



HAL
open science

L'émergence du langage écrit chez les élèves ayant le français comme langue de scolarisation

Éva Gobetti

► **To cite this version:**

Éva Gobetti. L'émergence du langage écrit chez les élèves ayant le français comme langue de scolarisation. Education. 2014. dumas-01305104

HAL Id: dumas-01305104

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01305104>

Submitted on 20 Apr 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE de recherche présenté par :

Eva GOBETTI

soutenu le : **7 juillet 2014**

pour obtenir le diplôme du :

**Master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Psychologie

L'émergence du langage écrit chez les élèves ayant le français comme langue de scolarisation

Mémoire dirigé par :

Anne-Lise DOYEN Maître de conférences en psychologie et responsable du
master MEEFA, ESPE Centre Val de Loire- Université d'Orléans

JURYS :

Anne-Lise DOYEN Maître de conférences en psychologie et responsable du
master MEEFA, ESPE Centre Val de Loire- Université d'Orléans

Yann MERCIER-BRUNEL Maître de conférences en Sciences de l'éducation,
ESPE Centre Val de Loire- Université d'Orléans

Ludovic PÉCULIER Professeur des écoles et maître formateur

Eva GOBETTI

L'émergence du langage écrit chez les élèves ayant le français comme langue de scolarisation

Cette étude porte sur l'entrée dans le langage écrit et ses prédicteurs chez les élèves dont le français est la langue de scolarisation (FLS), comparativement aux élèves dont le français est la langue maternelle (FLM).

La problématique est la suivante : la connaissance du nom des lettres a-t-elle le même statut de prédicteur dans l'entrée dans le langage écrit chez les élèves dont le français est la langue maternelle et chez les élèves dont le français est la langue de scolarisation ?

Pour répondre à cette problématique, un protocole expérimental a été construit en se référant à une étude longitudinale basée sur le prénom des élèves, au cours de laquelle il y a eu trois sessions. L'échantillon élaboré à l'aide de critères précis se compose de six élèves, dont trois élèves ont le français comme langue maternelle et trois autres élèves ont le français comme langue seconde (deux élèves portugais et un élève turc).

Deux hypothèses de départ ont été formulées et les résultats aux tests les valident d'une manière générale. Ainsi, la connaissance du nom des lettres dépend plus ou moins de la connaissance du prénom. De même, l'entrée dans le principe alphabétique dépend de la connaissance du nom des lettres chez les élèves FLM et les élèves FLS.

Mots clés : écriture inventée, langue maternelle, langue de scolarisation, langage écrit, conscience phonologique, principe alphabétique

The rise of written language for pupils with French as a foreign language learnt at school

This study deals with written language and the way it is predicted by pupils with French as a foreign language learnt at school compared with pupils with French as their mother tongue.

The main issue is as follows: Would knowing the letters of the alphabet for pupils who have French as their mother tongue and pupils who have French as a foreign language learnt at school have the same status in the way they predict the written language?

In order to provide an answer this question, a case study referring to an analysis based on pupils first name was carried out and during such case study 3 sessions took place: The sample based on specific criteria was made of 6 pupils out of which 3 pupils had French as their mother tongue and 3 pupils had French as a foreign second language which they are learning at school (i.e., 2 Portuguese pupils and 1 Turkish pupil).

Two initial hypothesis were drawn and the results to the test results confirmed these initial hypothesis overall. The knowledge of the letters of the alphabet therefore depends more or less on the knowledge of your first name. Similarly entering into the alphabetical principle depends on the knowledge of the name of the letters for pupils with French as their mother tongue versus pupils with French as a foreign language learnt at school.

Keywords: pre-writing, mother tongue, foreign language learnt as school, written language, phonological conscience, alphabetical principle.

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à diverses personnes auxquelles je témoigne ma reconnaissance.

Tout d'abord, je tiens à exprimer toute ma gratitude à Madame Anne-Lise DOYEN, ma directrice de mémoire qui a su me guider et me conseiller avec disponibilité dans l'élaboration de mon travail de fin d'études.

Je remercie également l'ensemble des professeurs de l'ESPE qui m'ont fourni les outils nécessaires au cours de mes deux années de master.

De même, je remercie toutes les personnes ayant permis la réalisation des tests et les élèves participants qui ont pris le temps d'y répondre, car ils ont véritablement contribué à alimenter ma réflexion.

Enfin, je remercie ma famille et mes amis qui m'ont apporté un soutien précieux tout au long de la réalisation de ce travail.

Je souhaite que toutes ces personnes trouvent ici l'expression de ma sincère reconnaissance.

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	4
Introduction	6
1. Cadre théorique de référence sur l'entrée dans le principe alphabétique chez les élèves en situation de FLS	8
1.1) L'entrée dans le principe alphabétique	8
1.1.1 Définitions.....	9
1.1.1.1 Le principe alphabétique	9
1.1.1.2 L'écriture inventée	11
1.1.1.3 L'orthographe inventée.....	11
1.1.1.4 La conscience phonologique.....	12
1.2) Le rôle joué par les différents prédicteurs : écriture et orthographe inventées, conscience phonologique et connaissance du nom des lettres.....	13
1.2.1 L'écriture inventée.....	13
1.2.2 L'orthographe inventée	14
1.2.3 La conscience phonologique	15
1.2.4 La connaissance du nom des lettres	17
1.2.5 Le principe alphabétique.....	19
1.2.6 ... et les habiletés phonologiques de la langue française	20
1.2.7 Les différentes étapes pour accéder à l'apprentissage du langage écrit selon les chercheurs	21
1.3) Les programmes de l'école maternelle (2008) : lien entre lire et écrire à l'école	24
2. L'entrée dans le principe alphabétique en FLS	26
2.1) FLM / FLS : définitions	26

2.2) Les différences entre les élèves FLM et FLS dans l'entrée dans le principe alphabétique : langue de référence, spécificités linguistiques des représentations scripturales et grapho-phonologiques.....	28
3. Problématique et hypothèses	31
4. Méthodologie	32
4.1) La temporalité, le contexte et les participants	32
4.2) Les différents tests	34
4.3) Le traitement des données et le codage	36
5. Résultats	37
5.1) Exposition des données : traitement quantitatif.....	38
5.1.1 Reconnaissance du prénom	38
5.1.2 Connaissance des lettres	39
5.1.3 Entrée dans le principe alphabétique.....	40
5.1.4 Analyse développementale : les prédicteurs	41
5.2) Analyse des données : traitement qualitatif.....	42
5.2.1 Lien entre reconnaissance des prénoms et connaissance des lettres....	42
5.2.2 Conclusion.....	50
5.2.3 Lien entre connaissance des lettres et entrée dans le principe alphabétique	51
5.2.4 Conclusion.....	58
6. Discussion	59
7. Conclusion et perspectives	63
7.1) Retour sur la question de départ	63
7.2) Limites.....	64
7.3) Les apports de la recherche.....	64
Bibliographie	66
Annexes	70

Introduction

Dans le domaine de l'apprentissage du langage écrit, les études ont pris un essor considérable dans les 20 dernières années ; un certain nombre de travaux de recherche s'intéressant aux premières années de la vie des jeunes lecteurs-scripteurs permettent d'apporter des connaissances à ce sujet.

L'école maternelle est le premier niveau de l'école primaire et représente le lieu de la première éducation hors de la famille. En France, la lecture précède généralement l'écriture et apprendre à écrire nécessite des compétences spécifiques pour chaque élève et implique des trajectoires individuelles. Pour cette raison, nous nous sommes intéressés à l'entrée dans le langage écrit chez les élèves en classe de Grande Section, et plus particulièrement aux facteurs la favorisant, autrement dit les prédicteurs.

Les différents prédicteurs de l'entrée dans le langage écrit principalement reconnus sont : la reconnaissance du prénom, la connaissance du nom des lettres et l'entrée dans le principe alphabétique.

En amont, l'écriture inventée fait partie de cette entrée dans l'écrit et représente la première production considérée comme de l'écrit par les élèves même si elle ne fait pas l'objet d'un enseignement préalable. Cette dernière précède l'orthographe inventée qui peut par exemple faire intervenir la chaîne alphabétique dans le sens où l'enfant comprend qu'il existe un système d'écriture particulier.

L'entrée dans le langage écrit nécessite de comprendre la relation qu'il y a encore l'oral et l'écrit, soit la capacité à mettre en correspondance un phonème et un graphème. Pour comprendre ce lien, la connaissance du nom des lettres peut être une aide, tout comme la connaissance de son prénom et donc des lettres qui le composent. D'ailleurs, des travaux montrent que la connaissance du nom de la lettre permet aux enfants d'établir ce lien, mais aussi de déduire le phonème qui lui est associé. Il faut garder à l'esprit que chaque enfant avance à son rythme pour développer sa conscience phonologique et être capable de manipuler les sons de la langue.

Toutefois, l'enfant qui n'est pas français change de langue entre la famille et l'école et peut éprouver des difficultés linguistiques. Il s'agit alors des élèves FLS, ayant le français comme langue de scolarisation, c'est-à-dire celle qu'ils utilisent à l'école. Or,

l'enfant développe des compétences métalinguistiques dans sa langue de référence ; seront-elles suffisantes pour être transférées à la langue de scolarisation ?

Notre recherche va nous permettre de voir l'influence des prédicteurs sur l'apprentissage de l'écrit entre des élèves FLS ayant deux systèmes d'écriture (deux alphabets) et des élèves FLM qui ont le français comme langue maternelle.

De cette manière, la connaissance du nom des lettres a-t-elle le même statut de prédicteur dans l'entrée dans le langage écrit chez les élèves dont le français est la langue maternelle et chez les élèves dont le français est la langue de scolarisation ?

Pour cela, notre réflexion nous permettra d'observer des situations d'écriture à l'école et de nous interroger sur l'entrée dans le principe alphabétique chez les enfants FLM et les enfants FLS. Nous chercherons également à comprendre le rôle de la connaissance du prénom chez ces sujets en vue de la connaissance du nom des lettres ainsi que de la dictée et de la lecture (pseudo-mots et mots) qui sont les marques de l'entrée dans ce principe.

Ce travail de recherche se compose de 7 parties. En premier lieu, nous présenterons un cadre conceptuel en deux parties avec les différents travaux des chercheurs. Nous nous attacherons à l'entrée dans le principe alphabétique mais aussi au rôle joué par les différents prédicteurs (l'écriture et l'orthographe inventées, la conscience phonologique et la connaissance du nom des lettres) en tenant compte des spécificités langagières des sujets. Dans une troisième partie, nous présenterons la problématique et les hypothèses qui en découlent. Dans la quatrième partie, nous parviendrons à la méthodologie qui a été élaborée en décrivant précisément la population testée, le protocole expérimental et le traitement des données. Ensuite, dans une cinquième partie, nous traiterons les résultats en analysant les élèves FLM et les élèves FLS en parallèle. Dans une sixième partie de discussion, nous reviendrons sur les hypothèses de départ en prenant en compte différents facteurs. Enfin, nous résumerons les grandes lignes de notre pensée par la conclusion de ce mémoire, en effectuant un retour sur la problématique posée et en précisant les apports et les limites de cette recherche.

1. Cadre théorique de référence sur l'entrée dans le principe alphabétique chez les élèves en situation de FLS

1.1) L'entrée dans le principe alphabétique

Dès leur plus jeune âge, les enfants tentent de signifier et d'exprimer la réalité grâce à des formes graphiques qu'on assimile à un langage. Il s'agit de l'entrée dans l'écrit. Cependant, cette entrée dans le principe alphabétique de la langue française doit se faire par une correspondance codifiée entre l'écrit et l'oral. Le système d'écriture alphabétique français utilise « les lettres comme symboles graphiques correspondant aux sons composant les mots parlés »¹. De plus, « les lettres contiennent deux types d'information : leur nom et leur son lorsque la lettre est incluse dans un mot »². Pour MCBRIDE-CHANG (1999), « ces deux types de connaissances [...] donnent lieu à un développement particulier [et] la connaissance du nom de la lettre précède celle du son de celle-ci »³. Pour découvrir les spécificités du principe alphabétique, il faut que l'enfant sache analyser les sons du langage oral, c'est-à-dire que sa conscience phonologique soit suffisamment développée.

L'élève doit découvrir le principe du système d'écriture français pour apprendre à lire, qui consiste à représenter des mots parlés par des symboles que sont les lettres. Ainsi, il va procéder par un décodage où il va traduire la séquence de lettres d'un mot en une séquence de sons correspondants (MORAIS, 1994 ; ONL, 1998 ; RIEBEN & PERFETTI, 1989; SPRENGER-CHAROLLES & COLÉ, 2003)⁴.

A partir de ce moment, il sera en mesure de lire tous types de mots réguliers. Jusqu'à présent, les recherches mettent en évidence que l'enfant ne peut découvrir

¹ ECALLE, Jean et MAGNAN, Annie. *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Dunod. 2010. p10.

² Ibid.

³ Ibid.

⁴ BARA, Florence, COLÉ, Pascale, GENTAZ, Edouard. *Les effets des entraînements phonologiques multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants* .p 388.

spontanément le principe alphabétique pour entrer dans l'apprentissage de la lecture.⁵ Pour comprendre les différents facteurs qui participent à l'entrée dans l'écrit, il est indispensable de les préciser en les définissant.

1.1.1 Définitions

1.1.1.1 Le principe alphabétique

En premier lieu, le terme de principe alphabétique se doit d'être explicité : « À l'oral, les mots sont constitués d'un assemblage de phonèmes (les plus petites unités distinctives de la langue) qui eux-mêmes sont associés pour former des syllabes (la plus petite unité que l'on peut articuler). À l'écrit, l'encodage des mots s'appuie sur la transcription de tous les phonèmes par des graphèmes constitués d'une lettre ou d'un assemblage de lettres. L'alphabet de la langue française compte 26 lettres, alors que la langue orale comprend 36 phonèmes. C'est pourquoi, l'encodage de ces phonèmes est complexe puisqu'une même lettre permet de transcrire des phonèmes différents. A l'inverse, un même phonème peut être transcrit par différents graphèmes.»⁶ De même, le français est une langue régie par un principe alphabétique où 80 à 85% des signes graphiques d'un texte transcrivent les phonèmes de la langue⁷. C'est pourquoi les capacités alphabétiques sont déterminantes pour l'apprentissage de la lecture.

Il faut savoir que « dans toutes les langues, les relations graphème-phonème (pour la lecture), sont plus simples à maîtriser que les relations phonème-graphème (pour l'écriture) »⁸.

⁵ Ibid.

⁶ PERRIN, Agnès. Guide pédagogique. *Entrer dans les codes de l'écrit : les grands principes de l'apprentissage*. Disponible à l'adresse : <http://extranet.editis.com/ityonixweb/images/322/art/doc/1/1f900db0415f0d35313536373632343637383639.pdf>

⁷ MORIN, Marie-France et MONTESINOS-GELET, Isabelle. Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec. p512.

⁸ SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, COLÉ, Pascale. *Lecture et dyslexie : approche cognitive*. Dunod, 200. p69.

Pour lire, l'élève doit donc entrer dans cet ensemble de codes et en comprendre progressivement les règles. Toutes les langues alphabétiques incluent ce même principe, mais n'ont pas la même complexité. Le français fait partie des langues particulièrement complexes, puisque les variations et les irrégularités sont relativement nombreuses. Cependant, il y a peu d'irrégularités pour les voyelles en français.

Si les élèves utilisent les correspondances grapho-phonémiques, l'apprentissage de la lecture est plus ou moins difficile selon la langue de l'enfant. En effet, cela est difficile pour les élèves anglophones, moins difficile pour les élèves français et facile pour les hispanophones.

Pour écrire, l'élève (qu'importe sa langue d'origine) doit analyser les sons du langage oral pour ensuite être capable de les retranscrire à l'écrit. Il doit au fur et à mesure comprendre et intégrer le système alphabétique afin de produire une écriture puis une orthographe correcte. Selon les chercheurs JAFFRÉ et PELLAT, « l'orthographe du français [est] fortement opaque »⁹. D'ailleurs, la proportion de mots irréguliers est plus forte en français (50%) qu'en anglais ou en allemand pour l'écriture d'après les études de ZIEGLER, JACOBS et STONE en 1996 et 1997¹⁰.

Au final, la langue écrite, considérée comme un codage de la langue parlée nécessite un enseignement préalable pour la correspondance lettre-son. Cela engage donc l'élève à acquérir le principe alphabétique en vue de pouvoir associer l'oralité de la lettre à son écriture. Indirectement, cela mène l'enfant à travailler sa conscience phonétique, où il va devoir assimiler les unités de l'oral.

Pour aborder plus facilement les diverses entrées dans l'écrit pour un élève ayant le français comme langue maternelle, et d'autre part pour un élève ayant le français comme langue seconde, nous devons définir cette fois les termes fondamentaux d'écriture inventée et d'orthographe inventée dont le rôle de prédicteur d'entrée dans le principe alphabétique sera discuté ensuite.

9

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, COLÉ, Pascale. Lecture et dyslexie : approche cognitive. Dunod, 2003 p69.

10

Ibid.

1.1.1.2 L'écriture inventée

Selon FIJALKOW¹¹, « la production d'un graphisme à partir de ce que les jeunes enfants pensent être l'écriture et à l'aide de connaissance dont ils disposent » se définit comme étant l'écriture inventée.

L'étude de NOYER montre que l'écriture inventée suppose des « rythmes d'acquisition et des cheminements différents de la découverte de l'écriture »¹² pour les enfants de 3 à 5 ans. Il y a donc différentes voies d'accès à l'écrit jusqu'à l'âge de 6 ans où les élèves produisent des écritures en lien avec la phonologie.

Autrement dit, il s'agit de productions spontanées de l'enfant mais qui se distinguent toutefois de l'orthographe inventée car elles caractérisent véritablement les prémisses de l'écrit.

1.1.1.3 L'orthographe inventée

L'orthographe inventée, comme son nom l'indique, relève davantage de l'orthographe des mots, c'est-à-dire qu'il s'agit non seulement de les écrire en suivant les codes alphabétiques, mais de tendre à les écrire de manière conventionnelle.

LAMBERT et DOYEN¹³ déterminent l'écriture inventée comme les « premières capacités alphabétiques des élèves à travers l'émergence d'un début de connaissance des relations entre lettre et son ».

L'orthographe inventée succède l'écriture inventée, et se détermine comme « une capacité précoce à écrire des mots reliés à leur phonologie, [soit] une des premières capacités à traduire les sons de la langue en graphèmes » d'après ces chercheurs. L'orthographe inventée met en jeu trois outils essentiels à l'approche

11

FIJALKOW, Jacques, CUSSAC-POMEL, Jocelyne, HANNOUZ, Dominique. L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme. Education et Didactique. 2009, pp.63-67.

12

NOYER, Magali. Ecrire avant de savoir écrire.2005. p1.

13

LAMBERT, Eric, DOYEN, Anne-Lise. Compétences phonologiques en maternelle et acquisition du langage écrit.

d'une norme orthographique : la segmentation phonémique, la connaissance du nom des lettres, et la compréhension du mot comme une suite ordonnée de lettres.

Il va de soi que l'écriture inventée est un moyen d'étudier l'enfant confronté à la langue écrite. Cependant, ces deux domaines ont une forte corrélation avec la conscience phonologique qu'est censé développer l'enfant pour aboutir à cette entrée dans l'écrit.

1.1.1.4 La conscience phonologique

LAMBERT et DOYEN¹⁴ expliquent que la conscience phonologique est « la capacité à découper la chaîne sonore en unité comme la syllabe, la rime ou le phonème ». Pour MORIN et MONTESINOS-GELET¹⁵, c'est « la capacité à maîtriser les unités phonologiques de la langue ».

La conscience phonologique revêt un caractère implicite (épiphonologie), puis explicite (métaphonologie) ; l'enfant prend conscience que toute entrée lexicale ne possède pas seulement une représentation sémantique, mais aussi phonologique. Cette prise de conscience lui permet de se préparer à faire la correspondance entre des unités sonores et des unités graphiques.

« Le jeune élève, lui qui n'est pas encore lecteur, ne s'appuie que sur ce qu'il entend, et ne peut pas vraiment raisonner sur des syllabes écrites, car elles ne représentent rien pour lui, et rendent difficiles l'apprentissage. De plus, les élèves non-lecteurs ne peuvent se reposer que sur la syllabe orale avant de décoder les sons qui composent le mot. L'enfant doit alors développer sa conscience phonologique pour distinguer l'ensemble des sons qui composent la chaîne qu'il va encoder ou décoder. Quand on veut transcrire un phonème, ou mieux encore décoder un graphème, il faut d'abord être capable de l'identifier. »¹⁶

14

LAMBERT, Eric, DOYEN, Anne-Lise. Compétences phonologiques en maternelle et acquisition du langage écrit.

15

Ibid.

