pédagogie*, 136, 133-145.

Cunningham, A. E. & Zibulsky, J. (2011) « Tell me a story: Examining the benefits of shared reading » in S. B. Neuman and D. K. Dickinson (eds.) *Handbook of early literacy research,* vol. 3, n° 396-411. New York: The Guilford Press.

Davaris, S. (2009). Piaget bouleverse la psychologie de l'intelligence. *Idées de génie*, 28, 235.

Deauvieau, J. & Terrail, J.-P. (2007). *Les sociologues. L'école et la transmission des savoirs*. La Dispute.

Debeurme, G. (2006). *Difficultés d'apprentissage en écriture*. En ligne : http : // www.adaptationscolaire.org.themmes/diec/presdiec.htm. (Consulté le 21/08/2022).

Deledalle, C. S. (1978). *Pierce. Écrit sur le signe*. Seuil.

Doise, W. & Mugny, G. (1981) *Le Développement Social de l'intelligence*. Inter éditions.

Drucker, P. (1989). *Les Nouvelles réalités : de l'État-providence à la société du savoir*. Inter éditions.

Duclos, G. (2007). *Les grands besoins des tout-petits*. Éditions Enfants.

Dumont, D. (2006). *Le geste d'écriture, méthode d'apprentissage aux cycles 1 et 2*. Hatier Pédagogie.

Evrard, Y. (1993). *Le management des entreprises artistiques et culturelles*. Economica.

Faure, M.-F. (2011). Littératie : statut et fonctions de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 3(174), 19 - 26.

Fayol, H. (1916/1971). *L'Administration industrielle et générale*. Dunod.

Férré, L. & Olibet, I. (2005). *Management DCG7*. Paris : Vuibert.

Ferreiro, E. & Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils?* CRDP.

Fijalkow, E. & Fijalkow, J. (1994). *Enseigner à lire-écrire au CP : état des lieux*. *Revue française de pédagogie*, 107, 63-79.

Fijalkow, J. (2000). *Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*.: ESF.

Fijalkow, J. (2000). *La lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*. ESF.

Fognini, M. (2005). Éditorial. Résilience et Rémanence des traumatismes. *Le coq-héron*, 81, 7-10.

Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Presse Universitaire de France.

Freud, S. (1907). « Actes obsédants et exercices religieux » in Bresler & Vorbrodt (Eds) *Zeitschriftfür Religions psychologie*, 1(1), 1-14.

Freud, S. (1921). *Introduction à la psychanalyse*. Payot.

Freud, S. (1927a). Des sens opposés dans les mots primitifs. *Revue française de psychanalyse, T. I, Fasc*., 1(2 et 3), 4-11.

Freud, S. (1927b). Au-delà du principe de plaisir. In S. Freud, *Essais de psychanalyse (Ed)*. Payot, pp. 11-81.

Freud, S. (1987). *L'interprétation des rêves.* Presse Universitaire de France.

Freud, S. (1993). *Sur le rêve*. Gallimard

Gardner, H. (1985). *The mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. Basic Books.

Gates, A. I. & Bond, G. (1936). Reading Readiness: a Study of Factors Determining Success and Failure in Beginning Reading. *Teachers College Record*, 37, 1936-1680.

Gaulejac, V. De & Legrand, M. (2008). *Intervenir par le récit de vie, entre histoire collective et histoire individuelle*. ERES.

Gentaz, É. (2018). Châtiments corporels et développement psychologique des enfants. Que disent les recherches scientifiques ? *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 30(157), 26-38.

Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Gaëtan Morin.

Gilly, M. (1993). Psychologie sociale des constructions cognitives : Perspectives européennes. In P. Fraisse & J. Piaget (Eds.), *Traité de psychologie expérimentale* (Vol. 1, pp. 137-184). Presse Universitaire de France.

Giordan, A. (2002). *Apprendre*. Belin.

Gioux, A. M. (2007). Les jeux à l'école maternelle : enjeux éducatifs, pédagogiques et didactiques. IA IPR Istres.

Glasersfeld, E. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? *Revue des écoles démocratiques, hors-série*, 31-35.

Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children et Plan International-Save the Children (2014). *Interdire les châtiments corporels des enfants en Afrique occidentale et central*. GIECPC-PISC.

Goise, B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Masson.

Gonzalez, A ; &Durant, B ; (2020). *Trauma-informed Pratice in Schools : A guide for eduction*. Publisher.

