

La lecture et l'écriture

Extrait de "L'enfant" de Maria Montessori,
Desclée de Brouwer,
2005 (1935)

"Je reçus un jour une délégation de deux ou trois mères. Elles venaient me demander d'apprendre à lire et à écrire à leurs enfants. Ces femmes étaient illettrées. Et, comme je résistais, trop loin, à cette époque, d'une telle entreprise, elles m'exhortèrent avec insistance.

C'est alors que les plus grandes surprises me furent réservées. Je n'enseignai d'abord aux enfants de quatre à cinq ans que quelques lettres de l'alphabet que je fis découper dans du carton par la maîtresse. J'en fis également découper dans du papier émeri, afin de les faire toucher du bout du doigt dans le sens de l'écriture ; je rassemblai ensuite sur une table les lettres dont les formes étaient voisines entre elles, pour rendre uniformes les mouvements de la petite main qui devait les toucher.

La maîtresse aimait ce travail et s'attacha à ce début si important. Nous étions étonnées de l'enthousiasme des enfants. Ils organisaient des processions, brandissant en l'air les petits cartons, ainsi que des étendards, et poussaient des cris de joie. Je surpris un jour un enfant qui se promenait tout seul en disant : « Pour faire Sofia, il faut un S, un O, un F, un I, un A » et il se répétait les sons qui composent le mot. Il était donc en train de faire un travail, analysant les mots qu'il avait en tête et cherchant les sons qui les composaient. Il faisait cela avec la passion de l'explorateur sur la voie d'une découverte ; il comprenait que ces sons répondaient à des lettres de l'alphabet. De fait, qu'est-ce que l'écriture alphabétique, sinon la correspondance d'un signe à un son ? Le langage écrit n'est que la traduction littérale du langage parlé. Toute l'importance du progrès de l'écriture alphabétique se trouve en ce point de rencontre où les deux langues se développent parallèlement. Au début, l'une - la langue écrite - tombe de l'autre, comme en gouttelettes éparses, détachées, qui forment, par la suite, un cours d'eau séparé, c'est-à-dire la parole, le discours.

C'est un véritable secret, une clef qui, une fois découverte, redouble une richesse acquise, permet à la main de s'emparer d'un travail vital, presque inconscient comme le langage parlé, et de créer un autre langage qui le reflète dans tous ses détails. Il y a la part de l'esprit et la part de la main. Alors, la main peut déclencher une avance et, de cette goutte, faire tomber une cataracte. Tout le langage déferle. Un cours d'eau, une cataracte, ce n'est jamais qu'un ensemble de gouttes d'eau.

Une fois l'alphabet stabilisé, le langage écrit en dérive logiquement, comme une conséquence naturelle. Il faut, simplement, que la main sache tracer des signes. Les signes alphabétiques sont de simples symboles. Ils ne représentent aucune image ; ils sont donc très faciles à dessiner. Je n'avais pourtant jamais réfléchi à tout cela quand, dans la Maison des Enfants, se produisit l'événement le plus important.

Un enfant se mit à écrire. Sa surprise fut telle qu'il cria de toutes ses forces : « J'ai écrit ! J'ai écrit ! » Ses camarades accoururent, intéressés, regardant les mots que l'enfant avait tracés par terre avec un petit morceau de craie blanche. « Moi aussi! moi aussi ! » crièrent d'autres enfants, et ils se dispersèrent. Ils allaient chercher des moyens d'écriture ; quelques-uns se groupèrent autour d'une ardoise, d'autres se couchèrent par terre et, ainsi, le langage écrit fit son apparition comme une véritable explosion.

Cette activité inépuisable était comparable à une cataracte. Ces enfants écrivaient partout, sur les portes, sur les murs et même, à la maison, sur les miches de pain. Ils avaient de quatre à cinq ans. L'établissement de l'écriture avait été un fait brutal. La maîtresse disait : « Cet enfant a commencé à écrire hier, à 3 heures. »

Nous nous trouvions vraiment devant un miracle. Mais quand nous présentions des livres aux enfants (et beaucoup de personnes qui avaient appris le succès de l'école avaient apporté de très beaux livres illustrés), ils les accueillirent avec froideur : ils les considéraient comme des objets contenant de belles images, mais qui distraient de cette chose passionnante qui concentre tout en soi : l'écriture. Ces enfants n'avaient certainement jamais vu de livres ; et, pendant un certain temps, nous cherchâmes à attirer leur attention dessus. Il n'était même pas possible de leur faire comprendre ce que c'était que la lecture. Les livres furent donc relégués dans l'armoire, en attendant des temps meilleurs. Les enfants lisaient l'écriture à la main, mais s'intéressaient rarement à ce qu'un autre avait écrit. On eût dit qu'ils ne savaient pas lire ces mots-là. Et quand je lisais à haute voix les derniers mots écrits, beaucoup d'enfants se tournaient, étonnés, vers moi, comme en se demandant : « Comment est-ce qu'elle le sait ? »