16

PERRIN, Agnès. Guide pédagogique, *Entrer dans les codes de l'écrit*. Éditions Retz, 2008. Disponible à l'adresse : <http://extranet.editis.com/it-yonixweb/images/322/art/doc/1/1f900db0415f0d35313536373632343637383639.pdf>

1.2) Le rôle joué par les différents prédictors : écriture et orthographe inventées, conscience phonologique et connaissance du nom des lettres

Les prédictors sont des facteurs qui favorisent l'entrée dans l'écrit. Ils prédisent le fonctionnement d'un sujet. Globalement, il s'agit d'hypothèses qui ont été avérées ou de conclusions qui ont été tirées grâce à des travaux, et qui ont une influence reconnue.

L'écriture inventée, l'orthographe inventée, la conscience phonologique et la connaissance du nom des lettres sont reconnus comme étant des prédictors d'entrée dans l'écrit.

L'écriture inventée suggère que les enfants utilisent des stratégies pour entrer dans la langue écrite avant d'avoir eu un apprentissage formel pour savoir écrire.

1.2.1 L'écriture inventée

Les résultats d'études menées au Danemark¹⁷ (FROST, 2001) sur 44 enfants suivis de la maternelle à la deuxième année d'école élémentaire (l'équivalent du CE1 en France), et sur 54 enfants de maternelle et 11 enfants de première année (l'équivalent du CP) hispanophones ont démontré un lien étroit entre l'écriture et la conscience phonologique. En effet, il s'avère que les tâches de productions graphiques en maternelle peuvent rendre compte du niveau de conscience phonologique. C'est pourquoi, dans ce cas, le niveau d'écriture inventée est prédictif de la réussite en lecture et en écriture.

L'expérience de MORIN et MONTESINOS-GELET¹⁸ explique que passer d'une tâche d'écriture de mots et de segmentation phonologique à l'oral, permet de faire un lien entre le développement de la conscience phonologique et le développement de

17

MORIN, Marie-France et MONTESINOS-GELET, Isabelle. *Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec*. 2007. p.513-514.

18

Ibid.

l'écriture. Les résultats ont montré que le niveau d'écriture explique le type de segmentation phonologique utilisé par l'élève. Par conséquent, les habiletés phonologiques prédominent la mise en place des habiletés orthographiques dans une tâche de production écrite.

Par ailleurs, comme le préconise FIJALKOW l'écriture inventée utilisée sur le plan de la recherche, permettrait de connaître les théories infantiles sur l'écriture.

Apparemment, les enfants passeraient plutôt par des stratégies que par des stades de développement pour accéder à l'écriture.

Les connaissances apportées naturellement et systématiquement par l'adulte favorisent l'entrée dans l'écrit de l'enfant qui les mémorise avant de les mettre en œuvre à travers ses productions. Cela s'appelle de la procéduralisation (savoir-faire), car l'enfant manipule ses représentations mentales. Il a à l'esprit des phénomènes abstraits qu'il manipule, ce qui permet de comprendre qu'il préexiste chez lui des connaissances implicites qu'il va inconsciemment réutiliser. Par contre, pour enseigner l'écriture, il faut que l'implicite devienne explicite. En effet, dès lors qu'il aura identifié et nommé les concepts abstraits dont il se sert, l'apprenant pourra se familiariser avec les conventions d'écriture et le fait d'écrire lui permettra de nommer ces phénomènes jusqu'alors abstraits.

1.2.2 L'orthographe inventée

Une nouvelle fois, comme le démontrent LAMBERT et DOYEN¹⁹, « la compétence des enfants à produire une orthographe pré-conventionnelle traduit des habiletés phonologiques qui devraient entraîner des apprentissages différenciés en lecture (décodage et compréhension textuelle) et en écriture à l'école élémentaire ». Les productions spontanées mettent en relief un début de connaissance du code écrit, soit les relations entre lettre et son.

Au-delà de ce constat, LAMBERT et DOYEN²⁰ énoncent que l'orthographe inventée peut s'avérer être un outil pertinent pour le dépistage précoce des déficits dans le langage écrit et de remédiation.

19

LAMBERT, Eric, DOYEN, Anne-Lise. *Compétences phonologiques en maternelle et acquisition du langage écrit*. 2003.

20

Ibid.

Cette hypothèse s'est détectée à la suite d'une étude longitudinale auprès de 86 enfants testés individuellement, qui étaient en grande section de maternelle au début et l'étude, puis au CP à la fin de celle-ci. L'étude visait à mesurer le niveau d'orthographe inventée des jeunes enfants. Ils devaient écrire des mots à l'aide de carte lettres et non avec un stylo. Ce choix s'explique par l'acte grapho-moteur (tracé des lettres) non automatique qui, lors des premières productions écrites nécessite un coût cognitif important de la part des scripteurs, et perturbe ainsi leur niveau réel d'orthographe inventée. L'épreuve comportait des tests de conscience phonologique, de lecture, de compréhension orale et d'orthographe inventée.

Les résultats confirment que les premières capacités alphabétiques se manifestent en écriture avant la lecture.

Ainsi, il en résulte que l'orthographe inventée réalisée en grande section est un prédicteur du niveau de langage écrit des élèves à leur arrivée en primaire (CP) (d'où une maîtrise en lecture qui varie selon le décodage, le niveau lexical et de compréhension écrite). En outre, MANN (1993), puis MANRIQUE et SIGNORINI (1998) avaient déjà précédemment montré, dans d'autres langues, que le niveau d'orthographe inventée d'élèves d'école maternelle est relié à leur niveau de reconnaissance de mots en CP²¹.

1.2.3 La conscience phonologique

La conscience phonologique représente des habiletés (perception, manipulation, production...) sur les unités phonologiques du langage oral (syllabe, rime, phonème). Les élèves vont petit à petit prendre conscience que les mots sont composés d'unités sonores.

Il s'agit d'un réel apprentissage et non d'une conscience innée, que l'enfant doit développer via des entraînements pour qu'il acquière des aptitudes qui n'ont quasiment plus de coût attentionnel.

Ces entraînements s'établissent sur plusieurs phases : la conscience lexicale où l'enfant repère les mots dans une phrase et juge de sa longueur ; la conscience

21

LAMBERT, Eric, DOYEN, Anne-Lise. *Compétences phonologiques en maternelle et acquisition du langage écrit*. 2003.

syllabique où l'élève prend conscience que les mots sont constitués de syllabes (il va identifier et localiser plus facilement les syllabes dans le mot); puis la conscience phonémique où l'élève comprend que les mots sont formés de phonèmes (unités phonologiques).²²

Dans l'apprentissage de la lecture, la conscience phonologique apparaît comme un pré-requis et en même temps une conséquence de cet apprentissage. Cette conscience naît chez l'enfant vers 5 ans, et l'un des signes perceptibles est la capacité à percevoir les différents phonèmes d'un mot. Par contre, avant d'arriver à ce résultat, d'autres capacités phonologiques entrent en jeu pour le développement de la conscience phonologique (la perception des sons, des rythmes et les capacités de manipulation syllabique,...)

« Actuellement, les recherches ont tenté de montrer que le développement des capacités d'analyse phonologique était intimement lié au développement du décodage en lecture. En outre, ces deux habiletés se développaient conjointement et les progrès de l'une se répercutaient sur les progrès de l'autre dans une relation de facilitation mutuelle (BRYAN et COLL., 1990 ; HATCHER et COLL., 1994 ; PERFETTI et COLL., 1987 ; WAGNER et COLL., 1994) »²³

Comme vu précédemment, le principe alphabétique s'acquiert par la conscience phonologique (ou capacités métaphonologiques), soit « une analyse consciente de la structure du langage oral », selon BARA²⁴.

Des recherches ont établi l'existence d'un lien entre le niveau de prédiction des habiletés phonologiques et les futures performances en lecture (LAMBERT et DOYEN, 2003).

Dans son article, BARA²⁵ évoque de nombreux résultats d'études démontrant ce lien, où un des arguments a permis d'identifier « la conscience phonologique comme un

22

ECALLE, Jean, MAGNAN, Annie. *L'apprentissage de la lecture ; fonctionnement et développement cognitifs*. 20. p86.

23

ECALLE, Jean, MAGNAN, Annie, BOUCHAFA, Houria. *Le développement des habiletés phonologiques avant et au cours de l'apprentissage de la lecture : de l'évaluation à la remédiation*.

24

BARA, Florence, COLÉ, Pascale, GENTAZ, Edouard. Les effets des entraînements phonologiques multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants .p 389.

25

Ibid.

facteur critique pour l'apprentissage de la lecture ». Cet argument provient des recherches faites auprès d'enfants parlant anglais, italien (COSSU, SHANKWEILER, LIBERMAN, TOLA, & KATZ, 1988), suédois (LUNDBERG, OLOFSSON & Wall, 1980), allemand (WIMMER, LANDERL, LINORTNER, & HUMMER, 1991), espagnol (MANRINQUE & SIGNORINI, 1994) et portugais (CARDOSO-MARTINS, 1995). Elle a montré que « le niveau de conscience phonologique, évalué chez des enfants en grande section de maternelle, est très fortement corrélé avec leur niveau ultérieur en lecture et qu'il constitue un de ses meilleurs prédicteurs. »²⁶

De plus, les travaux de MORIN et MONTESINOS-GELET²⁷ montrent qu'en France, notre culture est axée sur l'écrit, ce qui incite les enseignants à insister sur le développement de la conscience phonologique. Cela entraîne l'élève à se centrer plus sur la syllabe et le phonème.

1.2.4 La connaissance du nom des lettres

A l'école maternelle, la connaissance des lettres joue un rôle important dans l'apprentissage de la lecture. Selon FOULIN elle « constitue un puissant prédicteur de la réussite en lecture »²⁸. D'ailleurs, la capacité à dénommer les lettres rapidement serait également un « facteur important pour le développement de la lecture »²⁹.

HANNOUZ³⁰ rappelle qu'apprendre à écrire nécessite aussi de comprendre les relations qui lient l'oral et l'écrit, d'où la relation entre le phonème et le graphème

26

BARA, Florence, COLÉ, Pascale, GENTAZ, Edouard. Les effets des entraînements phonologiques multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants. 2004. p 389.

27

MORIN, Marie-France et MONTESINOS-GELET, Isabelle. Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec. 2005. p509.

28

ECALLE, Jean et MAGNAN, Annie. L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. 2010. p11.

29

Ibid.

30

HANNOUZ, Dominique. De l'utilisation du nom des lettres à la généralisation du principe alphabétique [en ligne]. 2010. Disponible à l'adresse : www.gdr-pve.fr/sites/www.gdr-pve.fr/IMG/pdf/Hannouz.pdf

qui lui correspond. La connaissance du nom des lettres est alors une aide pour comprendre cette correspondance, puisque la plupart des noms des lettres contiennent le phonème qu'elles codent.

Cependant, la connaissance du nom des lettres peut aussi être source d'amalgame pour l'enfant. En effet, il peut assimiler une lettre à une syllabe alors qu'une lettre ne doit normalement être codée que par un phonème unique (par exemple la lettre T peut noter la syllabe [te], la lettre V pour [ve] d'où « vlo » au lieu de « vélo », ou la lettre P pour [pe], etc). Cela peut les induire en erreur car ils croient qu'une syllabe se transcrit par une seule lettre.

De cette manière, FERREIRO (1988) décrit cette procédure via des études faites en espagnol et la nomme « traitement syllabique ».³¹

Des études ont montré que « connaître le nom des lettres, même si le son qui y correspond n'est pas connu, permet à des jeunes enfants d'apprendre des pseudo-mots écrits (le travail sur des pseudo-mots permet de contrôler la connaissance du lexique de l'enfant). »³²

De plus, des travaux réalisés en anglais (TREIMAN et AL. 1999, 2001), en hébreu (LEVIN et AL. 2002) et en portugais (DE ABREU et CARDOSO-MARTINS, 1998) montrent que « le nom de la lettre permet aux enfants d'établir un lien entre l'oral et l'écrit ». ³³ Dans cette logique, la connaissance du nom de la lettre permet aux enfants de déduire le phonème qui lui est associé. C'est pourquoi l'étude en hébreu montre que « les enfants obtiennent de meilleurs résultats quand le mot contient une séquence phonémique homophone d'un nom de lettre ». ³⁴

En référence à notre champ d'investigation, il est judicieux de détailler brièvement l'étude précédemment évoquée faite en portugais. Deux groupes d'enfants participent à l'étude : ceux connaissant le nom des lettres, et ceux les

31

HANNOUZ, Dominique. *De l'utilisation du nom des lettres à la généralisation du principe alphabétique* [en ligne]. 2010. Disponible à l'adresse : www.gdr-pve.fr/sites/www.gdr-pve.fr/IMG/pdf/Hannouz.pdf

32

Ibid.

33

Ibid.

34

Ibid.

ignorant. L'expérimentateur leur enseigne la lecture de paire de lettres selon deux modalités. Dans la modalité littérale, les lettres correspondent à leur prononciation dans le mot. Dans la modalité visuelle, les lettres n'ont pas de relation phonologique avec le mot prononcé, mais ont des formes et positions particulières. Il en résulte que les enfants qui ignorent le nom des lettres apprennent plus facilement les mots selon la modalité visuelle, alors que ceux qui connaissent leurs noms apprennent plus facilement avec la modalité littérale.

En conséquence, des études de FOULIN et PACTON³⁵ (2006) complètent cette étude par l'influence de l'âge des enfants sur cette capacité d'appréhender les phonèmes dans les mots oraux, en connaissant le nom des lettres.

Les résultats révèlent que les enfants de moyenne section (4-5ans) perçoivent les phonèmes surtout grâce à la connaissance du nom des lettres, alors que chez les plus jeunes, cette connaissance ne favorise pas la naissance d'une conscience phonémique. Ce qui permet de déduire trois paramètres en fonction de la connaissance du nom des lettres :

- elle permet aux enfants d'établir un lien entre oral et écrit.
- elle aide les enfants à extraire le son de la lettre (connaître le nom de la lettre D permet de produire le phonème [d]).
- elle permet le développement de la conscience phonémique.

1.2.5 Le principe alphabétique....

Les chercheurs (BESSE, 1990 ; FERREIRO et GOMEZ-PALACIO, 1998 ; JAFFRE, 1992 ; MONTESINOS-GELET, 1999)³⁶ montrent que les jeunes scripteurs, sachant qu'ils ne comprennent pas encore le principe alphabétique, dévoilent des comportements spécifiques à partir du moment où ils commencent à faire un lien entre l'oral et l'écrit.

35

Ibid.

36

MORIN, Marie-France et MONTESINOS-GELET, Isabelle. *Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec*. 2005. p515.

De même, quand l'enfant commence à introduire des phonogrammes dans ses productions écrites, il utilise aussi des caractères non phonogrammiques.

Pour apprendre à lire, l'enfant doit parvenir à découvrir le principe alphabétique, qui consiste à comprendre que les mots parlés sont représentés à l'écrit par la transcription de leur structure phonologique (c'est-à-dire les sons qui les composent à l'oral et leur combinaison).³⁷ Des recherches montrent que « le niveau de conscience phonémique des enfants (c'est-à-dire leur capacité à manipuler les phonèmes d'un mot parlé) est étroitement lié à leur niveau en lecture ». De plus, les lettres permettraient aux enfants de mieux comprendre le principe alphabétique, car ce sont des symboles concrets pour représenter les phonèmes.³⁸

1.2.6 ... et les habiletés phonologiques de la langue française

Les études de MORIN et MONTESINOS-GELET³⁹ où elles comparent deux contextes francophones distincts : la France et le Québec, permet de préciser quelques difficultés que pose la langue.

Tout d'abord, les phonogrammes sont des unités graphiques qui ont pour fonction de transcrire les sons (phonèmes) de la langue orale (« eau » transcrit le phonème « o »), mais chaque phonème ne correspond pas qu'à un seul signe selon l'environnement sonore du mot (s = « s », « c », « t »). Aussi, un graphème peut correspondre à deux phonèmes (« ch » : orchidée, chaud) et peut être formé de digrammes, soit deux lettres (an, en, eu, au, ch, ph, gn), ou de trigrammes, soit trois lettres (eau, ill). Quand aux segments syllabiques, ils peuvent résulter de la combinaison de deux unités phonologiques différentes : la voyelle et la consonne, ce qui forme une « combinatoire phonologique » qui est alors possible dans plusieurs langues.

37

BARA, Florence, COLÉ, Pascale, GENTAZ, Edouard. *Développer la conscience phonémique et la connaissance du nom des lettres*. 2004. Disponible à l'adresse : <http://www.cndp.fr/bienlire/02-atelier/fiche.asp?theme=1121&id=1268>

38

Ibid.

39

MORIN, Marie-France et MONTESINOS-GELET, Isabelle. *Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec*. 2005. pp 508-533.

La complexité de la langue française se voit aussi à travers le fait que certains enfants de maternelle ajoutent des lettres jokers pour remplacer un phonème ou une syllabe qu'ils n'arrivent pas à analyser, ou bien des lettres qui n'ont aucune valeur phonologique.

De cette manière, MORIN et MONTESINOS-GELET décrivent différentes manières de procéder.

- l'extraction phonologique : l'enfant isole les phonèmes de la langue orale pour les retranscrire à l'écrit.
- le traitement phonologique : l'enfant extrait les voyelles ou les consonnes comprises dans les mots à écrire pour les analyser.
- la combinatoire phonologique : l'enfant agence des unités distinctes pour former des syllabes. (C-V)

Par ailleurs, ils distinguent aussi :

- la conventionalité des phonogrammes où le sujet prend en compte le caractère conventionnel des phonogrammes produits
- la séquentialité où le sujet écrit de façon ordonnée les différents graphèmes d'un mot.
- l'exclusivité où le sujet n'introduit que des graphèmes dans sa production.

Ainsi, « les habiletés langagières construites en maternelle, qu'elles soient orales ou écrites, favorisent la réussite en lecture et en écriture au début de l'école primaire. »⁴⁰

1.2.7 Les différentes étapes pour accéder à l'apprentissage du langage écrit selon les chercheurs

En amont, NOYER⁴¹ explique qu'écrire ce n'est pas dessiner, et qu'il faut impérativement faire cette distinction entre les deux qui portent souvent à confusion dans le cadre de l'entrée dans l'écrit. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il se

40

MORIN, Marie-France et MONTESINOS-GELET, Isabelle. *Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec*. 2005. pp 508-533.

41

NOYER, Magali. *Ecrire avant de savoir écrire*. 2005. pp.12, 13, 14,21.

distingue chez l'enfant différents modèles développementaux nécessaires à l'acquisition de l'écriture et qui sont mis en place par FRITH (1985)⁴² :

- la procédure logographique où les productions de l'enfant correspondent à des traitements visuels des mots sans recours à la phonologie et à l'ordre des lettres.
- la procédure alphabétique (ou par médiation phonologique) où l'enfant s'appuie sur ses connaissances des liens entre les lettres et leurs correspondants sonores (graphèmes et phonèmes) pour décoder les mots.
- la procédure orthographique où l'enfant analyse les mots écrits à partir d'unités orthographiques (sans recours à la médiation phonologique).

Pour SHARE et GUR⁴³ (1999), l'acquisition du langage écrit se fait également par des phases développementales. Ils proposent un cadre développemental portant sur la reconnaissance des prénoms des jeunes enfants israéliens dans leur étude, et après analyse, ils distinguent 4 types de procédures de reconnaissance de mots écrits :

- la lecture contextuelle : les enfants se focalisent sur l'image pour reconnaître leur prénom.
- la lecture visuographique : les enfants sont sensibles à la suite de lettres qui composent leur prénom et peuvent reconnaître celui-ci même si la première ou dernière lettre ont été supprimées.
- la lecture par indices phonétiques : les enfants s'appuient sur des lettres avec une valeur phonémique connue pour reconnaître un mot.
- la lecture alphabétique : les enfants sont capables de recoder en partie ou totalement les mots, car ils ont une bonne connaissance sur les relations lettres-sons.

Enfin, pour EHRI⁴⁴, la reconnaissance alphabétique se présente selon 4 phases, avec la présence d'une étape intermédiaire entre les 2 premières.

42
ECALLE, Jean, MAGNAN, Annie. *L'apprentissage de la lecture ; fonctionnement et développement cognitifs*. 2013. p.27.

43
ECALLE, Jean et MAGNAN, Annie. *L'apprentissage de la lecture ; fonctionnement et développement cognitifs*. 2013. p.33.

44
Ibid.

- la phase pré-alphabétique où le mot est reconnu grâce à des indices visuels (par exemple, le mot « look » se reconnaît par la présence des deux « o » symbolisant les deux yeux)
- la phase alphabétique partielle où l'enfant établit quelque lien entre lettres-sons, donc une procédure par indice phonétique.
- la phase alphabétique complète où chaque graphème est traduit en phonème pour au final décoder le mot grâce à la suite des phonèmes obtenus. (Représentation phonologique)
- la phase alphabétique consolidée où l'identification des mots écrit se fait un recodage phonologique par l'utilisation d'unités plus larges telle des groupes consonantiques (tr), des syllabes à la structure plus ou moins complexe (ba, bra, bar), des rimes, et des unités morphémiques.