Guberina, P. (1984). Comment est connue la structure dans la méthode audiovisuelle structuro-globale (SGAV en serbo-croate AVGS). *Linguistica,* 24(1), 217-227.

Guédenay, A. & Guedenay, N. (2010). *L'attachement : approche théorique*. Masson.

Hartman, P. (2008). "Explicit Teaching." In N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of educational psychology* (pp. 384-386). Sage Publications.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.

Hoff, E. (2009). Le développement du langage en bas âge : Les mécanismes d'apprentissage et leurs effets de la naissance à cinq ans. Dans *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p. 123-189). Florida Atlantic University Press.

Huberta, V. R. (1972). Introduction" in *Evaluation in Reading*. Salt International Reading Association.

INSD (2014). *Annuaire statistique 2014*. INSD.

Institut national de la statistique, de la démographie (2014). *Enquête multisectorielle continue (EMC) 2014*. INSD.

Ivic, L. (1994). Vygotsky, L. (1896-1934). Vygotsky, L. (1896-1934). *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée,* 24(3/4), 793-820. UNESCO - Bureau international d'éducation.

Jaffré, J.-P. (2004). « La littératie : histoire d'un mot, effets d'une notion » in *La littératie : conceptions théoriques et pratiques de l'enseignement de la lecture-écriture.* L'Harmattan.

Joigneaux, C. (2013). Early Literacy, apprentissage et inégalités scolaires ». In J. P. Bernié & M. Brossard (Eds) *Vygotski et l'école (*pp. 133-140*). Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. Presses universitaires de Bordeaux.

Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. De Boeck.

Jonnaert, Ph. (2010). *Fabriquer le savoir enseigné*. De Boeck.

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S., Masciotra, D. & ORÉ2/IRADE-UQAM, M. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. Note de synthèse. *Revue des Sciences de l'éducation,* 30(3), 667-696.

Juignet, P. (2001). *Manuel de psychopathologie psychanalytique*. Presses universitaires de Grenoble.

Kaheraoui, M., & Coret, M. (2014). L'institutionnalisation dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 49, 115-132

Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Routledge.

La loi no 98 /004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

Lahire B. (2001). La construction de l'autonomie à l'école primaire : entre savoir et pouvoir. *Revue Française de pédagogie*, 135, 151-161.

Lansford, J. E., Tapanya, S. & Odhiambo, O. P. (2012). Le châtiment corporel. *Violence sociale* : *encyclopédie du développement des jeunes enfants*, 24-34.

Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*. Deslée de Brouwer.

Lemke, J. L. (1989). Social semiotics: A new model for literacy education. In *Classrooms and literacy* (pp. 216-239). Ablex Publishing.

Levine , P . (2010). *In an unspoken voice : how the body releases trauma and restore goodness*. Sounds true.

Lee, K. (2°21). *Effets des traumatismes sur le comportement en classe et programme de soutien.* Publisher

Lizarzaburu, A. (1983). Élaboration de stratégies en matière d'alphabétisation. Dans *Politique d'alphabétisation* (pp. 83-154). UNESCO.

Lundquist, L. (1980). *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*. Copenhague : Nytnordiskforlag.

Luria, A. R. (1973). *The Working Brain. An Introduction to Neuropsychology*. Basic Books Inc. Publishers.

Manaa, G. (2017). *Didactique de l'écrit*. Université Mohamed Khider Biskra.

Margot, P. (2006), Quelques mécanismes de défense observables chez nos étudiants – http://www.infiressources.ca/fer/depotdoucments/Mecanismesdefense

Martin-Blachais, M.-P. (2015). Les droits de l'enfant et la protection de l'enfance : un nouveau paradigme dans les pratiques institutionnelles et professionnelles. In *Les enfants peuvent bien attendre. 25 regards d'experts sur la situation des droits de l'enfant en France* (pp. 71-76). Paris : UNICEF.

Martineau, S. & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.

Mathes, P. G. & Fletcher, J. M. (2008). Dyslexia in *Encyclopedia of Educational Psychology*. Los-Angeles: Sage Publication.

Mayer, R. E. (2011). Applying the science of learning to multimedia instruction. In *The psychology of learning and motivation: Cognition in education* (pp. 77-108). Elsevier Academic Press.

Mefo, D. (2017). *Modes de représentation des savoirs et développement des habiletés chez les enfants du préscolaire*. Mémoire de Master II inédit, Université de Yaoundé I.