Ce fut près de six mois plus tard qu'ils commencèrent à comprendre ce qu'était la lecture, et ce fut seulement en l'associant à l'écriture. Il fallait que les enfants suivissent des yeux ma main qui traçait des signes sur le papier blanc ; ils découvrirent alors que je transmettais ainsi mes pensées, aussi bien qu'avec la parole. Dès qu'ils en eurent clairement le sentiment, ils commencèrent à empoigner les morceaux de papier sur lesquels J'avais écrit, pour essayer de les lire, dans un coin : et ils essayaient mentalement, sans prononcer un seul son. On s'apercevait qu'ils avaient compris, quand un sourire venait soudainement épanouir le petit visage contracté par l'effort, ou quand un petit saut les détendait, comme par un ressort caché ; alors, ils se mettaient en action, parce que chacune de mes phrases était un « ordre », comme j'aurais pu en donner de vive voix : « Ouvre la fenêtre », « viens près de moi », etc. Et c'est ainsi que s'implanta la lecture. Elle se développa, par la suite, jusqu'à la lecture de longues phrases, qui commandaient des actions compliquées. Il semblait que le langage écrit fût envisagé par les enfants tout simplement comme une autre façon de s'exprimer, une autre forme du langage parlé, se transmettant comme lui, directement, de personne à personne. Quand nous recevions des visites, les enfants qui étaient, auparavant, excessifs en formules de politesse, restaient maintenant silencieux. Ils se levaient et allaient écrire au tableau : « Asseyez-vous », « merci de votre visite », etc. On parlait, un jour, d'un grand désastre survenu en Sicile, où un tremblement de terre avait entièrement détruit Messine, faisant des centaines de mille victimes. Un enfant de cinq ans se leva et alla écrire au tableau -, il commença ainsi : « je regrette... » Nous le suivions en pensant qu'il voulait déplorer l'événement ; il écrivait : « je regrette... d'être petit... » Quelle réflexion curieuse et égoïste était-ce là ? Mais l'enfant continuait à écrire...

« Si j'étais grand, j'irais aider... » Il avait fait une petite composition littéraire tout en démontrant son bon cœur. C'était l'enfant d'une femme qui vendait, pour vivre, des légumes dans la rue.

Tandis que nous étions en train de préparer un matériel pour apprendre l'alphabet imprimé aux enfants et tenter à nouveau l'épreuve des livres, ils se mirent brusquement à lire tout ce qu'ils trouvaient imprimé dans l'école ; et il y avait des phrases vraiment difficiles à déchiffrer, certaines même écrites en gothique sur un calendrier. A cette époque-là, des parents nous racontèrent que, dans la rue, les enfants s'arrêtaient pour lire les enseignes des boutiques, et qu'on ne pouvait plus se promener avec eux. Il était évident que les enfants étaient intéressés par les signes alphabétiques et non par les mots. Il y avait là une écriture différente et il s'agissait de la découvrir, en arrivant à l'extraire du sens d'un mot. C'était un effort d'intuition, comparable à celui qui donne la clef des écritures préhistoriques gravées sur la pierre.

Trop de hâte de notre part dans l'explication des caractères imprimés aurait éteint cet intérêt et cette énergie intuitive. Une simple insistance à faire lire des mots dans les livres aurait été une aide négative qui, pour un but sans importance, aurait compromis l'énergie de ces esprits dynamiques. Aussi, les livres restèrent-ils, longtemps encore, enfermés dans l'armoire. Ce ne fut que plus tard que les enfants prirent contact avec eux. Cela se produisit à la suite d'un fait bien curieux : un enfant arriva un jour à l'école, tout excité, cachant dans sa main un morceau de papier chiffonné et confia à un camarade : « Devine un peu ce qu'il y a dans ce morceau de papier.

- Il n'y a rien ; c'est un morceau de papier abîmé.

- Non ! c'est une histoire... »

Une histoire là-dedans ? Voilà qui attira une foule intéressée. L'enfant avait ramassé la feuille sur un tas d'ordures. Et il se mit à lire ; à lire l'histoire.

Alors, on comprit ce que c'était qu'un livre. Et à partir de ce moment, on peut dire que les livres donnèrent un plein rendement. Mais beaucoup d'enfants, ayant trouvé une lecture intéressante, arrachaient la feuille pour l'emporter.

La découverte de la valeur de ces livres fut vraiment bouleversante ; l'ordre habituel en était troublé et il fallait discipliner ces petites mains frémissantes qui détruisaient par amour. Mais, même avant d'avoir lu ces livres, avant d'arriver à les respecter, les enfants, un peu aidés, avaient corrigé leur orthographe et tellement perfectionné leur écriture, qu'on les jugea équivalents aux enfants de la troisième classe des écoles élémentaires.