Cette dernière phase renvoie en réalité au stade orthographique décrit antérieurement par FRITH, car il y a un assemblage d'unités réduites en unités plus larges.

Néanmoins, ces modèles à phases présentent des failles dans la mesure où ils apparaissent comme des descriptions plutôt générales qui ne prennent pas en compte l'individualité de chacun. Ces modèles s'appuient sur des stades alors que chaque enfant développe progressivement ses propres « stratégies » pour acquérir entre autres une conscience phonologique. De plus, ils ne révèlent pas une acquisition de l'écriture et ne sont pas forcément utilisés dans toutes les langues. Comme le précisent ECALLE et MAGNAN⁴⁵, ces différentes modalités de traitement visant à reconnaître des mots écrits ne restent que disponibles pour le lecteur et ne sont pas systématiques chez tous, surtout en sachant que les phases sont indépendantes les une des autres.

45

ECALLE, Jean et MAGNAN, Annie. *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. 2013. p.33.

1.3) Les programmes de l'école maternelle (2008) : lien entre lire et écrire à l'école

Jacques FIJALKOW a constaté que dans les pays hispanophones, « la lecture et l'écriture sont conçues comme le recto et le verso d'une même feuille. »⁴⁶ C'est pourquoi, les enfants sont très tôt incités à écrire.

En France, en revanche, la lecture précède généralement l'écriture. Or, comme vu précédemment dans les résultats aux tests d'orthographe inventée de LAMBERT et DOYEN, les premières capacités alphabétiques se manifestent en écriture avant la lecture.

Mais pendant une période, seule la lecture était enseignée dans l'enseignement, puis l'écriture a été enseignée plus tard après la lecture.

Pour autant, les programmes semblent marquer une rupture avec cette pratique de la lecture avant l'écriture en rappelant que ces deux apprentissages doivent être des activités complémentaires et qu'ils sont mêlés.

En effet, dans les programmes de l'école maternelle de juin 2008⁴⁷, on trouve un chapitre intitulé « s'approprier le langage » et « découvrir l'écrit » où apparaît la sous-partie « se préparer à apprendre à lire et à écrire » qui montre une volonté d'associer l'apprentissage de la lecture à celui de l'écriture. Les enfants doivent se familiariser avec le principe de la correspondance entre l'oral et l'écrit, et donc entrer dans le principe alphabétique. S'approprier le langage et découvrir le langage écrit implique de manipuler la langue en apprenant l'ordre des mots en français. Malgré tout, la production d'écrits (autre que la dictée à l'adulte) dans les classes de maternelle et l'écriture inventée y sont peu voire pas pratiquées. Même au CP, la production écrite tient une place minime par rapport à la lecture et aller du lire vers l'écrire est la plus fréquente des marches à suivre utilisées en classe. Dans le sens

46

FIJALKOW, Jacques, Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? 2003. Disponible à l'adresse : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf>

47

Ministère de l'Éducation Nationale. Bulletin officiel du 19 juin 2008. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

de notre recherche, il faudrait peut-être imaginer l'inverse en allant aussi de l'écrire vers le lire, puisque le lien entre les deux n'est pas négligeable, en référence aux résultats des tests de LAMBERT et DOYEN précités.

Ces mêmes programmes de juin 2008 précisent que « par trois activités clés (travail sur les sons de la parole, acquisition du principe alphabétique et des gestes de l'écriture), l'école maternelle favorise grandement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire »⁴⁸.

Or pour savoir lire, il faut entre autre avoir une conscience phonologique et avoir compris le principe alphabétique, et pour se faire et pouvoir apprendre à lire, l'enfant doit comprendre que le mot écrit renvoie à un mot oral, prendre conscience de la segmentation de l'écrit (l'écrit est composé de mots séparés les uns des autres), et enfin mettre en relation des unités sonores et des unités graphiques. Autrement dit, il faut lui laisser le temps de construire cette connaissance du principe alphabétique. Ainsi, écrire permet d'aborder le principe alphabétique et l'une des conditions nécessaires à la maîtrise de la lecture est cette connaissance du principe alphabétique, d'où le lien entre lire et écrire pour s'approprier l'écrit.

On en conclut que les programmes entendent l'écriture au sens de « geste graphique », or on a vu précédemment dans l'article de DOYEN et LAMBERT que le tracé des lettres, lors des premières productions d'écrit, perturbent le niveau d'orthographe inventé des enfants.

En outre, quand le maître fait voir les lettres de l'alphabet, soit l'image visuelle, le signe graphique est retenu plus rapidement, car les images sont associées aux sensations auditives de l'alphabet. L'enfant doit savoir reconnaître ces signes en entendant les sons qui y correspondent.

A la fin de l'école maternelle, l'enfant doit être capable parmi d'autres compétences de « différencier les sons ; distinguer les syllabes d'un mot prononcé, reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés ; reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet ; mettre en relation des sons et des lettres ; copier en

48

Ministère de l'Éducation Nationale. Bulletin officiel du 19 juin 2008. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

écriture cursive, sous la conduite de l'enseignant, de petits mots simples dont les correspondances en lettres et sons ont été étudiées ; écrire en écriture cursive son prénom. »⁴⁹

2. L'entrée dans le principe alphabétique en FLS

2.1) FLM / FLS : définitions

Tout d'abord, il ne faut pas omettre l'aspect de la langue qui est un outil de communication. (Une communication suppose avant tout une reconnaissance des interlocuteurs en tant que sujets). Cependant, elle se décline de deux manières différentes dans notre cas : comme langue maternelle et comme langue de scolarisation.

Concernant la langue maternelle, il s'agit d'une « langue parlée par les parents », selon LUCCHINI. Autrement dit, elle devient la langue maternelle de l'enfant car c'est la langue familiale ou parentale, prise comme langue de référence, c'est-à-dire que c'est une « langue dans laquelle les parents ont acquis des compétences métalinguistiques suffisantes de sorte qu'elle est ou reste stabilisée et normée ».⁵⁰

Quant à la langue de scolarisation, elle se positionne comme langue scolaire, ou encore comme langue du pays de résidence, car c'est la « langue seconde apprise en milieu scolaire »⁵¹ grâce à laquelle l'enfant va pouvoir étudier en l'employant durant son cursus scolaire (écolier et étudiant).

Quelle que soit la langue que l'enfant va employer, son langage écrit va permettre d'établir une communication écrite, où il pourra associer des unités d'oral à des unités d'écrit, faisant référence à la correspondance grapho-phonétique. Là encore, sa conscience phonologique doit être plus ou moins développée pour aller de paire avec son langage écrit nouvellement produit. Néanmoins, dans cette

49

Ministère de l'Éducation Nationale. Bulletin officiel du 19 juin 2008. Disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

50

LUCCHINI, Silvia. *L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence*. 2005. p 302.

51

Ibid.

approche cognitive, il ne faut pas négliger que la connaissance est bel et bien une construction progressive de la part de l'élève et non pas un conditionnement, car il va justement pouvoir par la suite s'approprier ses propres méthodes pour faire des sélections. Il pourra donc avoir des productions plus élaborées.

Comme le précise précédemment LUCCHINI,⁵² la langue maternelle (dite aussi langue familiale ou parentale) est une langue parlée par les parents qui devient par conséquent la langue maternelle de l'enfant. Un élève FLM aura donc pour langue maternelle le français, via le contact de ses proches au foyer.

La langue de scolarisation est en revanche une langue scolaire, soit la langue du pays de résidence pour un enfant ayant une origine autre que celle française. Un élève FLS parlera donc le français, mais il s'agira dans ce cas d'une langue apprise en milieu scolaire. Celle-ci s'oppose alors à la langue d'origine du locuteur immigré.

« A priori, le pays d'origine des parents constitue le lieu d'apprentissage et de transmission de la langue des parents, mais cela tend à changer car les langues évoluant en permanence, les variétés parlées par les parents migrants transmises aux enfants divergent parfois de la langue parlée dans le pays d'origine.

Ainsi, la famille est le lieu où peut s'effectuer la transmission des langues d'origine des parents d'une part, et d'autre part, l'acquisition de la variété du français parlé par les parents (hors de toute normalisation scolaire, c'est-à-dire le français scolaire et hors de toute référence à l'écrit) »⁵³.

D'ailleurs, des études s'accordent à reconnaître trois modalités possibles de pratiques langagières au sein des familles : la langue d'origine seule, le français seul ou les deux langues. Cette dernière pratique est la plus fréquente dans 75 à 80% des cas et fait référence au parler bilingue ou mixte, autrement dit le locuteur change de langue selon l'interlocuteur.⁵⁴

52

LUCCHINI, Silvia. *L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence*. 2005. p.302.

53

BOUDET, Josiane. « *I parlent pas comme nous* » *Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires*. 2002. p 170.

54

Ibid.

2.2) Les différences entre les élèves FLM et FLS dans l'entrée dans le principe alphabétique : langue de référence, spécificités linguistiques des représentations scripturales et grapho-phonologiques

Les représentations que les enfants ont de l'écriture se font à partir de leurs propres connaissances et perception de ce langage écrit. En fonction de la langue d'origine de l'élève, le développement des « styles graphiques » seront distincts selon l'influence de leurs modèles de cultures.⁵⁵ En effet, la confrontation de sa langue maternelle avec celle de scolarisation aura un effet sur son adaptation scripturale. L'écriture peut alors refléter l'identité personnelle et surtout culturelle d'un élève, car ce dernier apprend au départ le langage graphique de sa propre culture.

A son arrivée dans un pays de résidence, l'enfant peut se voir peu à peu perdre ses identités linguistiques en s'accommodant une langue nouvelle et seconde pour lui. Il lui est donc difficile de se repérer du fait que sa langue première va considérablement varier. Nous ne pourrions donc pas la caractériser précisément de « langue maternelle », car elle est fluctuante.

C'est en quelques sortes cette quête d'une langue de référence que nous expose LUCCHINI⁵⁶ en proposant des solutions. En effet, lors du passage de la langue maternelle à la langue scolaire, il s'opère une rupture de développement langagier chez l'enfant, qui serait à l'origine du retard au moment de son entrée dans l'écrit et la lecture. De même, dans le cas où l'enfant est né dans le pays de résidence, des difficultés peuvent aussi être constatées de par l'influence des langues parentales. Cela est causé par l'interpénétration des langues, c'est-à-dire que la langue d'origine entre en contact avec la langue du pays de résidence, ce qui occasionne des mélanges non sans conséquences (alternances, mélanges de codes, fluctuation de la prononciation et du lexique...). LUCCHINI préconise et

55

BALDY, René, Dessin et développement cognitif. 2005. pp 133-151

56

LUCCHINI, Silvia. *L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence*. 2005. pp.301, 305,309.

conseille un enseignement bilingue (avoir la même compétence dans les deux langues) pour poursuivre le développement de sa langue maternelle. Le maintien de la langue maternelle est donc fondamental pour ne pas perdre le développement langagier de l'enfant.

Par ailleurs, il faut savoir qu'un séjour prolongé dans le pays de résidence ne réduit pas la fluctuation dans la langue seconde (apprise dans ce pays) mais il déstabilise la langue d'origine. Ainsi, l'apprentissage de cette deuxième langue en milieu scolaire est un bon moyen pour l'élève d'acquérir cette langue, mais il faut que ses compétences métalinguistiques soient suffisamment développées. Pour cela, ses habiletés métalinguistiques doivent avoir atteint un bon niveau dans sa langue maternelle.

Par contre, des difficultés scolaires peuvent aussi être causées par une absence de langue de référence dans le milieu familial, car cela implique que l'enfant n'aura pas non plus de langue de référence. Or, il ne pourra développer des compétences métalinguistiques dans une langue seulement s'il possède au moins une langue de référence. Là encore, l'enseignement bilingue représente une opportunité pour son développement linguistique.

Finalement, si les parents ne maîtrisent pas correctement les normes de leur langue (ne possèdent pas un système linguistique normé), s'ils n'utilisent pas une langue conventionnelle, c'est-à-dire que leur langue parlée est fluctuante, ils ne pourront transmettre implicitement un modèle linguistique type à leur enfant. C'est pourquoi, l'enfant n'aura pas non plus de modèle linguistique sur lequel s'appuyer, puisqu'il n'aura pas été guidé dans cet apprentissage.

Dans ses travaux, LUCCHINI (1997)⁵⁷ montre à travers une enquête qu'une fluctuation de la prononciation et du lexique chez les parents, encourage des différences de prononciation chez l'enfant. Il s'ensuivra un apprentissage de l'écrit difficile et complexe pour l'enfant, d'autant plus si la langue de scolarisation est très différente de la langue d'origine.

Par ailleurs, dans cette même recherche, LUCCHINI montre que les enfants qui manifestant des difficultés phonologiques (en discrimination et répétition de pseudo-

57

LUCCHINI, Silvia. L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence. 2005. pp299-315.

mots) parviennent difficilement à développer des compétences métaphonologiques. Ainsi, une langue non normée parlée par les parents freine le développement d'une langue normée chez l'enfant, ce qui occasionne un ralentissement aussi de l'émergence de ses compétences métalinguistiques. Sa langue maternelle ne deviendra donc pas sa langue de référence.

D'après la théorie de GOMBERT, il faut savoir que « les capacités métalinguistiques trouvent leurs racines dans la maîtrise fonctionnelle des normes (prescriptives ou d'usage) de la langue et émergent à partir d'elle. »⁵⁸ Le but étant de doter les élèves étrangers ou immigrés, de compétences linguistiques indispensables aux apprentissages scolaires.

Des auteurs ont décrit la compétence des apprenants de l'enseignement primaire issus de l'immigration, en production écrite.

Si on se réfère à la théorie de CUMMINS⁵⁹ (1979) selon laquelle l'enfant immigré n'a pas suffisamment développé la dimension cognitive de sa propre langue, « plus seraient faibles les niveaux de développement de la langue propre au début de la scolarité et les possibilités d'apprentissage dans le milieu familiale, plus la maîtrise de la seconde langue serait difficile. » HENRY⁶⁰(1985) confirme cela, car pour lui « l'enfant immigré rencontrera autant de difficultés dans l'apprentissage de la langue de son pays d'accueil que la maîtrise du système linguistique d'origine sera rudimentaire. »⁶¹

Entre autres, l'appropriation de l'écrit constitue une étape essentielle des apprentissages scolaires. Les difficultés générales de l'appropriation de la langue

58

LUCCHINI, Silvia. *L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence*. 2005. p308.

59

BRAUN, Alain FORGES, Germaine, WLOMAINCK, Pascale (1997). *Ecrire en français au primaire. Quelles performances pour les enfants issus de l'immigration ?* Version papier du livre, disponible à l'adresse : http://books.google.fr/books?id=mKgFcrLEqcC&pg=PA2&lpg=PA2&dq=ecriture+en+français+au+primaire+Quelles+performances+pour+les+enfants+issus+de+l%27immigration?+article&source=bl&ots=itj8-5EV9F&sig=ABs7DvpNwQdt07Ryf4pBLz9bbhw&hl=fr&sa=X&ei=HhSOUe6RIcy1hAf_2IGwCQ&ved=0CFMQ6AEwBg

60

Ibid.

61

Ibid.

écrite sont telles que « l'enfant a peu de motivation pour apprendre à écrire quand on commence à lui enseigner. Il ne ressent aucun besoin de cela et n'a qu'une vague idée de son utilité... »⁶² (VIGOTSKY cité par DOWNIN et FIJALKOW, 1984).

De plus, il faut comprendre cette motivation de par les comportements sociaux actuels, où « l'écriture n'a plus le monopole de la transmission du savoir [...] et se retrouve effacée par la technologie des transmissions à distance. »⁶³ (SAINT-MARC, 1981, pp 57-58).

3. Problématique et hypothèses

Notre champ de recherche nous amène à décrire l'écriture et l'orthographe inventée chez des enfants avec le français comme langue maternelle, mais aussi comme langue de scolarisation. Les enfants sont avant tout exposés à l'écriture de leur prénom et aux lettres qui le compose. Etant donné qu'ils les utilisent davantage pour produire une écriture, nous nous sommes penchés leur prénom. Ainsi, l'impact de la connaissance du prénom sur la connaissance des lettres et celui de la connaissance des lettres sur la lecture et la dictée représentent l'entrée dans le principe alphabétique.

La connaissance du nom des lettres, la conscience phonologique et l'orthographe inventée sont des prédicteurs d'entrée dans l'écrit. Comme évoqué dans la deuxième partie, les enfants dont le français est la langue de scolarisation ont plus de difficultés à entrer dans l'écrit dans leur langue de scolarisation que les enfants dont le français est la langue maternelle. Cette situation amène à nous poser la question suivante : La connaissance du nom des lettres a-t-elle le même statut de prédicteur dans l'entrée dans le langage écrit chez les élèves FLM et les élèves FLS ?

62

BRAUN, Alain FORGES, Germaine, WLOMAINCK, Pascale (1997). *Ecrire en français au primaire. Quelles performances pour les enfants issus de l'immigration ?* Version papier du livre, disponible à l'adresse : http://books.google.fr/books?id=mKgFcrCLEqcC&pg=PA2&lpg=PA2&dq=ecriture+en+français+au+primaire+Quelles+performances+pour+les+enfants+issus+de+l%27immigration?+article&source=bl&ots=itj8-5EV9F&sig=ABs7DvpNwQdt07Ryf4pBLz9bbhw&hl=fr&sa=X&ei=HhSOUe6RIcy1hAf_2IGwCQ&ved=0CFMQ6AEwBg

63

Ibid.

Les hypothèses que nous pouvons formuler sont alors :

- a. La connaissance du nom des lettres dépend de la connaissance du prénom. Chez les FLM, le rôle du nom et de la valeur phonémique des lettres facilite la connaissance des lettres.
- b. L'entrée dans le principe alphabétique dépend de la connaissance du nom des lettres chez les FLM comme chez les FLS.

4. Méthodologie

4.1) La temporalité, le contexte et les participants

Pour réaliser ce travail, nous avons choisi d'opter pour une étude longitudinale à travers laquelle les tests proposés aux élèves sont espacés dans le temps. Cette approche développementale permet d'observer et d'analyser les différentes stratégies et évolutions des sujets au cours de leur entrée dans l'écrit.

La première passation de test a eu lieu au mois de décembre 2013, la seconde au mois de février 2014 et la troisième au mois de mai 2014. Les tests se sont effectués sur deux groupes d'élèves de grande section qui proviennent de la même école. D'une part, nous avons des enfants FLM qui parlent uniquement le français, car c'est leur langue maternelle. D'autre part, il s'agit d'enfants FLS qui ne sont pas nés sur le territoire français et dont le français est la langue de scolarisation. Chaque échantillon se compose de 3 élèves, d'où 6 sujets au total.

Les sujets ont été appareillés en fonction de divers points : leur âge développemental qui ne doit pas excéder trois mois d'écart pour une paire d'élèves et leur sexe. Nous n'avons pas pu les appareiller sur la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents pour respecter les autres critères.

La catégorie socioprofessionnelle est à prendre en compte, car des études ont montré qu'il y a une relation entre l'origine sociale de l'élève et ses compétences langagières et scolaires. De même, on a pu observer des inégalités de carrières en fonction des origines sociales⁶⁴. Il est donc intéressant de s'appuyer sur ce

64

paramètre afin de mieux cerner les résultats aux tests en fonction des sujets. Ainsi, on retrouve un élève FLM avec un élève FLS, ce qui équivaut à trois paires de sujets.

Dans un premier temps, il a fallu que je me renseigne auprès des enseignants pour avoir les caractéristiques de chaque sujet et pour que les critères coïncident. Une fois les sujets trouvés, j'ai donc proposé aux parents un document pour savoir s'il était possible de recueillir des données auprès de leur enfant.

En conséquence, les tests se sont effectués avec l'accord des enseignants, des parents qui ont retourné tous les documents et de l'inspecteur de circonscription.

Voici une présentation plus précise de chaque paire en fonction des critères retenus.

Tableau des sujets en fonction des critères retenus

	Sujets	Sexe	Langue maternelle	Date de naissance	CSP des parents
FLS	001	masculin	portugaise	20 avril 2009	Père : maçon = ouvrier Mère : sans activité professionnelle
FLM	002	masculin	française	27 janvier 2009	Père : travaille à Jonh Deere = employé Mère : travaille dans une banque ou un organisme (caisse maladie) = employée
FLM	003	masculin	française	22 mars 2009	Père : vit à la Réunion, mais aucune précision sur son activité professionnelle Mère : travaille à l'hôpital = profession intermédiaire
FLS	004	masculin	turque	7 janvier 2009	Père : travaille dans une restauration de kebab = employé Mère : sans activité
FLS	005	féminin	portugaise	1 ^{er} juillet 2009	Père : Travaille dans le bâtiment = ouvrier Mère : Femme de ménage
FLM	006	féminin	française	7 août 2009	Père : ? Mère : Aide à domicile

ZORMAN, Michel. *Précarisation et apprentissages scolaires*, INSERM paru dans "Précarisation, risque et santé février 2001". pp 273-29. Disponible à l'adresse : http://www.cognisciences.com/IMG/Prekarisation_Inserm_Zorman.pdf

Au cours des trois sessions, nous avons pu observer des sujets singuliers. Il est important de ne pas négliger l'attitude des élèves en apportant quelques renseignements qui favoriseraient la compréhension de certains résultats.