Meirieu, Ph. (2015). Droits de l'enfant et devoir d'éducation. In *Les enfants peuvent bien attendre. 25 regards d'experts sur la situation des droits de l'enfant en France* (pp. 55-64). Paris : UNICEF.

Mélanie, H. (2017). *Régulation tonique et dysgraphie : Application du biofeedback comme support de rééducation d'un trouble tonique dans l'écriture*. Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'État de psychomotricien inédit, Université Toulouse III.

Mesulam, M. (1981). A cortical network for directed attention and unilateral neglect. *Annals of Neurology*, 10(4), 309-325.

Mgbwa, V., & Ngono, O. (2011). Pratique de la parentalité et développement intégral du jeune enfant. *Syllabus Review*, 2(3), 378-397.

MINEDUB (1996). *Programmes officiels de l'enseignement maternel*. CEPER.

MINEDUB (2015). *Examen national 2015 de l'éducation pour tous*. UNESCO.

Ministère de l'éducation de base (2013). *Rapports d'état du système éducatif national camerounais : Éléments de diagnostique pour la politique éducative dans le contexte de l'EPT et du DSRP*. CEPER.

Ministère de l'éducation de base (2015). *Rapport initial sur la mise en œuvre de la charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant*. African Committee of Experts on the Rights and Welfare of the Child.

Ministère de l'éducation de base (2018). *Curriculum de l'école maternelle francophone camerounaise*. MINEDUB.

Ministère de l'éducation et du développement de la petite enfance (2016). *Résultats des évaluations de la petite enfance 2015-2016*. MEDPE.

Ministère de l'éducation nationale (1995). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. MEN.

Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (2016). *Annuaire statistique de l'enseignement primaire*. Ouagadougou : MENA**.**

Mintzberg, H. (1990). *Le management. Voyage au centre des organisations*. Éditions d'organisation.

Mlika, H. (2011). Triade interprétative et action dans la philosophie 'pragmaticiste' de Charles S. Peirce. *Dogma*, 11(23).

Moescher, J. & Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. seuil.

Mokonzi, G. B. (2007). *L'école primaire congolaise et la lutte contre l'analphabétisme*. Lome : Inspection générale de l'éducation nationale.

Morin, M.-F. & Montésinos-Gelet, I. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup : la littérature de jeunesse pour apprendre à lire et écrire au préscolaire et au primaire.* Chenelière.

Mounoud, P. (1986). Action and cognition: Cognitive and motor skills in a developmental perspective. In *Motor development in children* (pp. 373-390). Dordrecht: M. Nijhoff.

Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* De Boeck.

Mvessomba, A. E. (2012). *Éléments de psychologie sociale pour l'analyse des relations inter-groupes. Tome II, Les fondements historiques, méthodologiques et conceptuels*. Presses Universitaires de Yaoundé.

Mvessomba, A. E. (2013). *Guide de méthodologie pour une initiation à la méthode expérimentale en psychologie et à la diffusion de la recherche en sciences sociales.* Groupe Inter Press.

N'Namdi, K. A. (2005). *Guide pour l'enseignement de la lecture dans le primaire*. UNESCO.

Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année… et pour le reste de sa vie*.: Chenelière/McGraw-Hill.

National Research Council (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington. DC: National Academy Press.

Ntouda, B. J. (2011). *Travail des enfants et abandon scolaire au Cameroun*. Mémoire de master inédit, Université de Yaoundé II.

OCDE (1995). *Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*. OCDE

Organisation mondiale de la santé (2021). *Châtiments corporels et santé*. New York : OMS.

Oriol-Boyer (2002). *Lire-écrire avec des enfants.* Bertrand-Lacoste.

Oxenham, J. (2005). Reinforcements from Egypt: Observations from a Comparison of Literacy Strategies. *Adult Education and Development*, 65, 35-58.

Oxenham, J. (2010). *Effective Literacy Programs: Options for Policy-Makers*. UNESCO.

Oxenham, J., Hamid, D. A., Ruhweza, K., A., Petkova-Mwangi, A. & Sall, O. (2002). *Skills and Literacy Training for Better Livelihoods (Human Development Working Paper Series).*Washington, DC: Banque mondiale, Région Afrique.

Palix, J. (2006). *Attention et recherche visuelle : approches comportementale et électrocorticale*. Thèse de doctorat inédite, Université de Genève.

PASEC (2016). *PASEC 2014-Performances du système éducatif camerounais : compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC-CONFEMEN.

Penfield, w. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton University Press.

Perkins, D. N. (1995). L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 56-71.