Pendant tout ce temps, on n'avait rien fait pour améliorer les conditions physiques des enfants. Et pourtant personne n'aurait reconnu, dans ces visages colorés, dans ces petits êtres à l'aspect vivant, les pauvres petits, sous-alimentés et anémiques, qui semblaient nécessiter des soins urgents, des médicaments et des aliments reconstituants. Ils étaient bien portants, comme s'ils avaient fait une cure d'air et de soleil. En effet, si les causes psychiques déprimantes peuvent avoir une influence sur le métabolisme en abaissant la vitalité, il peut se produire le contraire : les causes qui exaltent l'esprit peuvent également influencer sur le métabolisme et sur toutes les fonctions physiques. Et c'en était une preuve. Aujourd'hui que les énergies dynamiques sont étudiées dans la matière, on n'en serait plus impressionné; mais, à cette époque, ce fut une profonde surprise.

Tous ces événements firent parler de «miracles », et les histoires des enfants merveilleux se répandirent en un instant, au point que les journaux les commentèrent éloquemment. On écrivit sur eux des livres, et des

romanciers s'inspirèrent si bien d'eux, qu'en donnant la description de ce qu'ils avaient vu, ils semblaient illustrer un monde inconnu. On parla de la découverte de l'âme humaine, on parla de miracles, on cita même des conversions d'enfants ; le dernier livre anglais sur ce sujet s'intitulait : « New Children ». Il vint de loin, et spécialement d'Amérique, beaucoup de gens pour constater ces phénomènes surprenants.

Les enfants pouvaient bien reprendre les paroles de la Bible qui se lisent à l'église le 6 janvier, précisément le jour anniversaire de l'inauguration de l'école : « Lève les yeux et regarde alentour : ils se sont tous assemblés pour venir vers toi. Vers toi se dirige la multitude, d'au-delà de la mer. »

Commentaires :

D'abord dire ma surprise de constater que Maria Montessori a découvert bien avant moi et après d'autres, qu'en respectant la genèse de la communication écrite on peut donner à l'enfant l'occasion de s'apprendre à écrire et à lire.

Deux petites mises au point, qui n'enlèvent rien à la pertinence de l'ensemble :

Il comprenait que ces sons répondaient à des lettres de l'alphabet.

Si Maria Montessori veut dire, comme le reste du texte le laisse supposer ("la correspondance d'un signe à un son") que les sons (phonèmes) trouvent un équivalent graphique, d'accord. Ce que prouve d'ailleurs le fait qu'on puisse écrire plus facilement que lire au début. C'est bien le cas ici.

Il faut, simplement, que la main sache tracer des signes.

L'avantage de l'écritoire, qui propose à la vue toutes les graphies des 36 phonèmes, permet d'écrire en désignant (pointant) les graphèmes successifs à utiliser. Ainsi, même un élève maladroit ou malhabile peut écrire. Il n'en reste pas moins que la mémoire du geste vient compléter la mémoire visuelle et que la graphie des lettres et des mots est importante. A condition que ce ne soit pas du dessin, que les lettres soient formées correctement et qu'on ait appris à les exécuter " dans le sens de l'écriture."

Une remarque d'importance :

Ce qui comble d'aise les enfants, c'est bien de pouvoir écrire. Et ils peuvent écrire avec peu de graphèmes, en utilisant la combinatoire. On peut écrire des dizaines de mots avec les composantes de "normal" (6 phonèmes seulement).

"Quelques lettres de l'alphabet" dit Maria Montessori lorsque l'orthographe est transparente. La lecture vient bien après, et elle n'est pas évidente, même si c'est une conséquence logique de l'écriture. Si on veut écrire devant l'enfant en espérant un transfert de l'écriture à la lecture, il faut qu'il puisse écrire lui-même ce qu'on écrit. C'est en voyant écrire que les enfants lisent en même temps que le maître écrit ce qu'ils auraient pu écrire. C'est l'aller et retour indispensable. C'est devant une écriture dynamique dont on dispose des C.P.G. (et pas encore des C.G.P.) qu'on amorce la lecture. A l'écritoire, lorsque le maître pointe un mot, les enfants disposent tous des C.P.G. et peuvent lire ainsi de façon dynamique. L'écrit statique, avec les difficultés du découpage visuel graphémique, ne permet pas une lecture directe (comment lire loin ? lo, loi, loin ? Alors qu'au pointage, on écrit l et oin (représentant // et /oin/). Avec l'écritoire, lorsque l'enfant pointe, il écrit ; lorsque le maître pointe, il lit son écriture (et pas de l'écrit).