Concernant les élèves FLM, les sujets 002 et 006 coopéraient correctement. Cependant, l'élève 003 aurait, a priori, des soucis comportementaux qui se retrouvent en classe puisqu'il était très peu coopératif, faisait peu d'effort et refusait même parfois de collaborer. Il fallait donc le motiver et le relancer fréquemment.

Quant aux élèves FLS, le sujet 001 était enjoué durant chaque passation de tests. L'élève 004 était posé et attentif. L'élève 005 était dynamique et très intéressée. De plus, elle semble être très stimulée intellectuellement par son entourage familial.

4.2) Les différents tests

D'une manière générale, nous pouvons décliner les tests en trois « groupes », comme ci-après :

- 1^{er} groupe : la reconnaissance du prénom qui comprend sa bonne reconnaissance et l'identification des modifications opérées (Annexe 7 : exercice 7. Il s'agit d'un exemple).
- 2^{ème} groupe : la connaissance des lettres qui comprend la lecture et la dictée de lettres (Annexes 1 et 2 : exercices 1 et 2)
- 3^{ème} groupe : l'entrée dans le principe alphabétique qui comprend la lecture et la dictée de pseudo-mots puis de mots (Annexes 3, 4, 5 et 6 : exercices 3, 4, 5 et 6)

Les tests étaient repris à l'identique pour les trois passations et les consignes écrites à donner aux élèves étaient très précises. Les séries de tests ont été présentées aux élèves dans l'ordre suivant.

La première série de tests mise en place servait à savoir s'il y avait une mémorisation du graphisme des lettres et si un élève FLS connaissait aussi bien qu'un élève FLM le nom des lettres.

- Le premier exercice (Annexe 1) était de la lecture de lettres. L'élève devait lire chaque carte-lettre que je lui présentais, où y était inscrit une lettre. Au total il y

en avait 15 : 10 consonnes et 5 voyelles. Toutes les lettres des prénoms des sujets figuraient.

- Le second exercice (Annexe 2) était identique mais se présentait sous la forme d'une dictée. Je lui dictais donc ces mêmes lettres les unes après les autres, et l'élève devait les écrire sans aucun support visuel.

- Le troisième exercice (Annexe 3) était une dictée de pseudo-mots. La dictée de pseudo-mots se faisait à l'aide de cartes lettres. Leur longueur augmentait progressivement et se présentaient sous trois formes : 3 pseudo-mots de type consonne-voyelle, 4 de type consonne-consonne-voyelle et consonne-voyelle-consonne, et enfin 4 de type consonne-voyelle-consonne-voyelle. L'élève devait alors essayer d'écrire les mots que je lui disais verbalement à l'aide de cartes lettres.

- L'exercice (Annexe 4) suivant consistait à écrire 4 mots-valises existants.

- L'exercice 5 (Annexe 5) était similaire au troisième mais il s'agissait cette fois de lire les mêmes pseudo-mots, placés également dans un ordre identique.

- Dans l'exercice 6 (Annexe 6), l'élève devait lire les 4 mêmes mots-valises.

- Enfin, le protocole se terminait avec l'exercice 7 (Annexe 7) par une identification visuelle sur une tablette tactile pour la reconnaissance de son prénom. Il s'agit d'un moyen technologique davantage plaisant pour les sujets qui étaient alors plus motivés. Le prénom de chacun des sujets se présentait sous différentes formes, présentés en diaporama, et les élèves devaient dire s'ils reconnaissaient leur prénom ou pas. Par ailleurs, ils identifiaient les modifications opérées même si cela ne leur était pas demandé explicitement. Celles-ci se déclinent ainsi :

A- Le prénom écrit en entier

B- Le prénom écrit à l'envers

C- La 1^{ère} syllabe du prénom

D- La 1^{ère} syllabe du prénom avec les lettres suivantes dans le désordre

E- Les deux dernières syllabes du prénom

F- Un mot intrus court (aucune lettre en commun avec leur prénom)

G- Le prénom avec 2 ou 3 lettres en miroir (selon la longueur du prénom), pas la 1^{ère}

H- La totalité du prénom écrit en miroir

I- Le prénom écrit à nouveau en entier

4.3) Le traitement des données et le codage

En fonction des tests, les données sont traitées différemment. Néanmoins, chaque test permet une analyse quantitative à l'aide des tableaux puis une analyse qualitative en se référant au cadre théorique pour une vision plus détaillée de la nature des erreurs, entre autres. Les sessions 1, 2 et 3 sont décrites respectivement sous les numéros 1, 2, 3.

Le premier test était la « lecture de lettres » appelé LL. On a alors LL1 (première session), LL2 (deuxième session), LL3 (troisième session). Il y avait en tout 15 lettres. Pour chaque item, l'élève obtient un point s'il répond justement et 0 si la réponse est incorrecte. La somme des points est ensuite calculée pour chaque sujet, dans la colonne « score global », noté sur 15 points.

Le second test est une « dictée de lettres » nommée DL (DL1, DL2, DL3). Le calcul des scores est identique à celui de la lecture de lettres : 1 point si la réponse est correcte et 0 si ce n'est pas le cas.

Le troisième exercice est une « dictée de pseudo-mots » noté DPM. On s'intéresse ici au nombre de lettres correctes pour chaque pseudo-mots. Si le phonème a été bien transcrit et si la lettre a été placée au bon endroit, le sujet obtient 2 points. Si celle-ci est correcte mais mal positionnée il n'obtiendra qu'1 point, et 0 point pour une absence de lettre ou une lettre incorrecte.

Le quatrième exercice est une « dictée de mots » notée DM, dont le calcul des scores reprend celui de la dictée de pseudo-mots.

Le cinquième test est une « lecture de pseudo-mots » nommée LPM, basée sur 1 point si le sujet lit le pseudo-mot correctement, 0 point s'il ne le lit pas correctement ou s'il le décompose lettre par lettre, et par une étoile s'il répond qu'il ne sait pas.

Le sixième test est une « lecture de mots » notée LM et reprend le codage du cinquième test.

Par la suite, la moyenne des scores en fonction du groupe d'appartenance (FLS ou FLM) et de la session est récapitulée dans un tableau.

Pour finir, le dernier test des prénoms est davantage qualitatif. Les élèves doivent répondre à la question « Est-ce que c'est ton prénom qui est écrit ? » pour

chaque item. Le tableau est complété de manière visuelle, avec une légende binaire : rouge si la réponse est négative et vert si la réponse est positive.

Un premier tableau traite de l'« identification de la modification du prénom ». Il présente pour chaque lettre A, B, C, D, E, F, G, H, I, correspondant à une écriture spécifique du prénom des cadres verts si le sujet a identifié les modifications opérées sur l'écriture de son prénom, et rouge si ça n'a pas été le cas.

Un second tableau traite de la « bonne reconnaissance du prénom ». De fait, si le sujet reconnaît que c'est son prénom qui est écrit, la case est verte car il a répondu « oui », au cas contraire, elle est rouge puisqu'il aura répondu « non ».

Les données sont traitées avec le logiciel SPSS. Les productions des échantillons seront ensuite classées en fonction des stades de développement du principe alphabétique.

L'analyse de corrélation non-paramétrique, certes sur un tout petit effectif, permet de repérer les variables pour lesquelles l'ordre des scores est conservé et donc celles qui peuvent candidater pour être « prédictrices » d'autres variables. En accord avec les hypothèses, il a été fait le choix de rechercher les corrélations entre les variables de connaissances du prénom à un temps T et la connaissance des lettres et l'entrée dans le principe alphabétique à T+1 et T+2, ainsi qu'entre la connaissance du nom des lettres à T ou T+1 et l'entrée dans le principe alphabétique en T+1 ou T+2. Nous avons considéré qu'elles représentaient les données les plus significatives pour répondre à la problématique.

5. Résultats

Il faut se référer aux annexes pour voir les tableaux des résultats aux différents tests et pour avoir un exemple des résultats des élèves avant de les avoir repris sous forme de tableau.

Les résultats sont d'abord présentés globalement par des traitements quantitatifs basés sur le protocole contenant les 6 tests (Annexes 8 et 9). Pour le septième test, nous exposerons les traitements quantitatifs (Annexes 10 et 11) et qualitatifs (Annexe 12) de l'identification des prénoms. Ensuite, après avoir approfondi ces données, nous mènerons une analyse des résultats.

5.1) Exposition des données : traitement quantitatif

Les résultats sont donnés par groupes de tests. Pour les exercices de chaque session, un tableau indique les scores (Annexe 11) et permet de voir les régressions, les stagnations ou les progressions des groupes de sujets au cours des trois sessions.

5.1.1 Reconnaissance du prénom

Tableau des moyennes de la reconnaissance des prénoms (Annexe 11)

L'évolution générale sur les trois sessions montre que les résultats obtenus à la session 2 sont supérieurs aux sessions 1 et 3. En effet, au sein des deux groupes, on s'aperçoit qu'il y a une progression de la session 1 à la session 2, puis une diminution de la session 2 à la session 3. Les élèves FLM gagnent 2,7 points puis en perdent 1,4 points ($3 > 5,7 < 4,3$). Les élèves FLS gagnent 1,3 points puis en perdent 1,7 ensuite ($7,3 > 8 < 6,3$).

Globalement, on constate que les élèves FLM reconnaissent moins bien leur prénom que les élèves FLS, quelle que soit la session, car la moyenne des élèves FLS reste supérieure à celle des élèves FLM. A la première session, il y a une grande différence de 4,3 points entre les élèves FLS et FLM.

Tableau qualitatif de la reconnaissance des prénoms (Annexe 12)

D'une manière générale, pour la session 1, les élèves FLM peinent à reconnaître s'il s'agit de leur prénom, alors que les élèves FLS arrivent davantage à savoir si c'est bien leur prénom qui est écrit.

Pour la 2ème session, les élèves FLM identifient un peu plus leur prénom qu'en session 1 alors que deux élèves FLS sur trois l'identifient parfaitement (élève 004 a une score de 9/9) et le troisième ne commet que deux erreurs.

Ainsi, par rapport à la 1ère session, excepté pour l'élève 006 qui stagne à un score de 3 au cours des trois sessions, les scores progressent.

Pour la 3ème session, il y a une diminution globale des scores, que ce soit pour les élèves FLM comme les élèves FLS. Cependant, nous verrons dans la partie suivante que les élèves sont plus précis dans leurs explications.

Ainsi, il y a toujours plus d'élèves FLS qui identifient leur prénom que d'élèves FLM, même si dans les deux cas, il y a une parfaite reconnaissance systématique de leur prénom écrit correctement (A et I). Il en est de même pour la reconnaissance du mot intrus (F).

Concernant les autres modifications, il n'y a pas de tendance développementale générale. Les modifications précises pour chaque élève seront décrites plus tard.

5.1.2 Connaissance des lettres

Pour une meilleure compréhension, il faut se référer à l'annexe 8. Pour les élèves FLM, en lecture de lettres on observe entre les différentes sessions, une faible diminution. (11 > 9,7 > 10,3)

Pour la dictée de lettres, il y a une stagnation aux sessions 1 et 2 puis une augmentation à la 3ème session (9,6 puis 11).

Cependant, au niveau de la lecture de lettres et des dictées, ils sont très performants.

Pour les élèves FLS, la lecture de lettres subit une progression, en passant de 14 à 15.

La dictée de lettres augmente elle aussi (13,7 < 14,7) en restant à 14,7 au cours des deux dernières sessions.

Par ailleurs, il y a des résultats qui stagnent. Par exemple la dictée de lettres des élèves FLM (9,6) aux sessions 1 et 2 ou encore la dictée de lettres des élèves FLS aux sessions 2 et 3 (14,7).

5.1.3 Entrée dans le principe alphabétique

Tableau des moyennes des 6 premiers tests (lectures et dictées)

Ici, il faut à nouveau avoir recours à l'annexe 8. Pour les élèves FLM, on observe une augmentation de 3 points entre la Session 1 et la Session 2, puis une chute de 5 points en dictée de pseudo-mots.

Pour la lecture de pseudo-mots, il n'y a globalement aucune réussite sur les 3 sessions.

Pour la dictée de mots, une baisse constante entre les différentes sessions (11,7 > 9,7 > 5,7)

Pour la lecture de mots, une moyenne proche de 0, qui passe de 0,7 à la 2ème session et qui le reste à la 3ème.

Ainsi, on constate que l'approche des pseudos-mots et des mots en termes de lecture reste difficile pour ce groupe d'élèves FLM.

Pour les élèves FLS, la dictée de pseudo-mots connaît une progression importante entre les sessions 1 et 2 (12,7 > 27 > 27,3)

La lecture de pseudo-mots est faible mais progresse toutefois, même si elle stagne à 3,7 aux sessions 2 et 3.

La dictée de mots subit également une nette augmentation 9,33 > 14,3 > 16,33

La lecture de mots augmente légèrement en gagnant 1 point entre la session 1 et la session 2 (0,7 à 1,7)

La lecture de pseudo-mots (LPM) est peu élevée mais tout de même au dessus des FLM (près de 4 points de plus que les FLM). A l'inverse des FLM, les FLS progressent au cours des sessions en lecture de lettres. En outre, les deux groupes réussissent mieux en dictée de pseudo-mots (DPM).

5.1.4 Analyse développementale : les prédicteurs

Après avoir observé les corrélations non paramétriques (Annexes 13 et 14), voici une liste des prédicteurs les plus significatifs chez les FLM et les FLS.

Pour les élèves FLM, cinq corrélations sont significatives (Annexe 13):

- l'identification de la modification du prénom à la 1ère session est corrélée à une bonne connaissance des lettres du prénom à la session 2
- les FLM performants dans le repérage de modifications de leur prénom en session 1 sont ceux qui connaissent mieux les lettres de leur prénom en session 3
- une bonne reconnaissance du prénom en 2^{ème} session est liée à une bonne connaissance des lettres du prénom en session 3
- ceux qui connaissent bien les lettres hors de leur prénom à la 1ère session réussissent mieux la dictée de pseudo-mots à la 3ème session
- ceux qui connaissent bien les lettres hors de leur prénom en 2^{ème} session, réussissent aussi mieux la dictée de pseudo-mots à la 3^{ème} session

Finalement, on a un lien entre le repérage du prénom et la connaissance des lettres chez les FLM.

Pour les élèves FLS, cinq corrélations sont significatives (Annexe 14) :

- moins ils reconnaissent leur prénom à la 2^{ème} session, plus ils réussissent la dictée de mots à la 3^{ème} session
- une faible connaissance des lettres du prénom en session 1 est corrélée à une bonne réussite en dictée de mots à la session 2
- ceux qui connaissent bien les lettres autres que celles de leur prénom en session 1, réussissent bien les dictées de mots à la 2^{ème} session
- une bonne connaissance des lettres hors prénom en session 2 implique une bonne réussite en dictée de pseudo-mots à la session 3

- une bonne connaissance des lettres hors prénom en session 2 implique également une bonne lecture de mots en session 3

En définitive, on a un lien entre la connaissance des lettres hors prénom et l'entrée dans le principe alphabétique.

5.2) Analyse des données : traitement qualitatif

Le traitement plus précis des données nous permet de voir et de comprendre l'évolution des résultats concernant le principe alphabétique entre les sessions 1, 2 et 3 (Annexe 15).

En se focalisant davantage sur les productions et les résultats aux tests, on remarque que les sujets ne font pas appel aux mêmes stratégies au cours des différentes sessions. Pour cette analyse, en référence à l'appareillage des sujets, les résultats de ces derniers sont traités par paire.

Par ailleurs, il faut savoir que les corrélations non paramétriques ne peuvent se suffire à elles-mêmes. C'est pourquoi, il est nécessaire d'avoir une approche plus qualitative des trajectoires des élèves.

5.2.1 Lien entre reconnaissance des prénoms et connaissance des lettres

Pour analyser les données de la reconnaissance du prénom, nous allons nous intéresser particulièrement à la reconnaissance globale du prénom ainsi qu'à l'identification de la modification du prénom (Annexe 15). Ensuite, nous observerons la connaissance du nom des lettres du prénom du sujet et des lettres hors de son prénom, afin de voir s'il s'agit d'une conséquence directe ou non (Annexe 15). De cette manière, nous pourrions répondre à l'hypothèse a, afin de voir l'impact de la connaissance du prénom sur la connaissance des lettres (Annexe 15).

Sujets 001 et 002

Sujet 001 (FLS)

D'une manière générale, le sujet 001 reconnaît plutôt bien son prénom au cours des trois sessions. Cependant, il n'y a pas véritablement de progression puisqu'il le reconnaît presque parfaitement à la 2^{ème} session, et non mieux à la 3^{ème}. En revanche, au fur et à mesure des sessions, il repère de plus en plus les modifications que nous avons fait subir à son prénom. Ainsi en ayant identifié les erreurs sans pour autant reconnaître son prénom, nous pouvons dire qu'il arrive à voir que les lettres de son prénom ne sont pas dans l'ordre à chaque items. Par exemple aux sessions 1 et 2, il répond que c'est bien son prénom alors qu'il lit lettre par lettre (B) comme s'il s'agissait bien de son prénom écrit correctement. A la dernière session, il répond négativement en expliquant clairement qu'il y a des lettres à l'envers.

Pour la connaissance des lettres de son prénom, le sujet 001 les reconnaît parfaitement à toutes les sessions, que ce soit en lecture ou en dictée. Cela est très positif, car VILLAUME et WILSON (1989) « observent que les enfant d'âge préscolaire commencent d'abord à apprendre le nom de la première lettre de leur prénom »⁶⁵. D'ailleurs, l'étude de TREIMAN et BRODERICK (1998) confirme cela en démontrant à travers une étude que « les jeunes enfants connaissent mieux le nom de la lettre initiale de leur prénom [...] et produisent mieux cette lettre [que les suivantes] »⁶⁶.

Concernant les lettres hors prénoms, au bout de la troisième session, il les reconnaît parfaitement.

Ainsi, pour ce sujet FLS, la connaissance de son prénom n'influe pas sur la connaissance du nom des lettres.

Sujet 002 (FLM)

Au cours des trois sessions, nous observons un progrès dans l'évolution de la reconnaissance de son prénom. En effet, lors de la 1^{ère} session, le sujet n'identifie qu'une seule fois son prénom et ne fait qu'une erreur à la dernière session. Pour

65

ECALLE, Jean et MAGNAN, Annie. L'apprentissage de la lecture ; fonctionnement et développement cognitifs. 2013. p.84.

66

Ibid.

l'identification des prénoms tronqués, il progresse également en ne faisant qu'une erreur à la dernière session. Il y a ainsi une corrélation entre les deux procédés, car plus il reconnaît son prénom, plus il identifie les modifications qui y sont apportées. Nous pourrions dire que ce sujet arrive clairement à reconnaître son prénom. Autrement dit, nous admettons qu'il perçoit explicitement l'ordre des lettres et leurs caractéristiques. En reprenant les propos du sujet 002 lors de la 1^{ère} passation de test, il arrive à dire paradoxalement que « tout est à l'envers, mais c'est mon nom » quand la totalité de son prénom est écrit à l'envers (H), mais aussi « c'est mon nom écrit normal » quand il s'agit de son prénom écrit justement (I). A la dernière session, on note son évolution pour ces deux mêmes items où il répond fermement « non, à l'envers » (H) et « oui » (I).

Ce sujet connaît toujours toutes les lettres de son prénom. Pour les lettres hors prénom, il y a une augmentation dans les résultats, jusqu'à connaître parfaitement toutes les lettres ne composant pas forcément son prénom à la 3^{ème} session.

Ici, la reconnaissance du prénom implique vraisemblablement une connaissance des lettres.

Ainsi, pour le sujet 002, la connaissance du nom des lettres dépend de la connaissance du prénom. Nous pouvons alors ajouter que la correspondance entre le nom et le son des lettres rend son repérage plus facile. De ce fait, la bonne reconnaissance de son prénom en 2^{ème} session (4/7) entraîne une bonne connaissance des lettres de son prénom en session 3 (10/10).

Conclusion pour les sujets 001 et 002

Ainsi, ces deux élèves FLM et FLS reconnaissent plutôt bien leur prénom, et de ce fait, ils ont une bonne connaissance des lettres. Avec plus de précision, l'élève FLS montre une irrégularité dans ses résultats corrects malgré tout, alors que l'élève FLM fait apparaître une nette ascension.

Sujets 004 et 003

Sujet 004 (FLS)

Cet élève présente des résultats très satisfaisants d'emblée, car il ne commet qu'une erreur à la session 1 et reconnaît parfaitement son prénom aux deux dernières sessions. Néanmoins, c'est tout à fait l'inverse concernant l'identification des modifications. En effet, il n'identifie quasiment pas les modifications opérées sur son prénom.