Perrenoud, Ph. (2003). *L'école entre autorité et Zizanie. Ou 26 façons de renoncer au dernier mot*. Chronique sociale.

Perret-Clermont, A.N. (1977). *Interactions sociales et processus cognitif*. Genève : Prezglad.

Perret-Clermont, A.N. (1979/1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Peter Lang.

Perret-Clermont, A.N., Mugny, G. & Doise, W. (1976). Une approche psychosociologique du développement. *Carrefours de l'éducation*, 2(30), 23 - 41.

Perry, B.D.(2020). *Impact des traumatismes psychoaffectifs sur le développement cognitif et émotionnel.* Publisher

Phaneuf, M. (2007). L'observation en psychiatrie: une compétence à développer. www.prendresoin.org. (Consulté le 17/01/2022).

Piaget, J. (1967b). *Logique et connaissance scientifique*. Gallimard.

Piaget, J. (1896/1980). *Les stades de développement de l'enfant*. Gallimard.

Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris : Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1948). *Où va l'éducation*. Denoël.

Piaget, J. (1964). *Six Études de Psychologie*. Gonthier.

Piaget, J. (1967a). *Biologie et connaissance : essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Gallimard.

Piaget, J. (1968). « Le point de vue de Piaget » in *Journal international de psychologie*, 3(4). 281-299.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Denoël.

Piaget, J. (1970). *Épistémologie des sciences de l'homme*. Gallimard.

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème général du développement*. Presses universitaires de France.

Piaget, J. (1992). *Biologie et connaissance*. Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1998). *De la pédagogie*. Odil Jacob.

PNUD/UNESCO (1976). *Programme expérimental mondial d'alphabétisation : une évaluation critique*. Paris: UNESCO.

Posner, M. I. (1980). Orienting of attention. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 32(1), 3-25.

Posner, M. I., & Peterson, S. (1990). The Attention System of the Humain Brain" in *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25-42.

Province de la Nouvelle-Ecosse (2012). *Le meilleur départ possible pour les enfants. La petite enfance – Document de travail*. Québec : PNE.

Pyon , D ; (2023). *Le développement personnel* : Besançon .

Rastier, E. (2001). *Art et science du texte*. Presses Universitaires de France

Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Stratégie nationale d'alphabétisation précoce, Rapport et recommandations.*

Ricoeur, P. (1990/2009). « Soi-même comme un autre, cité par Chantal Diamante, ''Philosophes et psychanalystes. Reconnaissances et interprétations à propos de l'intersubjectivité'' ». *Le Journal des psychologues*, 5(268), 62-65.

Rosenshine, B. (2010). Principe d'enseignement. *Bureau international d'éducation, série pratiques éducatives*, n° 21.

Rosso, M. (2015). Quels outils pour une pédagogie de l'autonomie à l'école maternelle ? » *Éducation*, 15, 12-22.

Rouleau, A. & Roumieux, I. (2014, mars). Attention, concentration et mémoire. Animation pédagogique – Académie Dijon.

Rousserie, M. (2015). *Attention visuelle*. Mémoire inédit présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthoptiste, Université d'Auvergne.

Sabrina, M., Peterson, B.Sc., Tuppett, M. & Yates (2013). *Relations établies pendant la petite enfance et fondements de la résilience.* California : University of California Press.

Samacher, R. (2015). Le récit dans la psychanalyse. *Cahier de psychologie clinique*, 44, 213-217.

Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique générale (vol. 2*.). Payot.

Schein, E. (1970). *Organizational Psychology*. Pearson.

Searle, J. R. (1972). *Les actes de langage*. Hermann

Simons, D. J., & Chabris, C. F. (1999). Gorillas in our midst: Sustained inattentional blindness for dynamic events. *Sage Journal*, 28(9), 1055-1058.

Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. Appleton-Century-Crofts.

Société canadienne de physiologie de l'exercice (SCPE) (2012). *Directives canadiennes en matière de comportement sédentaire pour la petite enfance de 0 à 4 ans*. [En ligne] http://www.csep.ca/CM-Files/Guidelines/CSEP_SBGuidelines_early-years_fr.pdf. (Consulté le 03/03/2022).

Soré, Z. & Moyenga, P.-M. (2019). La sanction à l'école au Burkina Faso : entre interdiction, survivance et innovation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 81, 37-44.

St Yves, A. (1982). *Psychologie de l'apprentissage-enseignement*. Presses de l'Université du Québec.