Remarques complémentaires :

- La clé du succès réside aussi en la plus grande facilité d'écrire que de lire. Alors que de nombreux chercheurs éminents soutiennent l'inverse (Morais et Sprenger-Charolles par exemple) il faut se rendre compte qu'attribuer un signe qu'on choisit parmi ceux qui sont visibles et connus est plus facile que d'attribuer un son à un signe isolé, si on veut bien ne pas confondre lettres et représentation graphémique du son. Si je veux écrire moto, je pointe facilement les représentations des sons. Si je dois lire moto, je dois rendre à chaque lettre la sonorité qu'elle a dans ce mot et pas dans un autre ! Le m n'est pas celui de printemps, le o de foot, le t d'addition...Et ajoutons immédiatement que, même dans le cas d'une orthographe transparente comme pour "moto", le son /m/ est plus facilement traduit par la

lettre m qu'on attribue le son /m/ à la lettre m. Les difficultés que rencontrent ceux qui lisent des langues à orthographe transparente en sont la preuve.

...analysant les mots qu'il avait en tête et cherchant les sons qui les composaient.

Par contre ici, on retrouve la nécessité de savoir analyser phonologiquement le mot pour pouvoir l'écrire, le coder. On ne met pas l'enfant devant une suite de lettres, on lui demande d'abord de constater, en pointant les graphèmes, qu'il fait une bonne analyse des constituants phonétiques discriminants significativement à l'oral.

Si les enfants se régalaient de ce "pouvoir écrire", ils sont loin de la lecture :

Et quand je lisais à haute voix les derniers mots écrits, beaucoup d'enfants se tournaient, étonnés, vers moi, comme en se demandant : « Comment est-ce qu'elle le sait ? » Il n'était même pas possible de leur faire comprendre ce que c'était que la lecture

En maternelle, on aurait le temps de laisser mûrir le processus, la lecture s'installant après l'écriture. En primaire, il est urgent de mener de front les deux activités et d'aider les enfants à écrire puis à relire (les mots qu'ils ont écrits) et à lire les mots des autres, les textes des autres. Mais pourquoi ne mettrait-on pas en route une conquête de l'écriture, comme je le propose avec un apprentissage du codage, sous une forme générique au début pour être utilisée ensuite au moment d'écrire. On peut coder des rythmes sonores, puis des phonèmes (les voyelles s'y prêtent) avant de coder une prosodie porteuse de sens, la parole.

Ce fut près de six mois plus tard qu'ils commencèrent à comprendre ce qu'était la lecture, et ce fut seulement en l'associant à l'écriture. Il fallait que les enfants suivissent des yeux ma main qui traçait des signes sur le papier blanc

L'écriture est bien la porte de la lecture et pas l'inverse. Si on veut former des écrivains simultanément lecteurs il faut respecter la genèse de la communication écrite. Cela ne veut pas dire tout brader, cela veut dire simplement réorganiser l'apprentissage. Exiger l'apprentissage du codage avant le décodage. Logique, simplement logique.

Maria Montessori justifie mes affirmations : c'est lorsque le maître pointe, demandant à l'élève de fusionner la suite des phonèmes dont il est en train de demander l'évocation, que l'enfant pénètre en lecture, finissant par voir de façon statique ce qui vient d'être pointé lorsque le maître le graphie au tableau.

Il était évident que les enfants étaient intéressés par les signes alphabétiques et non par les mots. Il y avait là une écriture différente et il s'agissait de la découvrir, en arrivant à l'extraire du sens d'un mot. C'était un effort d'intuition, comparable à celui qui donne la clef des écritures préhistoriques gravées sur la pierre

Le rôle de l'intuition est souligné de façon magistrale. Et si l'enfant arrive à lire c'est en partie seulement avec l'aide des C.G.P. mais le plus souvent, lorsque les mots sont "illisibles" (aquarium, cow-boys, taon) c'est grâce au contexte, donc au sens supputé intuitivement.

Mais, même avant d'avoir lu ces livres, avant d'arriver à les respecter, les enfants, un peu aidés, avaient corrigé leur orthographe et tellement perfectionné leur écriture, qu'on les jugea équivalents aux enfants de la troisième classe des écoles élémentaires.

L'avantage de l'écritoire c'est de fournir immédiatement les écritures correctes des sons. Il n'y a pas d'écriture "fauxnétique".

Tous ces événements firent parler de « miracles »...

Et c'est bien là le malheur. Car personne ne veut croire à la réalité affirmée : tout enfant de CP parlant peut apprendre à coder, décoder, à écrire et à lire. A tel point qu'on dit que j'étais un bon maître, que j'avais de bonnes classes, bref, on ne me croit pas, pas plus qu'on a cru tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont proposé l'entrée en communication écrite par la seule voie logique possible : le codage, l'écriture. Mais si vous questionnez ceux qui ont fini par comprendre et appliquer la pédagogie de l'écriture, plus rien ne les ferait changer, même pas une circulaire ministérielle.

Jacques Delacour