Cette situation est illogique, car on peut dire qu'il reconnaît l'écriture de son prénom sans aucun souci, mais il est incapable de repérer une quelconque modification. L'explication possible est alors celle de la barrière de la langue. Il s'agit effectivement d'un élève turc, qui présente des difficultés linguistiques et d'expression dans sa langue de scolarisation. Cela se voit par ses réponses très brèves et catégoriques. Il répond essentiellement par « oui » ou par « non », excepté lors de la première session et pour le A où il lit bien son prénom.

Pour la connaissance des lettres de son prénom, il les connaît toutes, sauf une lors des deux premières sessions. Il faut noter qu'au niveau de la lecture, il lit toutes les lettres, mais pour la dictée il confond le C et le Z (1ère session). D'ailleurs, l'étude de RAYNOLDS et UHRYS précise que l'orthographe peut être influencée par la prononciation propre de l'élève⁶⁷. À la 2ème session, la dictée est correcte cette fois, mais à la lecture il confond le G et le J des lettres très proches phonétiquement, une erreur typique pour les élèves en général, donc d'autant plus pour cet élève qui est allophone nouvellement arrivé.

Ainsi, nous pouvons dire qu'il n'est peut-être pas suffisamment familiarisé avec les unités de la langue française pour être capable de les utiliser, car il est aussi dans l'apprentissage d'une langue autre que sa langue maternelle.

Pour la connaissance des lettres hors de son prénom, il reste au même résultat tout au long des trois tests en n'ayant qu'une erreur, ce qui témoigne d'une très bonne connaissance.

⁶⁷

RAYNOLDS, LAURA B., UHRYS, Johanna K. *The Invented Spellings of non Spanish phonemes by Spanish-English bilingual and English monolingual kindergarteners.*

Ainsi, du point de vue de l'identification de son prénom (en prenant en compte la moyenne de la reconnaissance et de l'identification des modifications), l'élève le reconnaît peu, alors qu'il présente une très bonne connaissance des lettres, et il s'agit d'un élève FLS. Ici, la reconnaissance du prénom n'engendre pas la connaissance des lettres. Il reconnaît donc peu son prénom si on considère une mauvaise identification des modifications, mais il arrive très bien à connaître les lettres. De plus, la correspondance entre le nom et le son des lettres ne semble pas le gêner outre mesure.

Nous pourrions toutefois nuancer cette analyse, en relevant la parfaite identification de son prénom, à défaut des non identifications des modifications et de son langage. Dans cette optique, il réussit à reconnaître son prénom parfaitement, ce qui engendre une très bonne connaissance des lettres. Il serait alors identique à la logique développementale des élèves FLM. De ce fait, la connaissance du nom des lettres dépend de la connaissance de son prénom.

Sujet 003 (FLM)

Nous observons une mauvaise reconnaissance du prénom pour cet élève qui ne le reconnaît qu'une fois aux sessions 1 et 3. Nous pouvons remarquer qu'il est irrégulier et cela se voit également pour l'identification des modifications de son prénom, dans le sens où ses scores sont éloignés de la moyenne. Cependant, il progresse entre la session 2 et la session 3, ce qui révèle une meilleure perception des items pour identifier les modifications de son prénom. Il est important de remarquer qu'à chaque fois qu'il voit la première syllabe de son prénom, il répond qu'il s'agit bien de son prénom. A la première session il ajoute que c'est « parce que ça commence par un T, après c'est un A », lors de la 2ème session, il répond simplement positivement, et lors de la 3ème session il dit qu' « il manque des lettres ». Il semble alors de plus en plus conscient que ce n'est pas exactement son prénom qui est écrit. Nous retrouvons chez cet élève la première étape de la reconnaissance visuelle du mot écrit. En effet, BASTIEN et BASTIEN-TONIAZZO (1993) ont distingué plusieurs étapes dans l'évolution de la représentation du mot chez l'enfant. De fait, le sujet « identifie le mot à partir de quelques lettres de préférence initiales »⁶⁸. Dans ce test, seulement les deux premières lettres de son

⁶⁸ ECALLE, Jean et MAGNAN, Annie. L'apprentissage de la lecture ; fonctionnement et développement cognitifs. 2013. p.19.

prénom (T.A) lui permettent de reconnaître son prénom. Perfetti (1989) renforce alors en soulignant que « l'enfant possède des représentations incomplètes d'un mot »⁶⁹. C'est pourquoi, la présence de quelques lettres seulement lui suffit pour identifier un mot.

Quant à la connaissance des lettres de son prénom, l'élève ne fait aucune erreur. Par contre, pour les lettres hors prénom, il parvient globalement à n'en connaître que la moitié, ce qui est insuffisant pour un élève FLM. Par conséquent, cela nous laisse à penser qu'il ne reconnaît pas systématiquement son prénom, et sa connaissance des lettres s'en ressent.

De cette manière, la connaissance insuffisante de son prénom influe sur la faible connaissance du nom des lettres. Cet élève FLM ne s'appuie donc pas forcément sur la correspondance entre le nom et le son de la lettre, puisqu'il connaît peu les lettres. Par ailleurs, la reconnaissance de son prénom en 2^{ème} session (4/7) implique une bonne connaissance des lettres de son prénom en session 3 (8/8).

Conclusion pour les sujets 004 et 003

Ainsi, on pourrait dire que l'élève FLS a conscience de l'ordre des lettres puisqu'il reconnaît très bien son prénom. En revanche, pour l'élève FLM, il ne s'agit que « des premières acquisitions relatives au mot écrit »⁷⁰, car il visualise son prénom à partir du moment où il reconnaît quelques lettres ou des fragments. Les résultats de l'élève FLM montrent que la reconnaissance du prénom implique la connaissance des lettres, en l'occurrence ici une faible reconnaissance du prénom implique une faible connaissance des lettres. Pour l'élève FLS, l'analyse est ambiguë, car si nous ne considérons que l'identification des modifications, la connaissance du nom des lettres ne dépend pas de la connaissance du prénom. Par contre, si nous nous basons sur la reconnaissance du prénom seule qui est satisfaisante, son profil est similaire à celui des élèves FLM.

69

ECALLE, Jean et MAGNAN, Annie. *L'apprentissage de la lecture ; fonctionnement et développement cognitifs*. 2013. p20.

70

ECALLE, Jean et MAGNAN, Annie. *L'apprentissage de la lecture ; fonctionnement et développement cognitifs*. 2013. p.69.

Sujets 005 et 006

Sujet 005 (FLS)

Le sujet 005 montre un bon niveau de compétence, car elle reste proche de 7 globalement dès la 1ère session. Cependant, aux vues de ses scores, elle régresse pour la bonne reconnaissance de son prénom. Alors qu'elle reconnaissait très bien son prénom aux 2 premières sessions, à la 3ème session, elle le reconnaît beaucoup moins. En revanche, quand il s'agit d'identifier les modifications, elle présente des résultats irréguliers mais croissants si nous considérons la 1ère et la 3ème session. Cela s'explique une nouvelle fois par le fait qu'il y a un problème de compréhension ou de développement cognitifs, car comme plusieurs autres sujets, elle reconnaît précisément les modifications que son prénom a subies, mais pour autant elle répond qu'il s'agit de son prénom. Par exemple, quand elle voit les deux dernières syllabes de son prénom (E), elle est capable d'expliquer à la session 1 que « c'est pas [s]on prénom » en lisant correctement ces deux syllabes. A la session 2, elle répond à nouveau « non, mais il y a les mêmes lettres ». Enfin, à la session 3, elle se contredit en répondant positivement, mais ajoute qu' « ils sont encore coupés ». Ces trois réponses que j'ai reprises fidèlement sont caractéristiques du développement de l'élève, qui perçoit que ce n'est pas son prénom mais qui arrive finalement à dire qu'il s'agit de celui-ci car il se compose des mêmes lettres. Elle arrive donc malgré tout à voir nettement chaque modification en fonction de chaque item. Ce qui amène à décrire la 3^{ème} étape de la reconnaissance visuelle du mot écrit selon BASTIEN et BASTIEN-TONIAZZO (1993), pour laquelle « le mot est considéré comme une suite de lettres ordonnées »⁷¹. Par ailleurs, BASTIEN et BOVET (1978) ont démontré que la maîtrise de l'ordre est un outil cognitif important acquis vers 6 ans.

Quant à la connaissance des lettres de son prénom, exceptée la 1ère session où elle ne fait qu'une erreur, elle y arrive parfaitement. Il en est de même pour la connaissance des lettres différentes de son prénom.

Ainsi, elle a une bonne reconnaissance de son prénom et une bonne maîtrise de la connaissance des lettres, et par conséquent se retrouve facilitée par la

71

ECALLE, Jean et MAGNAN, Annie. L'apprentissage de la lecture ; fonctionnement et développement cognitifs.2013.p.71.

correspondance entre le nom et le son de la lettre, même si elle est portugaise. Cela peut s'expliquer par la transparence du nom des lettres en portugais.

Sujet 006 (FLM)

L'élève 006 montre une mauvaise reconnaissance de son prénom. Au cours des trois sessions, elle obtient un score très faible proche de 0 et stagne. Elle arrive également peu à identifier les modifications, sauf lors de la 2ème session, mais les résultats restent faibles. Pour répondre à la question, elle dit très régulièrement « c'est les lettres de mon prénom ». Ici, le sujet 006 n'a véritablement pas compris la question ce qui se voit en plus par le fait qu'elle ne cerne presque pas d'erreur dans son prénom. Dans son cas, elle ne maîtrise pas l'ordre des lettres dans le mot et ne considère pas qu'il faille que les lettres soient ordonnées. C'est comme si elle reconnaissait le mot *tartine* dans la graphie *titarne* ou *tarneti* puisque tous les éléments sont présents. C'est ici la deuxième étape de l'évolution de la représentation du mot chez l'enfant d'âge préscolaire. En effet, d'après BASTIEN et BASTIEN-TONIAZZO, « tant que l'enfant considère le mot comme un ensemble non ordonné de toutes ses lettres, on ne peut espérer qu'il établisse un lien entre unité graphique et unité sonore. »⁷²

De fait, elle connaît peu les lettres composant son prénom (2/3 en moyenne) et n'atteint pas la moyenne pour connaître le nom des lettres hors prénom.

Ainsi, car dans son cas, une faible reconnaissance de son prénom implique une faible connaissance des lettres, mais il n'est donc pas forcément facilité par la correspondance entre le nom et le son de la lettre.

Conclusion pour les sujets 005 et 006

Nous pouvons terminer en disant que l'élève 005 a conscience du positionnement des lettres à l'intérieur de son prénom, puisqu'elle identifie de manière assez précise les erreurs dans son prénom. Néanmoins, sa démarche est la même que celle des élèves FLM, dans le sens où la connaissance des lettres est la conséquence de la reconnaissance de son prénom. Pour l'élève FLM, ce schéma est

72

ECALLE, Jean et MAGNAN, Annie. L'apprentissage de la lecture ; fonctionnement et développement cognitifs.2013.p72.

similaire puisque la connaissance insuffisante des lettres influe sur la reconnaissance de son prénom.

5.2.2 Conclusion

Pour terminer, il faut rappeler qu'il y a un paradoxe entre les deux tableaux des prénoms et les résultats des élèves. D'une part, la bonne reconnaissance du prénom est assez peu probante alors que l'identification des modifications du prénom montre des résultats positifs.

En d'autres termes, les sujets peinent à reconnaître leur prénom directement mais arrivent à identifier les modifications opérées sur leur prénoms. Par exemple, il est courant de s'apercevoir qu'ils identifient qu'il ne s'agit pas de leur prénom qui est écrit, mais comme ils voient la première syllabe, ou des lettres de leur prénom pas forcément dans le bon ordre, ils répondent que c'est le cas.

Cela s'explique de différentes manières. En effet, il peut en résulter un problème de compréhension de la part des sujets qui pensent qu'au lieu d'indiquer que c'est leur prénom qui est écrit, affirment qu'ils voient bien les lettres de leur prénom écrites, ce qui est différent. Ce souci de compréhension de la consigne peut être dû à l'âge développemental des sujets. En outre, il peut y avoir un décalage langagier comme pour le sujet 004, qui éprouve des difficultés à s'exprimer en français pour identifier les modifications. Une autre cause, plus fréquente cette fois peut être la maîtrise de l'ordre des lettres qui implique plusieurs étapes dans la reconnaissance visuelle du prénom écrit, ce qui influe sur la représentation du mot écrit.

Souvent, les résultats ont montré qu'il s'agissait d'une non pertinence de l'ordre chez les sujets. En effet, au cours de ses premières acquisitions du mot écrit, l'enfant va progressivement apprendre à respecter la nature, le nombre et le positionnement des lettres⁷³. La maîtrise de l'ordre apparaît comme un outil cognitif très important et à l'école maternelle les élèves présentent des difficultés au niveau de la gestion de cet ordre et le traitent peu. C'est pourquoi, nous avons vu des fausses reconnaissances, car les élèves étaient « déstabilisés » par les modifications des lettres au sein du mot cible (leur prénom). Nous pouvons alors dire que les

73

ECALLE, Jean et MAGNAN, Annie. L'apprentissage de la lecture ; fonctionnement et développement cognitifs.2013.p69.

sujets reconnaissent et lisent les mots uniquement à partir de quelques lettres « traitées comme des indices visuels du mot et non sur la base de la forme globale ⁷⁴».

De ce fait, la maîtrise de l'ordre s'acquiert en deux étapes d'après BOVET et BASTIEN (1978) :

- 1^{ère} étape : vers l'âge de 3-4ans, les élèves examinent tous les éléments du mot comme une suite ordonnée

- 2^{ème} étape : vers l'âge de 6 ans, il y a une mise en correspondance grapho-phonologique qui relève de la coordination de l'ordre des unités graphiques et des unités sonores, d'où le principe alphabétique.

D'après les sujets, il en résulte que l'hypothèse ne se vérifie pas pour l'élève 001, car la connaissance de son prénom n'influe pas sur la connaissance du nom des lettres. A l'inverse, le sujet 002 répond à l'hypothèse a.

Le sujet 004 valide l'hypothèse énoncée si on considère la reconnaissance du prénom. En revanche, par rapport à l'identification des modifications, l'hypothèse est fautive. Quant au sujet 003, il vérifie également l'hypothèse.

Les sujets 005 et 006 répondent à l'hypothèse selon laquelle la connaissance du nom des lettres dépend de la connaissance du prénom.

On voit alors que la maîtrise de l'ordre est plus ou moins acquise en fonction de chaque élève. La majorité des élèves tendent vers la 2^{ème} étape décrite par les chercheurs.

5.2.3 Lien entre connaissance des lettres et entrée dans le principe alphabétique

Pour vérifier l'hypothèse b, nous observerons si la connaissance du nom des lettres engendre l'entrée dans le principe alphabétique chez les deux groupes d'élèves. Pour comprendre leur trajectoire de l'entrée dans le principe alphabétique nous nous intéresserons particulièrement à la connaissance des lettres au sein du prénom et hors du prénom de l'élève, comme vu précédemment, ainsi qu'aux dictées de pseudo-mots, de mots et aux lectures de pseudo-mots et de mots.

Cette analyse s'établira une nouvelle fois sur la base des paires d'échantillons.

74

ECALLE, Jean et MAGNAN, Annie. L'apprentissage de la lecture ; fonctionnement et développement cognitifs.2013.p73.

Sujets 001 et 002

Sujet 001

Comme nous l'avons évoqué auparavant, le sujet 001 connaît les lettres de son prénom parfaitement à toutes les sessions. Pour les lettres hors prénoms, il progresse entre la 1^{ère} et la dernière session jusqu'à les reconnaître parfaitement à la 3^{ème} session. Quant à son entrée dans le principe alphabétique, nous constatons une irrégularité pour la dictée de pseudo-mots au cours des trois sessions, même s'il y a une faible évolution. Pour la dictée de mots, il y a également une progression, mais les scores restent faibles. Concernant les lectures de pseudo-mots et de mots, le sujet 001 stagne et ne montre aucune réussite sur les trois sessions.

Nous remarquons alors qu'il est compétent au niveau de la connaissance du nom des lettres, mais qu'il n'est pas encore entré véritablement dans le principe alphabétique. Ainsi, nous pouvons conclure que la connaissance du nom des lettres ne lui permet pas de déduire le phonème qui lui est associé.

En référence à notre cadre théorique, l'étude portugaise de DE ABREU et CARDOSO-MARTINS en 1998⁷⁵ met en exergue le fait que les élèves qui connaissent le nom des lettres lisent plus facilement selon la modalité littérale. En d'autres termes, les lettres correspondent à leur prononciation dans le mot. C'est pourquoi, on remarque que les lectures de mots ou de pseudo-mots ont un score nul, car l'élève lit lettre par lettre. Par ailleurs, quand il s'agit de production comme la dictée de pseudo-mots par exemple à la 3^{ème} session, il n'y a pas une représentation fréquente de la voyelle. L'élève transcrit souvent des consonnes (p,m,d..). Quand il a répété le pseudo-mot pour se l'approprier avant de l'écrire à l'aide des cartes lettres, il a confondu la lettre « k » et la lettre « g ». Néanmoins, il faut noter que le sujet 001 est passé de la dictée de mots d'une lettre à la 2^{ème} session (il écrit « n » pour « Noël ») à plusieurs lettres à la dernière session, et il y a eu davantage de voyelles (« école » s'écrit « ioiue »).

Finalement, si nous reprenons les modèles développementaux de FRITH (1985), il procède par traitement logographique, car il recourt peu à la phonologie et pas du tout à l'ordre des lettres.

75

Cf p12 : 1.2.4. La connaissance du nom des lettres

Dans son cas, l'entrée dans le principe alphabétique dépend de la connaissance du nom des lettres, même si la lecture n'est pas satisfaisante.

Sujet 002

Cet élève connaît parfaitement les lettres de son prénom. Pour la connaissance des lettres hors de son prénom, il montre également de bons résultats, même s'il fait une erreur à la 1ère session et deux erreurs à la 2^{ème} session, ce qui révèle malgré tout une bonne connaissance du nom des lettres.

Quant à l'entrée dans le langage écrit, il présente des résultats plutôt satisfaisants même s'ils restent éloignés de la moyenne. En effet, pour la dictée de pseudo-mots il progresse de la session 1 à 2 mais régresse entre les sessions 2 et 3. Il en est de même pour la dictée de mots. Pour la lecture de pseudo-mots, il obtient un résultat nul, mais progresse très légèrement en lecture de mots aux deux dernières sessions, ce qui est un bon signe d'un point de vue développemental.

Ainsi, nous pouvons dire que l'entrée dans le principe alphabétique par la dictée dépend de la connaissance des lettres, même si ce n'est pas véritablement le cas pour la lecture mais on peut dire que le sujet 002 commence à « décoller » en lecture de mots.

Cependant, nous notons qu'une bonne lecture de lettres autres que celles de son prénom à la session 1 prédit un bon niveau de dictée de pseudo-mots à la 3^{ème} session. En effet, le sujet 002 réussit parfois à retrouver les lettres composant le pseudo-mot malgré le fait qu'elles soient mal ordonnées. De ce fait, il répond à une procédure à la fois logographique et alphabétique.

En outre, si nous nous basons sur les phases développementales de SHARE et GUR (1999)⁷⁶, son progrès visible en lecture de mots montre qu'il s'agit d'une « lecture par indices phonétiques » car cet élève s'appuie sur des lettres avec une valeur phonémique connue pour reconnaître un mot. De cette manière, il lit lettre par lettre 2 mots (« maman » lu « m.a.m.a.n » et « école » lu « é.c.o.l.e ») en utilisant les bonnes lettres, et il lit très bien les mots « lundi » et « Noël » sans les segmenter, d'où un réel développement cognitif significatif de l'entrée dans le principe alphabétique.

⁷⁶ Cf p21 : les différentes étapes pour accéder à l'apprentissage du langage écrit selon les chercheurs

Conclusion pour les sujets 001 et 002

Finalement, nous pouvons dire que l'élève 002, qui est FLM, entre davantage dans le principe alphabétique que l'élève FLS dans le sens où son niveau en lecture est légèrement meilleur.

Sujets 004 et 003

Sujet 004

Le sujet 004 connaît toutes les lettres de son prénom excepté lors des deux premières sessions où il fait une erreur. Pour la connaissance des lettres hors de son prénom, il reste au même résultat tout au long des trois tests en n'ayant qu'une erreur, ce qui représente un très bon score.

Concernant la dictée de pseudo-mots, nous constatons une progression au cours des trois sessions et une irrégularité pour la dictée de mots. Cela peut s'expliquer par la difficulté de la langue, car il confond les lettres « d » et « b » en écrivant « lunbi » au lieu de « lundi ». D'ailleurs, comme le précisent les chercheurs A.LAURENT et C.MARTINOT⁷⁷, les enfants bilingues n'accèdent pas au langage écrit de la même façon que les enfants monolingues. En effet, il a une connaissance différente du langage.