Statt, D. A. (2003). Imprinting. *Encyclopedia of Educational Psychology*. Sage Publication.

Teale, W. H. (1981). *Learning about Learning to Read by Observing Parents Reading to their Children*. California: University of California Press.

Thaurel-Richard, M. (1999). L'enseignement de la lecture au CP et au CE1. Ministère de l'Éducation Nationale. *Les dossiers éducation et formation*, n°106.

Thiétart, R.A. (2003). *Le management*. Presses Universitaires de France.

Tobin, K., & Tippins, D. (1993). Constructivism as a referent for teaching and learning. In K. Tobin (Ed.), *The practice of constructivism in science education* (pp. 3-21). New Jersey University.

UNESCO (1978). *Résolutions de la Conférence générale (vol*. 1). UNESCO.

UNESCO (1983). *Élaboration de stratégies en matière d'alphabétisation* : *politique d'alphabétisation*. UNESCO.

UNESCO (2005*a*). *Rapport mondial de suivi 2006 sur l'EPT*. *L'alphabétisation : un enjeu vital*. UNESCO.

UNESCO (2005*b*). *Literacy Initiative for Empowerment (LIFE) 2005-2015*. Vision and Strategy Paper, Division de l'éducation de base, Secteur de l'éducation. UNESCO.

UNESCO (2006). *Using ICT to develop literacy*. Bureau régional de l'UNESCO.

UNESCO-IFE-ENS de Lyon (2018). *Conférence de consensus : écrire et rédiger comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? Synthèse des recommandations*. UNESCO.

UNICEF France (2015). *Les enfants peuvent bien attendre. 25 regards d'experts sur la situation des droits de l'enfant en France*. UNICEF.

Van der Kolk , B. A. (2014). *The body keeps the score . Brain, mind, and body in the healing of trauma*. viking

Verret, M. (1975). *Le temps des études.* Paris : H. Champion.

Viau, R. (2009, mars). La motivation : Condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. Communication présentée au 3e congrès des chercheurs en éducation, Université de Sherbrooke, Bruxelles.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et Langage.* La Dispute.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society the developpemnt of higher psychological processses* University Press.

Wagner, D. A. & Kozma, R. (2003). *New Technologies for Literacy and Adult Education: a Global Perspective*. Philadelphie : Institut international d'alphabétisation.

Watzlawick, P. & Helmick, J. (1979). *Une logique de la communication.* Le livre de poche.

Weinrich, H. (1973). *Le temps*. Paris : Éditions du Seuil.

Wells, G. (1991). Apprenticeship in literacy. *Literacy as a praxis culture, language, and pedagogy* (pp. 51-66). Alex.

William, J. (1890). *The Principles of Psychology*. Henry Holt and Company.

Winnicott, D. W. (2006). *La mère suffisamment bonne*. *Petite bibliothèque*. Payot.

Wlodkowski, R., & Ginsberg, M. (1995). A framework for cultural responsive teaching. *Educational Leadership*, 1(12), 7-21.

WWW.Bickids.fr. (Consulté le 21/08/2022).

Xypas, C. (2001). *Les stades du développement affectif selon Piaget*. L'Harmattan.

Zerbato-Poudou, M.T. (2007). *Apprendre à écrire de la PS à la GS.* Par : Retz.

ANNEXES

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix -Travail – Patrie
******
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
******
CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES
******
UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work – Fatherland
******
THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I
******
DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING CENTRE (CRFD) IN SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES
******
DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING SCHOOL IN EDUCATION AND EDUCATIONAL ENGINEERING

LETTRE D'ENGAGEMENT

Je soussignée, Pélagie ADIOBO, parent des enfants Stéphane ADIOBO, José Antonio ADIOBO, Séraphin ADIOBO, Grâce ADIOBO et Grâce MEYO, autorise Madame Delphine MEFO, à travailler avec mes enfants sur les problématiques liées à l'enseignement apprentissage de l'écrit, dans le cadre de sa thèse de doctorat au département des Enseignements Fondamentaux en Éducation, à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1.

Je donne, par la présente note, mon avis favorable à Madame Delphine MEFO, à publier les résultats et les images de mes enfants dans sa thèse.

Pélagie ADIOBO

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

****

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES

****

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE

****

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

****

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

****

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR EDUCATION SCIENCES AND EDUCATIONAL ENGINEERING

****

DEPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX EN EDUCATION

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur Joseph-Marie ZAMBO BELINGA, chef du département des Enseignements Fondamentaux en Education de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante MEFO Delphine, Matricule 10G826, inscrite en Doctorat dans ledit département, effectue actuellement un travail de recherche sur le thème : ***«Pratiques pédagogiques et apprentissage de l'écrit dans l'enseignement de base au Cameroun»***, sous la direction du Professeur MVESSOMBA Edouard.

Aussi vous saurais-je gré des dispositions qu'il vous plairait de prendre aux fins de lui faciliter l'accès à toute information non confidentielle susceptible de l'aider dans la rédaction de son travail de recherche.

En foi de quoi la présente attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Le Chef du Département

Zambo Belinga
Joseph - Marie
Professeur

INDEX DES AUTEURS

A

Adam, J. M., 76, 305
Adeline, R., 305
Adiobo, M. R., 32, 35, 36, 305
American Psychological Association, 305
Amra, D., 32, 305
Anscom, J.C., 305
Austin, J. L., 74, 305

B

Ball, D., 305
Bara, F., 269, 270, 305
Barabel, M., 305
Barrette, J., 87, 311
Bastide, I., 305
Baumard, M., 32, 305
Blaiklock, K. E., 306
Bond, G., 309
Bouchard, R., 34, 280, 294, 306
Boufrahi, S., 87, 311
Boukobza, V., 64, 155, 306
Bowlby, J., 55, 306
Brassat, E., 80, 306
Brissy-Demarque, C., 64, 155, 306
Broadbent, D. E., 119, 306
Bru, M., 306
Bruner, J., 81, 95, 98, 269, 273, 274, 275, 276, 278, 280, 306
Bruwier, G., 92, 306

C

Catach, N., 306
Chance, P., 80, 81, 306
Charaudeau, P., 72, 74, 306
Chevallard, Y., 306
Chomsky, N., 78, 307
Colé, P., 269, 270, 305
Collectif des associations œuvrant contre les violences éducatives ordinaires faites aux enfants (punitions corporelles et humiliations), 22, 307
Commissaire aux droits de l'homme du Conseil de l'Europe, 21, 307
Committee on the Rights of the Child, 21, 307
Coopman, A.-L., 137, 307
Crahay, M., 88, 307
Cunningham, A. E., 307

D

Davaris, S., 39, 307
Deauvieau, J., 2, 307
Debeurme, G., 35, 307
Deledalle, C. S., 71, 307
Doise, W., 94, 98, 99, 308, 314
Drucker, P., 51, 308
Ducrot, O., 73, 305
Dumont, D., 308

E

Evrard, Y., 308

F

Faure, M.-F., 1, 2, 308
Fayol, H., 51, 308
Ferré, L., 51, 308
Ferreiro, E., 308
Fijalkow, E., 33, 308
Fijalkow, J., 33, 308
Fletcher, J. M., 311
Fognini, M., 53, 308
Freud, S., 41, 85, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 163, 308, 309

G

Gardner, H., 309
Gates, A. I., 309
Gaulejac, V. De, 137, 309
Gentaz, E., 27, 269, 270, 305, 309
Gentaz, É., 27, 269, 270, 305, 309
Giasson, J., 5, 35, 309
Gilly, M., 94, 309
Glasersfeld, E., 94, 309
Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children et Plan International-Save the Children., 19, 309
Goise, B., 310
Gomez-Palacio, M., 308
Guberina, P., 40, 310
Guédenay, A., 310
Guedenay, N., 310

H

Hamid, D. A., 314
Hartman, P., 58, 59, 310
Helmick, J., 16, 318
Hindryckx, G., 88, 307
Hoff, E., 310
http
//portail-eip.org, 311
Huberta, V. R., 269, 310

I

Institut national de la statistique, de la démographie, 310

Isabel, R., 305
Ivic, L., 81, 95, 310

J

Jaffré, J.-P., 1, 5, 310
Janssen, C., 137, 307
Joigneaux, C., 305, 310
Jonnaert, Ph., 87, 94, 310, 311

K

Kadi, L., 34, 306
Kozma, R., 318
Kress, G., 311

L

Lansford, J. E., 25, 311
Lebe, M., 88, 307
Legrand, M., 137, 309, 311
Lizarzaburu, A., 311
Lundquist, L., 75, 311
Luria, A. R., 311