On a pu également noter qu'il lit correctement toutes les lettres, et il présente un score supérieur à 0 pour la lecture de mots.

De cette manière, si nous regardons le schéma proposé par FRITH, le sujet 004 entre dans une procédure alphabétique où il s'appuie sur sa connaissance des liens entre les lettres et leurs correspondants sonores pour décoder les mots.

L'élève commence à utiliser des lettres ayant une correspondance avec les sons, c'est pourquoi, les bonnes connaissances des lettres de son prénom et hors de son prénom à la session 1 sont prédicteurs d'une bonne réussite en dictée de mots à la deuxième session.

Ainsi, l'entrée dans le principe alphabétique dépend de la connaissance du nom des lettres pour le sujet 004, et ce, malgré le fait qu'il soit confronté à un problème de transfert entre deux langues qui ne se ressemblent pas (confusion de consonnes particulièrement).

⁷⁷ LAURENT, Angélique, MARTINOT, Clara. *Bilinguisme and phonological awareness : the case of bilingual children*. 2010.

Sujet 003

L'élève 003 connaît parfaitement les lettres de son prénom. Cependant, ce n'est pas vraiment le cas pour les lettres hors prénom, où ses scores frôlent la moyenne. Pour l'entrée dans le principe alphabétique, ses résultats affichent une irrégularité en dictée de pseudo-mots ainsi qu'en dictée de mots où il baisse. En lecture de pseudo-mots et de mots, il n'en lit aucun correctement.

De plus, étant donné que les lettres ne sont pas dans le bon ordre et qu'il n'a pas systématiquement recours à la phonologie, il suit une procédure logographique. Il y a une forte prégnance de la voyelle comme « lu » qu'il écrit « u » ou encore « pra » qu'il écrit « a » lors de la troisième session. Pour la dictée de mot, il écrit « leon » au lieu d'écrire « Noël » autrement dit, il écrit le mot à l'envers.

Il est intéressant de constater qu'au cours de la première session pour la dictée de pseudo-mots, la connaissance du nom des lettres l'induit en erreur comme le dit HANNOUZ, car il assimile une lettre à une syllabe, alors que normalement, une lettre ne doit être codée que par un seul phonème. Il écrit alors « L » pour « EL » dans le pseudo-mot « TEL ».

Ainsi, l'entrée dans le principe alphabétique dépend de la connaissance du nom des lettres ici. Cette connaissance est faible hors prénom et fortes pour celles de son prénom et l'entrée dans l'écrit est rendue difficile car la lecture n'est pas aboutie. Malgré tout, il tend à entrer dans le principe alphabétique.

Conclusion pour les sujets 004 et 003

Pour l'élève FLS, sa connaissance des lettres implique l'entrée dans le principe alphabétique. Pour l'élève FLM, si on considère la moyenne des lettres de son prénom et hors prénom, sa faible connaissance des lettres engendre une faible connaissance de la correspondance entre graphème et phonème, soit l'entrée dans le principe alphabétique.

Sujets 005 et 006

Sujet 005

Le sujet 005 présente de bons scores à la fois pour la connaissance des lettres de son prénom et la connaissance des lettres hors de son prénom.

Pour la dictée de pseudo-mots, elle présente une importante progression en passant de 28 lors de la première session à 59 pour les deux dernières sessions. Autrement dit, à 10 point près, elle réussit parfaitement la dictée de pseudo-mots. Ses résultats sont nettement inférieurs en dictée de mots, mais toutefois ils évoluent en passant de 10 à 25 entre la 1ère et la 3ème session. Bien entendu, ses bons résultats en dictée expliquent qu'elle réussit la lecture des pseudo-mots, contrairement à tous les autres sujets. Elle présente également une ascension pour la lecture de mots en passant de 0 à 3. Nous pouvons ainsi dire que cette élève entre bien dans le langage écrit.

Si nous nous rapportons à l'étude de FRITH, le sujet 005 suit une procédure alphabétique car elle s'appuie sur ses connaissances des liens entre les lettres et leurs correspondants sonores pour décoder les mots. Les chercheurs SHAR et GUR appuient cela en montrant qu'il s'agit d'une lecture alphabétique car elle est capable de recoder les mots en partie, puisqu'elle a une bonne connaissance sur les relations lettres-sons.

Par ailleurs, elle prononce le pseudo-mot « mur » en disant « mour » et précise qu'« on le dit en portugais, pas en français ». Cet exemple montre que ce sujet est capable de transférer ses compétences acquises dans sa langue portugaise à une autre langue, ici française.

De plus, la connaissance des prénoms en session 1 prédit une bonne réussite pour la dictée de mots en session 2. La connaissance des lettres autre que le prénom en session 2 est aussi un prédicteur entraînant la réussite en dictée de mots en session 2. De même, nous remarquons que la connaissance des lettres hors prénom en session 2 entraîne une bonne dictée de pseudo-mots en session 3, et que la connaissance des lettres hors prénom suggère une bonne lecture de mots en session 3.

Ainsi, non seulement nous constatons que plus l'apprentissage des deux langues est précoce, plus il y a une bonne maîtrise des deux langues, mais d'autre part l'entrée dans le principe alphabétique dépend bien de la connaissance des lettres.

Sujet 006

L'élève 006 présente des résultats plutôt faibles pour la connaissance des lettres de son prénom et régresse au cours des trois sessions. Pour les lettres hors de son prénom, les résultats sont bien inférieurs à la moyenne et il y a une irrégularité.

En ce qui concerne la dictée de pseudo-mots, elle reste globalement irrégulière mais ses résultats sont meilleurs que ceux de la dictée de mots où nous notons une importante diminution. La lecture de pseudo-mots et de mots, montre des résultats nuls.

De fait, nous pouvons dire que la connaissance des lettres hors prénom en 1ère session est prédictive de la dictée de pseudo-mots en session 3, avec un score faible dans les deux cas.

Selon FRITH, elle est dans une procédure logographique, car à nouveau elle ne maîtrise pas l'ordre des lettres et n'utilise pas la phonologie.

Par exemple, cela se voit par sa non maîtrise des noms des lettres et par la prégnance de la voyelle O dans ses productions quel que soit le pseudo-mot ou le mot demandé à être lu. Le recours fréquent à cette même voyelle dans un même mot est encore présent à la 3ème session.

Ainsi, le lien entre ses faibles scores en connaissance des lettres, et les dictées et lectures permet de conclure que l'entrée dans le principe alphabétique dépend bien de la connaissance des lettres.

Conclusion pour les sujets 005 et 006

Dans les deux cas, on observe très clairement que la connaissance des lettres implique l'entrée dans le principe alphabétique. En effet, pour le sujet 005, la trajectoire est positive, alors que pour le sujet 006, elle est plutôt inverse.

5.2.4 Conclusion

Nous savons que la connaissance du nom des lettres est reconnue comme étant un des prédicteurs de l'entrée dans l'écrit. Cette entrée dans le principe alphabétique se fait d'abord par la dictée et ensuite par la lecture.

D'une manière générale, la majorité des élèves sont en dessous de la moyenne, sauf le sujet 005 qui révèle une grande performance car elle progresse sans cesse. De plus, les sujets progressent plus ou moins entre la session 1 et la session 2, puis régressent de la session 2 à la session 3. Il faut savoir que les scores répétés égaux à 0 en lecture s'expliquent par le fait que les élèves découpent les lettres au lieu de les assembler pour les lire. Ces scores nuls ne signifient donc pas qu'ils ne réussissent pas du tout, mais qu'ils n'ont pas acquis le système de combinatoire. De fait, ils connaissent plus ou moins les lettres, mais lisent plusieurs lettres composant un mot plutôt qu'un mot.

L'épreuve de connaissances des lettres où les élèves doivent nommer les lettres différentes de leur prénom, présentées dans un ordre aléatoire est très bien réussie en général, exceptés pour deux sujets FLM, le 003 mais surtout le 006 qui présente déjà des difficultés dans la reconnaissance des lettres de son prénom.

Pour conclure, nous ne pouvons pas dire que les sujets sont totalement entrés dans le principe alphabétique puisque la lecture est rarement acquise. Toutefois, les élèves tendent vers celle-ci et cela se voit par les quelques bons résultats en dictée qui jouent sur les résultats en lecture. Il ne faut pas oublier que l'apprentissage de la lecture se fait en CP et que les élèves testés présentent des résultats globalement satisfaisants. Par ailleurs, un élève qui réussira bien les dictées, aura des meilleurs résultats en lecture. Cela se vérifie également dans un cas inverse.

Finalement, les sujets 001 et 002 confirment l'hypothèse selon laquelle l'entrée dans le principe alphabétique dépend de la connaissance du nom des lettres. Les sujets 004 et 003 valident l'hypothèse b. Pour les sujets 005 et 006, l'hypothèse se vérifie à nouveau.

6. Discussion

La problématique de départ porte sur le fait que la connaissance du nom des lettres n'aurait pas le même statut de prédicteur dans l'entrée dans le langage écrit chez les élèves FLM et FLS.

On a pu constater d'une manière générale que les FLS comme les FLM suivaient un même schéma développemental qu'il soit « progressif » ou « régressif ». En effet, pour entrer dans le principe alphabétique, ils reconnaissent leur prénom, connaissent le nom des lettres, et par conséquent réussissent en dictée puis en lecture. L'apprentissage de la lecture est une tâche complexe et quel que soit le développement cognitif des sujets, ils entrent à leur rythme dans le principe alphabétique.

Ainsi, pour l'ensemble des participants, on a relevé quelques corrélations révélatrices de prédicteurs. C'est notamment le cas pour :

- l'identification des modifications du prénom en session 1 qui joue sur la lecture du prénom en session 2
- la reconnaissance du prénom pour les sessions 1 et 2 qui sont liés sur la connaissance des lettres hors prénom en session 2
- l'identification des modifications du prénom ainsi que la connaissance des lettres hors prénom pour la session 3 qui sont liés à la dictée de mots en session 3
- la dictée de mots en session 2 a un rôle sur la lecture de mots en session 2
- la dictée de mots en 2^{ème} session influe sur la lecture de mots en 2^{ème} session

Ces différents prédicteurs sont des facteurs qui favorisent l'entrée dans l'écrit. Finalement, si les élèves sont performants en lecture, ils sont systématiquement performants en dictée. Il y a un impact direct de la connaissance du nom des lettres sur les dictées de pseudo-mots et de mots, ce qui montre que les sujets suivent bien la même trajectoire développementale. Toutefois, divers facteurs viennent se greffer à ces prédicteurs.

Facteurs familiaux

Il est nécessaire de rappeler que les résultats ont aussi fluctué en fonction des paramètres personnels des sujets. Par exemple, concernant les catégories socioprofessionnelles de chacun, on a pu constater que le sujet 006 qui semblait être très stimulée intellectuellement, avec résultats bien plus performants que les autres, n'avait pas forcément d'aide à la maison.

Le sujet 003 est peu attentif et les résultats s'en ressentent parfois car il refuse de coopérer, cela pourrait s'expliquer par une perturbation due à la séparation géographique de ses parents.

Les sujets d'origine portugaise (001 et 005) ont des parents avec une catégorie socioprofessionnelle identique. Cela laisserait à penser que sur le marché de l'emploi, ils n'ont pas pu trouver un niveau de qualification professionnelle équivalent à celui qu'ils avaient lorsqu'ils étaient sur le territoire portugais⁷⁸.

Par ailleurs, le rapport au savoir diffère d'une famille à l'autre, ce qui modifie le sens et le but de la lecture. La participation de la famille pour que l'élève accède à la connaissance influe sur sa motivation.

En outre, le niveau d'étude des parents reste malgré tout le plus prédictif quant à la réussite des enfants. En effet, selon une enquête réalisée par l'INSEE en 2004, « le niveau d'études de la mère est un des facteurs les plus déterminants sur les compétences de l'enfant, alors que celui du père a plus d'influence sur son niveau scolaire ». Nous avons alors pris en compte les catégories socioprofessionnelles des parents des sujets comme critère de sélection, mais n'ayant pas d'informations suffisamment précises, chaque sujet possède une trajectoire singulière.

Facteurs liés à la méthodologie

L'utilisation des cartes lettres a sollicité la spontanéité des élèves, afin de ne pas les surcharger cognitivement. En effet, écrire à l'aide d'un crayon est une tâche coûteuse, et il s'agissait là de les décharger du geste d'écriture. Cependant, au moment d'écrire un pseudo-mot, plusieurs élèves ont utilisé la totalité des lettres

78

CHAMOZZI, Françoise. Risques de l'immigration et déclassement professionnel. Hommes et migrations, 2009. pp 112-121. Disponible à l'adresse : <http://hommesmigrations.revues.org/391>

proposées, soit une vingtaine pour écrire un pseudo-mot de 4 lettres. Ils ont donc été perturbés par le matériel qui a provoqué une accumulation des cartes lettres.

Concernant le protocole expérimental, pour établir les tests de dictée de mots et de lecture de mots, il aurait peut-être fallu chercher un mot qui commence par la première lettre de chaque prénom, afin de bien constater la connaissance de leur prénom. De plus, selon les chercheurs MAGNAN, COLÉ et GRAINGER en 1999⁷⁹, même si « la syllabe est l'unité linguistique disponible très tôt en français », les « enfants extraient plus facilement la syllabe initiale de leur prénom plutôt que le phonème initial ». D'après nos résultats, le phonème initial du prénom est aussi connu que tout autre phonème du prénom et les phonèmes du prénom sont mieux connus que tout autre phonème hors prénom.

L'orientation des lettres est également source de difficultés pour les élèves, car les chercheurs ECALLE et MAGNAN précisent que « les jeunes enfants d'âge préscolaire maîtrisent mal l'orientation de la lettre dans un mot »⁸⁰. C'est pourquoi, pour la reconnaissance de leur prénom, l'inclusion des lettres en symétrie (verticale et horizontale) ou écrites en miroir dans leur prénom rendait difficile sa reconnaissance. D'ailleurs, BASTIEN-TONIAZZO (1997) « enregistre 41% d'erreurs correspondant à la confusion des lettres symétriques »⁸¹.

Nous aurions pu également appareiller les élèves en fonction du nombre de lettres lues au départ, plutôt que de se restreindre au sexe, à l'âge développemental, et aux catégories socioprofessionnelles des parents, qui restent peu évocatrices. Ainsi, appareiller les élèves d'après ces différents critères n'était pas véritablement concluant, d'autant que d'un point de vue expérimental, il était difficile de trouver les sujets avec ces critères très précis. Nous avons pu remarquer que le sexe ne jouait pas de rôle particulier sur les résultats aux tests.

Exploiter la naissance des sujets en présentant que les sujets 005 et 006 sont les plus jeunes, et que les sujets 004 et 003 sont les moins jeunes aurait pu également être un critère pour analyser les données de chacun

79

ECALLE, Jean et MAGNAN, Annie. L'apprentissage de la lecture ; fonctionnement et développement cognitifs. 2013. p.82.

80

ECALLE, Jean et MAGNAN, Annie. L'apprentissage de la lecture ; fonctionnement et développement cognitifs.2013. p.76.

81

Ibid.

Facteurs linguistiques

En portugais, la voyelle « e » est codée « e » dans le sens oral-écrit, alors qu'en français elle peut être codée de différentes façons mais les élèves n'ont pas vraiment rencontré de difficultés. Il faut savoir que le portugais est une langue avec une forte prégnance de la voyelle⁸². D'ailleurs le sujet 005 a fait la distinction entre la prononciation portugaise « é » et « e » en français lors d'un test, d'où une bonne maîtrise des caractéristiques des deux langues pour cette élève bilingue. Elle est dans une compétence métalinguistique, car elle différencie le français et le portugais. Entre autres, au long des trois passations de tests, le sujet 004 d'origine turque, utilisait un sens de l'écriture inversée à la 2^{ème} session. En effet, pour la dictée de pseudo-mots, il écrivait de droite à gauche. Nous aurions pu dire que sa représentation graphique était un obstacle à l'acquisition de l'écriture de la langue française, mais à la 3^{ème} session, ses résultats ont continué à évoluer et il écrivait avec un sens correct allant de gauche à droite.

Entre autres, pour les exercices de lecture et d'écriture, les élèves reprenaient souvent les lettres de leur propre prénom, ce qui révèle que le prénom reste une des connaissances centrales.

En définitive, nous aurions pu croire a priori que les élèves FLM allaient obtenir de meilleurs résultats que les élèves FLS, étant donnée leur imprégnation de la langue depuis leur naissance. Cependant, nous avons pu constater que les élèves FLS étaient davantage compétents ou du moins progressaient plus vite à moyen terme. Cela pourrait s'expliquer par l'effet de la langue. En effet, les enfants dont la langue maternelle a une orthographe transparente (davantage le portugais que le turc), c'est-à-dire que les graphèmes correspondent aux phonèmes, entrent dans l'écrit plus rapidement et plus facilement que les enfants dont la langue contient une orthographe opaque, comme c'est le cas pour la langue française (plusieurs

82

GALHARDO, Catarina. *Fiche linguistique du portugais : difficultés spécifiques d'apprentissage de la langue orale et écrite en fonction des particularités de la langue d'origine*. Académie de Strasbourg. 2006.

Disponible à l'adresse : http://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/casnav/ENA/1er_degre_supports/Caracteristiques_langues/LE_PORTUGAIS_specificites.pdf

phonèmes pour un seul graphème). Par exemple, le phonème « é » peut s'écrire par de multiples graphèmes (et, est, ais, ait, aie).

Plus une langue est transparente, plus elle est facile d'accès dans le sens où la façon dont nous écrivons la langue et dont nous la prononçons est identique. En se référant à la lecture, nous partons du graphème pour trouver le phonème, contrairement à l'écriture où nous nous basons sur le phonème pour trouver le graphème. L'apprentissage de la langue française pour les élèves FLS aurait dû être d'autant plus complexe par le nombre de phonèmes qu'elle comporte (36), supérieur au nombre de graphème. De plus, « l'alphabet turc est phonétique, c'est-à-dire que toute lettre écrite est prononcée »⁸³ et chaque lettre ne se prononce que d'une seule manière. Le système vocalique portugais ne comporte que 8 phonèmes. Ainsi, on a pu voir que la transparence avait un impact sur l'apprentissage de la lecture, mais qu'il ne le freinait pas pour autant.

7. Conclusion et perspectives

7.1) Retour sur la question de départ

Cette recherche a porté sur le processus d'entrée dans l'écrit, et plus précisément sur la manière dont les enfants âgés de 4 à 5 ans entrent dans le langage écrit, en distinguant les élèves FLM dont le français est la langue maternelle, et les élèves FLS dont le français est la langue de scolarisation.

Nous nous sommes demandés si la connaissance du nom des lettres avait le même statut de prédicteur dans l'entrée dans le langage écrit chez les élèves FLM et les élèves FLS. Ainsi, à travers les différents tests et travaux de recherches dans la partie conceptuelle, pour répondre à l'hypothèse a, nous avons pu nous apercevoir que la connaissance du nom des lettres dépendait de la connaissance du prénom pour la majorité des sujets. Ce n'est pas le cas pour deux élèves FLS et notamment si on choisit d'inclure l'élève 004 qui présentait des résultats à double interprétation.

83

BAZARAN, Ali. *L'alphabet turc*. Disponible à l'adresse : http://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/casnav/ENA/1er_degre_supports/Caracteristiques_langues/alphabet_turc_v2.pdf

De fait, nous pouvons clairement dire que la correspondance entre le nom et le son de la lettre rend plus facile cette connaissance du prénom chez les élèves FLM, mais les élèves FLS n'en sont pas moins désavantagés. En effet, ils parviennent aussi à connaître le nom et le son des lettres composant leur prénom, ce qui facilite la connaissance de leur prénom.

La seconde hypothèse est vérifiée par la totalité des sujets. De cette manière, l'entrée dans le principe alphabétique dépend bien de la connaissance du nom des lettres chez les élèves FLM et les élèves FLS.

7.2) Limites

Bien que les résultats aux tests confirment plus ou moins les hypothèses formulées, nous ne pouvons pas généraliser et étendre ces conclusions à tous les individus FLM et FLS. En effet, il y avait seulement six sujets à tester, ce qui est un échantillon relativement modeste. Par ailleurs, tous les sujets sont dans la même classe de Grande Section, et suivent le même travail de conscience phonologique. Cela peut être un atout, car ils sont censés être au même stade, mais les particularités de chacun jouent un rôle sur leurs habiletés phonologiques. Les différentes stratégies utilisées par les élèves lors de passation ont aussi pu influencer les enfants dans leur choix, comme ça a été le cas avec l'accumulation des cartes lettres ou encore par le fait des différentes personnalités de ces derniers (fatigue, distraction).

7.3) Les apports de la recherche

En tant qu'étudiante, il est important de préciser que le domaine de l'écriture inventée m'était totalement inconnu. Cependant, c'est un terrain de recherche très intéressant à explorer, surtout étant donné qu'il prend en compte les élèves avec une langue maternelle différente du français. Malgré un travail de longue haleine, j'ai pris beaucoup de plaisir à le construire, car il m'a appris énormément non seulement du point de vue de la recherche qui est une tâche fastidieuse mais très enrichissante, mais aussi de l'organisation dans la sélection des données, des idées et des informations collectées. C'était une belle occasion de développer des connaissances

sur ce thème de l'émergence du principe alphabétique dans l'écriture inventée. J'ai donc eu l'opportunité de côtoyer les élèves à un moment précisément capital de leur vie scolaire. En effet, le travail s'observe grâce aux productions d'écriture des élèves, mais il est aussi et surtout métacognitif et donc difficilement palpable. Ce travail m'a amené à développer mon sens de l'observation chez les élèves. En effet, en tant que professeur des écoles, ce n'est pas évident de porter son attention sur tous les élèves à un moment donné. C'est pourquoi, il faut savoir prendre du temps pour les observer plus particulièrement, notamment en les faisant verbaliser dans le but de comprendre leurs stratégies et leurs procédures, en fonction de la tâche demandée. En outre, ce mémoire m'a véritablement permis d'exploiter une part du métier. Sur le plan professionnel, je serais plus à même de faire face aux élèves allophones nouvellement arrivés en France quand au rapport entre les deux langues. En effet, être face à des élèves FLS est fréquent dans le métier d'enseignant. D'un point de vue pédagogique, il me sera alors plus simple de les appréhender. Différencier ma pédagogie en sachant par quelles étapes l'élève est en train de passer, comprendre davantage son « niveau » linguistique et d'entrée dans l'écrit.

Cela se vérifie aussi pour les élèves FLM. Je pourrais d'ailleurs mieux savoir quel type de travail de phonologie je devrais mettre en œuvre en fonction du profil de l'élève pour que ceux-ci puissent manipuler les sons de la langue et en comprendre sa construction. J'ai pu comprendre les spécificités de la langue française d'une part, et par extension des langues portugaise et turque. Il est important de savoir à quel point les caractéristiques linguistiques d'une langue influent sur l'entrée dans le langage écrit pour une élève de Grande Section ou de Cours Préparatoire.

Néanmoins, il ne faut pas omettre que la langue française reste un fondement dans les programmes officiels de l'école républicaine et qu'elle est au cœur des apprentissages.

Enseigner dans une école maternelle, me permettra d'observer attentivement les élèves dans l'apprentissage de leur prénom et son évolution. De même, en ce qui concerne l'entrée dans le principe alphabétique et donc l'apprentissage de la lecture, il serait intéressant de retrouver ces élèves lorsqu'ils seront en classe de CP, afin de voir la transition entre le moment où le principe alphabétique est en cours d'acquisition et une fois que celui-ci est acquis.

Bibliographie

Les ouvrages

ECALLE, Jean, MAGNAN, Annie. *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Armand Colin, 2002.

ECALLE, Jean, MAGNAN, Annie. *L'apprentissage de la lecture : fonctionnement et développement cognitifs*. Dunod, 2013.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane, COLÉ, Pascale. *Lecture et dyslexie : approche cognitive*. Dunod, 2003.

Les articles de revues

BALDY, René, « Dessin et développement cognitif ». 2009. pp 133-151.

BARA, Florence, COLÉ, Pascale, GENTAZ, Edouard. « *Les effets des entraînements phonologiques multisensoriels destinés à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants* ». 2004.

BOUTET, Josiane. « I parlent pas comme nous : pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires ». *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, N° 130, septembre 2002.

CUSSAC-POMMEL, Jocelyne, FIJALKOW, Jacques, HANNOUZ, Dominique. « L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme ». *Education et Didactique*, 2009, Vol.3, N°3, pp 63-67.

DAVID, Jacques, FRAQUET, Sandrine. « L'écriture en action et actions de l'écriture à l'école maternelle ». *Armand Colin, Le français aujourd'hui*. 2011/3, N° 174. pp 39-56.

DOYEN, Anne-Lise, LAMBERT, Eric. « *Compétences phonologiques en maternelle et acquisition du langage écrit* », 2003.

LAURENT, Angélique, MARTINOT, Clara. *Bilingualism and phonological awareness : the case of bilingual children*. Springer Science and Business Media. 2010.

LUCCHINI, Silvia. *L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence*. Enfance, 2005/4, vol.54.

MORIN, Marie-France, MONTESINOS-GELET, Isabelle. *Les habiletés phonogrammiques en écriture à la maternelle : comparaison de deux contextes francophones différents France-Québec*. Canadian journal of education, 2005. 28,3. pp 508-533.

NOYER, Magali. « *Ecrire avant de savoir écrire* », Enfance, 2005/1, Vol. 57, pp 11-23.

RAYNOLDS, LAURA B., URHY, Johanna K. *The Invented Spellings of non Spanish phonemes by Spanish-English bilingual and English monolingual kindergarteners*. 2009. pp 495-513.

ZORMAN, Michel. *Précarisation et apprentissages scolaires*, INSERM paru dans "Précarisation, risque et santé février 2001. pp 273-291.

Les articles sur internet

BAZARAN, Ali. *L'alphabet turc*. Disponible à l'adresse : http://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/casnav/ENA/1er_degre_supports/Caracteristiques_langues/alphabet_turc_v2.pdf

BRAUN, Alain FORGES, Germaine, WLOMAINCK, Pascale (1997). *Ecrire en français au primaire. Quelles performances pour les enfants issus de l'immigration ?* Version papier du livre, disponible à l'adresse :

http://books.google.fr/books?id=mKgFcrcLEqcC&pg=PA2&lpg=PA2&dq=ecrire+en+français+au+primaire+Quelles+performances+pour+les+enfants+issus+de+l%27immigration?+article&source=bl&ots=itj85EV9F&sig=ABs7DvpNwQdt07Ryf4pBLz9bbhw&hl=fr&sa=X&ei=HhSOUe6RIcy1hAf_2IGwCQ&ved=0CFMQ6AEwBg

CHAMOZZI, Françoise. *Risques de l'immigration et déclassement professionnel*. Hommes et migrations, 2009. pp 112-121. Disponible à l'adresse : <http://hommesmigrations.revues.org/391>

FIJALKOW, Jacques, *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ?* 2009. Disponible à l'adresse : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/fijalkow.pdf>

GALHARDO, Catarina. *Fiche linguistique du portugais : difficultés spécifiques d'apprentissage de la langue orale et écrite en fonction des particularités de la langue d'origine*, Académie de Strasbourg. 2006. Disponible à l'adresse : http://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/casnav/ENA/1er_degre_supports/Caracteristiques_langues/LE_PORTUGAIS_specificites.pdf

HANNOUZ, Dominique. *De l'utilisation du nom des lettres à la généralisation du principe alphabétique* [en ligne]. 2010. Disponible à l'adresse : www.gdr-pve.fr/sites/www.gdr-pve.fr/IMG/pdf/Hannouz.pdf

Ministère de l'Education Nationale. Bulletin officiel du 19 juin 2008, disponible à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

PERRIN, Agnès. Guide pédagogique. *Entrer dans les codes de l'écrit : les grands principes de l'apprentissage*. Retz, 2008. Disponible à l'adresse : <http://extranet.editis.com/ityonixweb/images/322/art/doc/1/1f900db0415f0d35313536373632343637383639.pdf>

Annexes

Annexe 1 : exercice 1 (LECTURE DE LETTRES)

Annexe 2 : exercice 2 (DICTEE DE LETTRES)

Annexe 3 : exercice 3 (DICTEE DE PSEUDO-MOTS)

Annexe 4 : exercice 4 (DICTEE DE MOTS)

Annexe 5 : exercice 5 (LECTURE DE PSEUDO-MOTS)

Annexe 6 : exercice 6 (LECTURE DE MOTS)

Annexe 7 : exercice 7 (LECTURE DES PRENOMS)

Annexe 8 : Tableau quantitatif des moyennes des sujets aux 6 premiers tests

Annexe 9 : Tableau quantitatif des résultats des sujets aux 6 premiers tests

Annexe 10 : Tableau quantitatif des résultats des sujets pour la lecture des prénoms aux 3 sessions (exercice 7)

Annexe 11 : Tableau quantitatif des moyennes des sujets pour la reconnaissance des prénoms

Annexe 12 : Tableau qualitatif des résultats des sujets pour la reconnaissance des prénoms

Annexe 13 : Corrélations non paramétriques des élèves FLM

Annexe 14 : Corrélations non paramétriques des élèves FLS

Annexe 15: Tableau bilan de l'entrée dans le principe alphabétique

Annexe 1 : exercice 1

LECTURE DE LETTRES

→ Prendre les cartes lettres

Consigne :

Dire « Je vais te montrer des lettres. Tu devras les lire. Dis moi le nom de la lettre qui est écrite. »

L'expérimentateur montre la première case. Commencer directement le test.

Dire « ici lis-moi L. »

	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Réponse de l'élève
L			
M			
S			
E			
A			
Z			
O			
T			
N			
I			
G			
U			
R			
K			
Y			

Annexe 2 : exercice 2

DICTEE DE LETTRES

Consigne :

Dire « Maintenant, je vais te dire des lettres. Tu devras les écrire. »

L'expérimentateur montre la première case. Commencer directement le test.

Dire « ici écris-moi L. »

	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Réponse de l'élève
L			
M			
S			
E			
A			
Z			
O			
T			
N			
I			
G			
U			
R			
K			
Y			

Annexe 3 : exercice 3

DICTEE DE PSEUDO-MOTS

→ Prendre les cartes-lettres.

Consignes :

Dire « voici des cartes. Il y a des lettres écrites dessus. Je vais te dire un morceau de mots et des mots qui n'existent pas. Et tu devras utiliser ces cartes pour essayer de l'écrire. Tu peux l'écrire comme tu crois que cela s'écrit, même si tu ne l'écris pas en entier.

Est-ce que tu as compris ?

Par exemple je te dis RO. Quelles cartes peux-tu utiliser pour écrire RO ? »

Vous pouvez pendant cette phase d'exemple, encourager l'enfant s'il dit qu'il ne sait pas écrire en redisant tu peux écrire comme tu crois que cela s'écrit. On peut l'accompagner en demandant « combien de lettres penses-tu qu'il faille pour écrire RO? Est-ce que tu connais une ou deux lettres qui pourraient servir pour écrire RO? ».

Quand l'enfant a compris, commencer l'épreuve.

1) Type CV

	Réponse de l'enfant et commentaires éventuels
MO	
BA	
LU	

2) Type CVC / CCV

	Réponse de l'enfant
MUR	
TEL	
PRA	
GLO	

3) Type CVCV

	Réponse de l'enfant
TOLI	
GATU	
NEDI	
SIRA	

Annexe 4 : exercice 4

DICTEE DE MOTS

Consigne :

Dire « je vais te dire des mots. Tu devras les écrire. »

L'expérimentateur montre la première case.

Dire « ici écris-moi Maman ».

	Commentaires
maman	
école	
lundi	
noël	

Annexe 5 : exercice 5

LECTURE DE PSEUDO-MOTS

Consignes : dire « je vais te montrer des morceaux de mots. Tu devras me dire ce qui est écrit. »

L'expérimentateur montre le LO. Dire « à ton avis, qu'est-ce qu'il y a d'écrit ? ». Si l'enfant nomme les lettres L et O, lui demander ce que L et O font comme mot.

Quand l'enfant a compris, commencer l'épreuve.

Type CV

	Réponse de l'enfant et commentaires éventuels
MO	
BA	
LU	

Type CVC / CCV

	Réponse de l'enfant
MUR	
TEL	
PRA	
GLO	

Type CVCV

	Réponse de l'enfant
TOLI	
GATU	
NEDI	
SIRA	

Annexe 6 : exercice 6

LECTURE DE MOTS

Consigne :

Dire « je vais te montrer des mots. Tu devras les lire. »

L'expérimentateur montre la première case.

Dire « ici lis-moi Maman ».

	Commentaires
MAMAN	
ECOLE	
LUNDI	
NOËL	

Annexe 7 : exercice 7

A	ANGY	
B	YGNA	
C	AN	
D	ANYG	
E	GY	
F	FRUIT	
G	ANGA	
H	ANGA	
I	ANGY	

Annexe 8 :
Tableau quantitatif des moyennes des sujets aux 6 premiers tests

SESSION	FLM			FLS		
	1	2	3	1	2	3
LL	11	9,7	10,3	14	14,3	15
DL	9,6	9,6	11	13,7	14,7	14,7
DPM	15,33	18,33	13,7	12,7	27	27,3
LPM	0	0	0	2,7	3,7	3,7
DM	11,7	9,7	5,7	9,33	14,3	16,33
LM	0	0,7	0,7	0,7	1	1,7

Annexe 9 :
Tableau quantitatif des résultats des sujets aux 6 premiers tests

SESSION	FLM									FLS								
	002			003			006			001			004			005		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
LL	15	15	15	11	9	9	7	5	7	14	14	15	14	14	15	14	15	15
DL	14	13	14	9	10	10	6	6	9	14	15	15	14	14	14	13	15	15
DPM	10	23	16	20	12	14	16	20	11	4	9	7	6	13	16	28	59	59
LPM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	11	11
DM	12	21	14	16	4	2	7	4	1	1	4	13	16	20	11	10	19	25
LM	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	2	0	2	3

Annexe 10 :

Tableau quantitatif des résultats des sujets pour la lecture des prénoms aux 3 sessions (exercice 7)

Lecture Prénoms 1										Score global
A	B	C	D	E	F	G	H	I		
Sujet 002	1	0	0	0	0	1	0	0	1	3
Sujet 003	1	0	0	0	0	1	0	0	1	3
Sujet 006	1	0	0	0	0	1	0	0	1	3
Sujet 001	1	0	1	1	1	1	0	0	1	6
Sujet 004	1	1	0	1	1	1	1	1	1	8
Sujet 005	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8

Lecture Prénoms 2										Score global
A	B	C	D	E	F	G	H	I		
Sujet 002	1	0	1	1	1	1	0	0	1	8
Sujet 003	1	0	0	1	0	1	1	1	1	6
Sujet 006	1	0	0	0	0	1	0	0	1	3
Sujet 001	1	1	1	1	1	1	1	0	1	8
Sujet 004	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Sujet 005	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7

Lecture Prénoms 3

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Score global
Sujet 002	1	0	0	1	1	1	1	1	1	7
Sujet 003	1	0	0	0	0	1	0	0	1	3
Sujet 006	1	0	0	0	0	1	0	0	1	3
Sujet 001	1	0	1	1	1	1	0	0	1	6
Sujet 004	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Sujet 005	1	1	0	0	0	1	0	0	1	4

Annexe 11 :
Tableau quantitatif des moyennes des sujets pour la reconnaissance des
prénoms

LecturePrénoms Moyenne

FLM			FLS		
1	2	3	1	2	3
3	5,7	4,3	7,3	8	6,3



Annexe 12 :
Tableau qualitatif des résultats des sujets pour la reconnaissance des prénoms

Identification de la modification du prénom

SESSION	FLM									FLS								
	002			003			006			001			004			005		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
A																		
B	Red	Green	Green	Red	Red	Red	Red	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Red	Red	Green	Red	Green
C	Red	Green	Green	Red	Red	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Red	Green
D	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Green	Red	Red	Red	Green	Red	Green
E	Red	Green	Green	Red	Red	Red	Green	Green	Red	Red	Red	Green	Red	Red	Red	Red	Red	Green
F	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red
G	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Red	Green	Green	Green	Red	Red	Red	Green	Green	Green
H	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Red	Green	Green	Red	Red	Green	Red	Red	Red	Green	Green	Green
I																		

Bonne reconnaissance du prénom

SESSION	FLM									FLS								
	002			003			006			001			004			005		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
A																		
B																		
C																		
D																		
E																		
F																		
G																		
H																		
I																		

 NON
 OUI

Annexe 13 : Corrélations non paramétriques des élèves FLM

Corrélations non paramétriques ELEVES FLM

Corrélations

		Modif1	Modif2	Modif3	Rec1	Rec2	Rec3	LetPren1	LetPren2
Rho de Spearman	Modif1	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	1,000 - 3	-,500 ,667 3	,866 ,333 3	- 3	1,000 - 3	,500 ,667 3	1,000 - 3
	Modif2	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	-,500 ,667 3	1,000 - 3	,000 ,333 3	- 3	-,500 ,667 3	,500 ,667 3	-,500 ,667 3
	Modif3	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	,866 ,333 3	,000 ,333 3	1,000 - 3	- 3	,866 ,333 3	,866 ,333 3	,866 ,333 3
	Rec1	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	- 3	- 3	- 3	1,000 - 3	- 3	- 3	- 3
	Rec2	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	1,000 - 3	-,500 ,667 3	,866 ,333 3	1,000 - 3	,500 ,667 3	1,000 - 3	1,000 - 3
	Rec3	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	,500 ,667 3	,500 ,667 3	,866 ,333 3	- 3	1,000 ,667 3	,500 ,667 3	,500 ,667 3
	LetPren1	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	1,000 - 3	-,500 ,667 3	,866 ,333 3	- 3	1,000 - 3	,500 ,667 3	1,000 - 3
	LetPren2	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	1,000 - 3	-,500 ,667 3	,866 ,333 3	1,000 - 3	,500 ,667 3	1,000 - 3	1,000 - 3
	LetPren3	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	1,000 - 3	-,500 ,667 3	,866 ,333 3	1,000 - 3	,500 ,667 3	1,000 - 3	1,000 - 3
	LetAutres1	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	,866 ,333 3	,000 ,333 3	1,000 - 3	- 3	,866 ,333 3	,866 ,333 3	,866 ,333 3
	LetAutres2	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	,866 ,333 3	,000 ,333 3	1,000 - 3	- 3	,866 ,333 3	,866 ,333 3	,866 ,333 3

Page 16

Corrélations

		Modif1	Modif2	Modif3	Rec1	Rec2	Rec3	LetPren1	LetPren2
Rho de Spearman	LetAutres3	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	,866 ,333 3	,000 ,333 3	1,000 - 3	- 3	,866 ,333 3	,866 ,333 3	,866 ,333 3
	DPM1	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	,000 ,333 3	-,866 ,333 3	-,500 ,667 3	- 3	,000 ,333 3	-,866 ,333 3	,000 ,333 3
	DPM2	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	,000 ,333 3	,866 ,333 3	,500 ,667 3	- 3	,000 ,333 3	,866 ,333 3	,000 ,333 3
	DPM3	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	,866 ,333 3	,000 ,333 3	1,000 - 3	- 3	,866 ,333 3	,866 ,333 3	,866 ,333 3
	DM1	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	,866 ,333 3	-,866 ,333 3	,500 ,667 3	- 3	,866 ,333 3	,000 ,333 3	,866 ,333 3
	DM2	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	,500 ,667 3	,500 ,667 3	,866 ,333 3	- 3	,500 ,667 3	1,000 - 3	,500 ,667 3
	DM3	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	,866 ,333 3	,000 ,333 3	1,000 - 3	- 3	,866 ,333 3	,866 ,333 3	,866 ,333 3
	LPM1	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	- 3	- 3	- 3	1,000 - 3	- 3	- 3	- 3
	LPM2	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	- 3	- 3	- 3	1,000 - 3	- 3	- 3	- 3
	LPM3	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	- 3	- 3	- 3	1,000 - 3	- 3	- 3	- 3
	LM1	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	- 3	- 3	- 3	1,000 - 3	- 3	- 3	- 3

Page 17

&[Page Title]

Corrélations

		Modif1	Modif2	Modif3	Rec1	Rec2	Rec3	LetPren1	LetPren2
Rho de Spearman	LM2	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	,500 ,667 3	,500 ,667 3	,866 ,333 3	- 3	,500 ,667 3	1,000 - 3	,500 ,667 3
	LM3	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale) N	,500 ,667 3	,500 ,667 3	,866 ,333 3	- 3	,500 ,667 3	1,000 - 3	,500 ,667 3

&[PageTitle]