M

Maingueneau, D., 72, 74, 306
Manaa, G., 32, 311
Martin-Blachais, M.-P., 22, 311
Masciotra, D., 311
Mathes P. G., 65, 311
Mefo, D., 40, 311
Meier, O., 305
Meirieu, Ph., 312
Mélanie, H., 64, 312
Mesulam, M., 117, 312
MINEDUB, v, 16, 17, 31, 35, 100, 255, 257, 312
Ministère de l'éducation de base, v, 35, 312
Ministère de l'éducation et du développement de la petite enfance, 54, 55, 312
Ministère de l'éducation nationale, v, 312
Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation, 312
Mintzberg, H., 53, 313
Mlika, H., 71, 72, 313
Moescher, J., 313
Mokonzi, G. B., 31, 313
Montésinos-Gelet, I., 35, 313
Morin, M.-F., 35, 309, 313
Moyenga, P.-M., 26, 317
Mugny, G., 94, 98, 99, 308, 314
Mvessomba, A. E., 38, 42, 85, 299, 313

N

Nadon, Y., 35, 313
National Research Council, 80, 81, 313
Ntouda, B. J., 27, 313

O

OCDE, 313
Odhiambo, O. P., 25, 311
Olibet, I., 51, 52, 308
ORÉ2/IRADE-UQAM, Montréal, 311
Organisation mondiale de la santé, 28, 314
Oxenham, J., 30, 314

P

Palix, J., 314
PASEC, v, 33, 35, 36, 314
Penfield, W, 7, 41, 85, 127, 128, 257, 300, 314
Perkins, D. N., 95, 314
Perrenoud, Ph., 88, 314
Perret-Clermont, A. N., 94, 314
Peterson, B. Sc., 56, 117, 315, 316
Peterson, S., 56, 117, 315, 316
Petkova-Mwangi, A., 314
Piaget, J., 7, 9, 39, 41, 85, 86, 88, 89, 92, 93, 94, 98, 163, 168, 207, 257, 273, 275, 277, 288, 307, 309, 314, 315, 318
PNUD/UNESCO, 315
Posner, M. I., 117, 315
Province de la Nouvelle-Ecosse, 316

R

Rastier, E., 75, 76, 316
Reboul, A., 73, 313
Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 316
Ricoeur, P., 138, 316
Roberts, L., 7, 41, 85, 127, 128, 257, 300, 314
Rosenshine, B., 316
Rousserie, M., 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 316
Ruhweza, K., A., 314

S

Sabrina, M., 56, 316
Sall, O., 314
Samacher, R., 138, 316
Saussure, F. de, 66, 67, 70, 71, 262, 316
Schein, E., 316
Searle, J. R., 74, 316
Skinner, B. F., 80, 316

Société canadienne de physiologie de l'exercice (SCPE), 61, 316
Soré, Z., 26, 317

T

Tapanya, S., 25, 311
Terrail, J.-P., 2, 307
Thaurel-Richard, M., 317
The International Dyslexia Association, 317
Thiétart, R.A., 51, 317
Tippins, D., 86, 87, 317
Tobin, K., 86, 87, 317
Tuppett, M., 56, 316

U

UNESCO, 30, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 317
UNESCO-IFE-ENS de Lyon, 30, 317
UNICEF France, 317

V

Verret, M., 317
Vygotski, L. S., 9, 95, 97, 177, 290, 310, 318
Vygotsky, L. S., 40, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 310, 318

W

Wagner, D. A., 318
Watzlawick, P., 16, 58, 318
Weinrich, H., 75, 318
William, J., 114, 318
Winnicott, D. W., 56, 57, 318
WWW.Bickids.fr, 1, 4, 318

X

Xypas, C., 87, 318

Y

Yates, 56, 316

Z

Zerbato-Poudou, M.T., 30, 318
Zibulsky, J., 307

INDEX DES NOTIONS

A

Apprentissage, 79, 309
Attention, 305, 312, 314, 315, 316

D

Dérives, 55
Développement, 308

E

Écrit, 307
Écriture, 17
Enseignement, 58, 279, 281
Enseignement explicite, 58

G

Gestion, 29, 51

J

Jeu, 17, 288, 289

L

Lecture, v, 17, 69
Littératie précoce, 54, 305, 308, 313

M

Maternelle, 166

V

Violence, 307, 311

Z

Zone proximale de développement, v, 96
ZPD, v, 61, 96, 101, 282

TABLE DES MATIERES

Dédicace i
Remerciements i
Sommaire ii
Liste des tableaux, figures et cartes iii
Tableaux iii
Figures iv
Cartes v
Liste des abréviations vi
Résumé vii
Abstract viii
Introduction générale 1
Première partie : Problématique de l'étude des troubles psychoaffectifs liés à l'apprentissage de l'écrit 10
Introduction partielle 11
Chapitre 1 : Problématique de l'étude et revue de la littérature 13
1-Constat 15
2- Recension des écrits 29
3- Problématique 34
4- Questions de recherche 37
5- Objectifs de la recherche 37
6- Hypothèses de recherche 38
7-Cadre de référence 38
8- Méthodologie générale 42
Chapitre 2 : Cadre conceptuel 49
1- Gestion des traumatismes psychoaffectifs liés à l'apprentissage 51
2-Typologie des difficultés liées à l'écrit. 65
3- Définition de l'écrit 67
3-1-L'écrit d'après le structuralisme 68
3-2 L'écrit selon la sémiotique et la pragmatique linguistique 71
4- Apprentissage et acquisition 80
Chapitre 3 : Des thèses liées à l'apprentissage de l'écrit 84
I- Le Constructivisme 86
1-Les grandes lignes du constructivisme 86
2- La théorie des stades 88

3- Implications par rapport au thème 91
II-Le Socioconstructivisme 93
III- Les théories de la personnalité selon freud 101
IV- L'apport des travaux sur l'attention 113
V- L'hypothèse de l'âge critique 125
Conclusion partielle 129
Deuxième partie : Analyse des causes et des manifestations des troubles psychoaffectifs liés à l'apprentissage de l'écrit 131
Introduction partielle 131
Chapitre 4 : Description des troubles psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit à la lumière du test de lecture /écriture 133
I-Conception et paramètres d'emploi de l'outil 135
1- Entrées de l'outil 138
2- Lieu de l'étude 141
3- Validation de l'outil 143
4- Exploitation de l'outil 143
II-Présentation et analyse des résultats 143
Chapitre 5 : Causes des traumatismes psychoaffectifs liés à l'enseignement-apprentissage de l'écrit : de l'influence des dérives liées aux pratiques enseignantes 159
I-Conception et paramètres d'exploitation de l'outil 161
II-Présentation et analyse des résultats 163
1.Relation des troubles psychoaffectifs liés à l'apprentissage à la précocité des apprenants par rapport au contenu d'apprentissage 164
2-Rapport des troubles liés à l'apprentissage de l'écrit aux violences physiques et verbales des enseignants 169
Chapitre 6 : Rapport des traumatismes psychoaffectifs à l'enseignement précoce et explicite de l'écrit à la maternelle 184
1- Présentation des rapports d'observation 193
2- Discussion 205
III-Description du dispositif expérimental 208
IV-Présentation du rapport d'expérimentation 210
1-Présentation des données de l'expérimentation 210
2.Discussion des données présentées 242
Conclusion partielle 249
Troisième partie : 250
Vers un apprentissage ludique de l'écrit au préscolaire 250
Introduction partielle 251

Chapitre 7 : Interprétation des résultats et discussion 252
I-Validation des hypothèses 253
II- Élucidation des causes, manifestations et conséquences des troubles touchant l'exercice de l'apprentissage de l'écrit. 256
1- Les facteurs pédagogiques 256
2- Les facteurs didactiques 261
3- Les facteurs psychoaffectifs 264
Chapitre 8 : Pratique d'un enseignement implicite et ludique de l'écrit à la maternelle 269
I-L'annulation de l'enseignement-apprentissage systématique de l'écrit à la maternelle 270
1- Une reprécision du concept de littératie précoce 271
2- La distinction entre littératie précoce et enseignement systématique de l'écrit 273
3-Des motivations pour l'annulation de l'enseignement systématique de l'écrit à la maternelle ? 273
II-L'enseignement implicite de l'écrit aux débuts de la scolarité 274
1- Les modes d'apprentissage 274
2- École maternelle et développement des habiletés cognitives 279
3- Enseignement préscolaire et développement des habiletés motrices 281
4-Enseignement préscolaire de l'écrit et initiation à l'autonomie 283
5-Le rôle de la nature de la relation maître-élève sur l'initiation de l'écrit à la maternelle 285
6-L'apport du jeu dans la construction des capacités lectorales et scripturales au préscolaire 287
7- La motivation comme processus pour apprendre au préscolaire 292
8- École maternelle et développement intégral des habiletés chez l'enfant de 4 à 5 ans 295
Conclusion partielle 297
Conclusion générale 298
Bibliographie 305
Index des auteurs 322
Index des notions 326