Corrélations

Rho de Spearman			LetPren3	LetAutres1	LetAutres2	LetAutres3	DPM1	DPM2	DPM3	DM1
Modif1	Coefficient de corrélation		1,000**	,866	,866	,866	,000	,000	,866	,866
	Sig. (bilatérale)		.	,333	,333	,333	1,000	1,000	,333	,333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
Modif2	Coefficient de corrélation		-.500	,000	,000	,000	-.866	,866	,000	-.866
	Sig. (bilatérale)		,667	1,000	1,000	1,000	,333	,333	1,000	,333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
Modif3	Coefficient de corrélation		,866	1,000**	1,000**	1,000**	-.500	,500	1,000**	,500
	Sig. (bilatérale)		,333	.	.	.	,667	,667	.	,667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
Rec1	Coefficient de corrélation		.	.	.	.	.	.	.	.
	Sig. (bilatérale)		.	.	.	.	.	.	.	.
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
Rec2	Coefficient de corrélation		1,000**	,866	,866	,866	,000	,000	,866	,866
	Sig. (bilatérale)		.	,333	,333	,333	1,000	1,000	,333	,333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
Rec3	Coefficient de corrélation		,500	,866	,866	,866	-.866	,866	,866	,000
	Sig. (bilatérale)		,667	,333	,333	,333	,333	,333	,333	1,000
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LetPren1	Coefficient de corrélation		1,000**	,866	,866	,866	,000	,000	,866	,866
	Sig. (bilatérale)		.	,333	,333	,333	1,000	1,000	,333	,333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LetPren2	Coefficient de corrélation		1,000**	,866	,866	,866	,000	,000	,866	,866
	Sig. (bilatérale)		.	,333	,333	,333	1,000	1,000	,333	,333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LetPren3	Coefficient de corrélation		1,000	,866	,866	,866	,000	,000	,866	,866
	Sig. (bilatérale)		.	,333	,333	,333	1,000	1,000	,333	,333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LetAutres1	Coefficient de corrélation		,866	1,000**	1,000**	1,000**	-.500	,500	1,000**	,500
	Sig. (bilatérale)		,333	.	.	.	,667	,667	.	,667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LetAutres2	Coefficient de corrélation		,866	1,000**	1,000**	1,000**	-.500	,500	1,000**	,500
	Sig. (bilatérale)		,333	.	.	.	,667	,667	.	,667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3

Page 19

&[PageTitle]

Corrélations

Rho de Spearman			LetPren3	LetAutres1	LetAutres2	LetAutres3	DPM1	DPM2	DPM3	DM1
LetAutres3	Coefficient de corrélation		,866	1,000**	1,000**	1,000	-.500	,500	1,000**	,500
	Sig. (bilatérale)		,333	.	.	.	,667	,667	.	,667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DPM1	Coefficient de corrélation		1,000	-.500	-.500	-.500	1,000	-1,000**	-.500	,500
	Sig. (bilatérale)		,667	,667	,667	,667	.	,000	,667	,667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DPM2	Coefficient de corrélation		,000	,500	,500	,500	-1,000**	1,000	,500	-.500
	Sig. (bilatérale)		1,000	,667	,667	,667	,000	.	,667	,667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DPM3	Coefficient de corrélation		,866	1,000**	1,000**	1,000**	-.500	,500	1,000	,500
	Sig. (bilatérale)		,333	.	.	.	,667	,667	.	,667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DM1	Coefficient de corrélation		,866	,500	,500	,500	,500	-.500	,500	1,000
	Sig. (bilatérale)		,333	,667	,667	,667	,667	,667	.	,667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DM2	Coefficient de corrélation		,500	,866	,866	,866	-.866	,866	,866	,000
	Sig. (bilatérale)		,667	,333	,333	,333	,333	,333	,333	1,000
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DM3	Coefficient de corrélation		,866	1,000**	1,000**	1,000**	-.500	,500	1,000**	,500
	Sig. (bilatérale)		,333	.	.	.	,667	,667	.	,667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LPM1	Coefficient de corrélation		.	.	.	.	.	.	.	.
	Sig. (bilatérale)		.	.	.	.	.	.	.	.
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LPM2	Coefficient de corrélation		.	.	.	.	.	.	.	.
	Sig. (bilatérale)		.	.	.	.	.	.	.	.
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LPM3	Coefficient de corrélation		.	.	.	.	.	.	.	.
	Sig. (bilatérale)		.	.	.	.	.	.	.	.
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LM1	Coefficient de corrélation		.	.	.	.	.	.	.	.
	Sig. (bilatérale)		.	.	.	.	.	.	.	.
	N		3	3	3	3	3	3	3	3

Page 20

&[PageTitle]

Corrélations

			LetPren3	LetAutres1	LetAutres2	LetAutres3	DPM1	OPM2	DPM3	DM1
Rho de Spearman	LM2	Coefficient de corrélation	,500	,866	,866	,866	-,866	,866	,866	,000
		Sig. (bilatérale)	,667	,333	,333	,333	,333	,333	,333	1,000
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
	LM3	Coefficient de corrélation	,500	,866	,866	,866	-,866	,866	,866	,866
		Sig. (bilatérale)	,667	,333	,333	,333	,333	,333	,333	1,000
		N	3	3	3	3	3	3	3	3

Page 21

&[PageTitle]

Corrélations

			DM2	DM3	LPM1	LPM2	LPM3	LM1	LM2	LM3
Rho de Spearman	Modif1	Coefficient de corrélation	,500	,866	-	-	-	-	,500	,500
		Sig. (bilatérale)	,667	,333	-	-	-	-	,667	,667
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
	Modif2	Coefficient de corrélation	,500	,000	-	-	-	-	,500	,500
		Sig. (bilatérale)	,667	1,000	-	-	-	-	,667	,667
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
Modif3	Coefficient de corrélation	,866	1,000**	-	-	-	-	,866	,866	
	Sig. (bilatérale)	,333	-	-	-	-	-	,333	,333	
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	
Rec1	Coefficient de corrélation	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Sig. (bilatérale)	-	-	-	-	-	-	-	-	
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	
Rec2	Coefficient de corrélation	,500	,866	-	-	-	-	,500	,500	
	Sig. (bilatérale)	,667	,333	-	-	-	-	,667	,667	
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	
Rec3	Coefficient de corrélation	1,000**	,866	-	-	-	-	1,000**	1,000**	
	Sig. (bilatérale)	-	,333	-	-	-	-	-	-	
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	
LetPren1	Coefficient de corrélation	,500	,866	-	-	-	-	,500	,500	
	Sig. (bilatérale)	,667	,333	-	-	-	-	,667	,667	
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	
LetPren2	Coefficient de corrélation	,500	,866	-	-	-	-	,500	,500	
	Sig. (bilatérale)	,667	,333	-	-	-	-	,667	,667	
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	
LetPren3	Coefficient de corrélation	,500	,866	-	-	-	-	,500	,500	
	Sig. (bilatérale)	,667	,333	-	-	-	-	,667	,667	
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	
LetAutres1	Coefficient de corrélation	,866	1,000**	-	-	-	-	,866	,866	
	Sig. (bilatérale)	,333	-	-	-	-	-	,333	,333	
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	
LetAutres2	Coefficient de corrélation	,866	1,000**	-	-	-	-	,866	,866	
	Sig. (bilatérale)	,333	-	-	-	-	-	,333	,333	
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	

Page 22

&[PageTitle]

Corrélations

			DM2	DM3	LPM1	LPM2	LPM3	LM1	LM2	LM3
Rho de Spearman	LetAutres3	Coefficient de corrélation	.866	1,000**	-	-	-	-	.866	.866
		Sig. (bilatérale)	.333	-	-	-	-	-	.333	.333
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
DPM1		Coefficient de corrélation	-.866	-.500	-	-	-	-	-	-.866
		Sig. (bilatérale)	.333	.667	-	-	-	-	-	.333
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
DPM2		Coefficient de corrélation	.866	.500	-	-	-	-	.866	.866
		Sig. (bilatérale)	.333	.667	-	-	-	-	.333	.333
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
DPM3		Coefficient de corrélation	.866	1,000**	-	-	-	-	.866	.866
		Sig. (bilatérale)	.333	-	-	-	-	-	.333	.333
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
DM1		Coefficient de corrélation	.000	.500	-	-	-	-	.000	.000
		Sig. (bilatérale)	1,000	.667	-	-	-	-	1,000	1,000
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
DM2		Coefficient de corrélation	1,000	.866	-	-	-	-	1,000**	1,000**
		Sig. (bilatérale)	-	.333	-	-	-	-	-	-
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
DM3		Coefficient de corrélation	.866	1,000	-	-	-	-	.866	.866
		Sig. (bilatérale)	.333	-	-	-	-	-	.333	.333
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
LPM1		Coefficient de corrélation	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sig. (bilatérale)	-	-	-	-	-	-	-	-
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
LPM2		Coefficient de corrélation	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sig. (bilatérale)	-	-	-	-	-	-	-	-
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
LPM3		Coefficient de corrélation	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sig. (bilatérale)	-	-	-	-	-	-	-	-
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
LM1		Coefficient de corrélation	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sig. (bilatérale)	-	-	-	-	-	-	-	-
		N	3	3	3	3	3	3	3	3

Page 23

&[PageTitle]

Corrélations

			DM2	DM3	LPM1	LPM2	LPM3	LM1	LM2	LM3
Rho de Spearman	LM2	Coefficient de corrélation	1,000**	.866	-	-	-	-	1,000	1,000**
		Sig. (bilatérale)	-	.333	-	-	-	-	-	-
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
LM3		Coefficient de corrélation	1,000**	.866	-	-	-	-	1,000	1,000**
		Sig. (bilatérale)	-	.333	-	-	-	-	-	-
		N	3	3	3	3	3	3	3	3

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Page 24

Annexe 14 : Corrélations non paramétriques des élèves FLS

Corrélations non paramétriques ELEVES FLS

&[PageTitle]

Corrélations

Rho de Spearman			Modif1	Modif2	Modif3	Rec1	Rec2	Rec3	LetPren1	LetPren2
Modif1	Coefficient de corrélation		1,000	,500	1,000**	,000	-1,000**	-1,000**	,500	,866
	Sig. (bilatérale)		.	,667	.	1,000	,000	,000	,667	,333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
Modif2	Coefficient de corrélation		,500	1,000	,500	-,866	-,500	-,500	1,000**	,866
	Sig. (bilatérale)		,667	.	,667	,333	,667	,667	.	,333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
Modif3	Coefficient de corrélation		1,000**	,500	1,000	,000	-1,000**	-1,000**	,500	,866
	Sig. (bilatérale)		.	,667	.	1,000	,000	,000	,667	,333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
Rec1	Coefficient de corrélation		,000	-,866	,000	1,000	,000	,000	-,866	-,500
	Sig. (bilatérale)		1,000	,333	1,000	.	1,000	1,000	,333	,667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
Rec2	Coefficient de corrélation		-1,000**	-,500	-1,000**	,000	1,000	1,000**	-,500	-,866
	Sig. (bilatérale)		,000	,667	,000	1,000	.	.	,667	,333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
Rec3	Coefficient de corrélation		-1,000**	-,500	-1,000**	,000	1,000**	1,000**	-,500	-,866
	Sig. (bilatérale)		,000	,667	,000	1,000	.	.	,667	,333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LetPren1	Coefficient de corrélation		,500	1,000**	,500	-,866	-,500	-,500	1,000	,866
	Sig. (bilatérale)		,667	.	,667	,333	,667	,667	.	,333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LetPren2	Coefficient de corrélation		,866	,866	,866	-,500	-,866	-,866	,866	1,000
	Sig. (bilatérale)		,333	,333	,333	,667	,333	,333	,333	.
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LetPren3	Coefficient de corrélation		.	.	.	.	.	.	.	.
	Sig. (bilatérale)		.	.	.	.	.	.	.	.
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LetAutres1	Coefficient de corrélation		-,500	-1,000**	-,500	,866	,500	,500	-1,000**	-,866
	Sig. (bilatérale)		,667	,000	,667	,333	,667	,667	,000	,333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LetAutres2	Coefficient de corrélation		,500	-,500	,500	,866	-,500	-,500	-,500	,000
	Sig. (bilatérale)		,667	,667	,667	,333	,667	,667	,667	1,000
	N		3	3	3	3	3	3	3	3

Page 7

&[PageTitle]

Corrélations

Rho de Spearman			Modif1	Modif2	Modif3	Rec1	Rec2	Rec3	LetPren1	LetPren2
LetAutres3	Coefficient de corrélation		,866	,866	,866	-,500	-,866	-,866	,866	1,000**
	Sig. (bilatérale)		,333	,333	,333	,667	,333	,333	,333	.
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DPM1	Coefficient de corrélation		,500	-,500	,500	,866	-,500	-,500	-,500	,000
	Sig. (bilatérale)		,667	,667	,667	,333	,667	,667	,667	1,000
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DPM2	Coefficient de corrélation		,500	-,500	,500	,866	-,500	-,500	-,500	,000
	Sig. (bilatérale)		,667	,667	,667	,333	,667	,667	,667	1,000
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DPM3	Coefficient de corrélation		,500	-,500	,500	,866	-,500	-,500	-,500	,000
	Sig. (bilatérale)		,667	,667	,667	,333	,667	,667	,667	1,000
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DM1	Coefficient de corrélation		-,500	-1,000**	-,500	,866	,500	,500	-1,000**	-,866
	Sig. (bilatérale)		,667	,000	,667	,333	,667	,667	,000	,333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DM2	Coefficient de corrélation		-,500	-1,000**	-,500	,866	,500	,500	-1,000**	-,866
	Sig. (bilatérale)		,667	,000	,667	,333	,667	,667	,000	,333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DM3	Coefficient de corrélation		1,000**	,500	1,000**	,000	-1,000**	-1,000**	,500	,866
	Sig. (bilatérale)		.	,667	.	1,000	,000	,000	,667	,333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LPM1	Coefficient de corrélation		,866	,000	,866	,500	-,866	-,866	,000	,500
	Sig. (bilatérale)		,333	1,000	,333	,667	,333	,333	1,000	,667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LPM2	Coefficient de corrélation		,866	,000	,866	,500	-,866	-,866	,000	,500
	Sig. (bilatérale)		,333	1,000	,333	,667	,333	,333	1,000	,667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LPM3	Coefficient de corrélation		,866	,000	,866	,500	-,866	-,866	,000	,500
	Sig. (bilatérale)		,333	1,000	,333	,667	,333	,333	1,000	,667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LM1	Coefficient de corrélation		-,866	-,866	-,866	,500	,866	,866	-,866	-1,000**
	Sig. (bilatérale)		,333	,333	,333	,667	,333	,333	,333	,000
	N		3	3	3	3	3	3	3	3

Page 8

&(PageTitle)

Corrélations

			Modif1	Modif2	Modif3	Rec1	Rec2	Rec3	LetPren1	LetPren2
Rho de Spearman	LM2	Coefficient de corrélation	,500	-,500	,500	,866	-,500	-,500	-,500	-,500
		Sig. (bilatérale)	,667	,667	,667	,333	,667	,667	,667	,667
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
	LM3	Coefficient de corrélation	,500	-,500	,500	,866	-,500	-,500	-,500	-,500
		Sig. (bilatérale)	,667	,667	,667	,333	,667	,667	,667	,667
		N	3	3	3	3	3	3	3	3

Page 9

&(PageTitle)

Corrélations

			LetPren3	LetAutres1	LetAutres2	LetAutres3	DPM1	DPM2	DPM3	DM1
Rho de Spearman	Modif1	Coefficient de corrélation	-,500	,500	,866	,500	,500	,500	,500	-,500
		Sig. (bilatérale)	,667	,667	,333	,667	,667	,667	,667	,667
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
	Modif2	Coefficient de corrélation	-,500	-,500	-,500	,866	-,500	-,500	-,500	-,500
		Sig. (bilatérale)	,667	,667	,667	,333	,667	,667	,667	,667
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
	Modif3	Coefficient de corrélation	-,500	,500	,866	,500	,500	,500	,500	-,500
		Sig. (bilatérale)	,667	,667	,333	,667	,667	,667	,667	,667
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
	Rec1	Coefficient de corrélation	,866	,866	-,500	,866	,866	,866	,866	,866
		Sig. (bilatérale)	,333	,333	,667	,333	,333	,333	,333	,333
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
	Rec2	Coefficient de corrélation	,500	-,500	-,866	-,500	-,500	-,500	-,500	-,500
		Sig. (bilatérale)	,667	,667	,333	,667	,667	,667	,667	,667
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
	Rec3	Coefficient de corrélation	,500	-,500	-,866	-,500	-,500	-,500	-,500	,500
		Sig. (bilatérale)	,667	,667	,333	,667	,667	,667	,667	,667
		N	3	3	3	3	3	3	3	3
LetPren1	Coefficient de corrélation	-,500	-,500	,866	-,500	-,500	-,500	-,500	-,500	
	Sig. (bilatérale)	,667	,667	,333	,667	,667	,667	,667	,667	
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	
LetPren2	Coefficient de corrélation	-,866	,000	1,000*	,000	,000	,000	,000	-,866	
	Sig. (bilatérale)	,333	1,000	-,	1,000	1,000	1,000	1,000	,333	
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	
LetPren3	Coefficient de corrélation	-,	-,	-,	-,	-,	-,	-,	-,	
	Sig. (bilatérale)	-,	-,	-,	-,	-,	-,	-,	-,	
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	
LetAutres1	Coefficient de corrélation	1,000	,500	-,866	,500	,500	,500	,500	1,000*	
	Sig. (bilatérale)	-,	,667	,333	,667	,667	,667	,667	-,	
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	
LetAutres2	Coefficient de corrélation	,500	1,000	,000	1,000*	1,000*	1,000*	1,000*	,500	
	Sig. (bilatérale)	,667	-,	1,000	-,	-,	-,	-,	,667	
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	

Page 10

&(PageTitle)

Corrélations

Rho de Spearman			LetPren3	LetAutres1	LetAutres2	LetAutres3	DPM1	DPM2	DPM3	DM1
LetAutres3	Coefficient de corrélation		.	-.866	.000	1,000	.000	.000	.000	-.866
	Sig. (bilatérale)		.	.333	1,000	.	1,000	1,000	1,000	.333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DPM1	Coefficient de corrélation		.	.500	1,000**	.000	1,000	1,000**	1,000**	.500
	Sig. (bilatérale)		.	.667	.	1,000	.	.	.	.667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DPM2	Coefficient de corrélation		.	.500	1,000**	.000	1,000**	1,000	1,000**	.500
	Sig. (bilatérale)		.	.667	.	1,000	.	.	.	.667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DPM3	Coefficient de corrélation		.	.500	1,000**	.000	1,000**	1,000**	1,000	.500
	Sig. (bilatérale)		.	.667	.	1,000	.	.	.	.667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DM1	Coefficient de corrélation		.	1,000**	.500	-.866	.500	.500	.500	1,000
	Sig. (bilatérale)		.	.	.667	.333	.667	.667	.667	.
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DM2	Coefficient de corrélation		.	1,000**	.500	-.866	.500	.500	.500	1,000**
	Sig. (bilatérale)		.	.	.667	.333	.667	.667	.667	.
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DM3	Coefficient de corrélation		.	-.500	.500	.866	.500	.500	.500	-.500
	Sig. (bilatérale)		.	.667	.667	.333	.667	.667	.667	.667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LPM1	Coefficient de corrélation		.	.000	.866	.500	.866	.866	.866	.000
	Sig. (bilatérale)		.	1,000	.333	.667	.333	.333	.333	1,000
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LPM2	Coefficient de corrélation		.	.000	.866	.500	.866	.866	.866	.000
	Sig. (bilatérale)		.	1,000	.333	.667	.333	.333	.333	1,000
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LPM3	Coefficient de corrélation		.	.000	.866	.500	.866	.866	.866	.000
	Sig. (bilatérale)		.	1,000	.333	.667	.333	.333	.333	1,000
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LM1	Coefficient de corrélation		.	.866	.000	-1,000**	.000	.500	.000	.866
	Sig. (bilatérale)		.	.333	1,000	.000	1,000	1,000	1,000	.333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3

Page 11

&(PageTitle)

Corrélations

Rho de Spearman			LetPren3	LetAutres1	LetAutres2	LetAutres3	DPM1	DPM2	DPM3	DM1
LM2	Coefficient de corrélation		.	.500	1,000**	.000	1,000**	1,000**	1,000**	.500
	Sig. (bilatérale)		.	.667	.	1,000	.	.	.	.667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LM3	Coefficient de corrélation		.	.500	1,000**	.000	1,000**	1,000**	1,000**	.500
	Sig. (bilatérale)		.	.667	.	1,000	.	.	.	.667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3

Page 12

{PageTitle}

Corrélations

Rho de Spearman			DM2	DM3	LPM1	LPM2	LPM3	LM1	LM2	LM3
Modif1	Coefficient de corrélation		-.500	1,000**	.866	.866	.866	-.866	.500	.500
	Sig. (bilatérale)		.667		.333	.333	.333	.333	.667	.667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
Modif2	Coefficient de corrélation		-1,000**	.500	.000	.000	.000	-.866	-.500	-.500
	Sig. (bilatérale)		.000	.667	1,000	1,000	1,000	.333	.667	.667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
Modif3	Coefficient de corrélation		-.500	1,000**	.866	.866	.866	-.866	.500	.500
	Sig. (bilatérale)		.667		.333	.333	.333	.333	.667	.667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
Rec1	Coefficient de corrélation		.866	.000	.500	.500	.500	.500	.866	.866
	Sig. (bilatérale)		.333	1,000	.667	.667	.667	.667	.333	.333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
Rec2	Coefficient de corrélation		.500	-1,000**	-.866	-.866	-.866	.866	-.500	-.500
	Sig. (bilatérale)		.667	.000	.333	.333	.333	.333	.667	.667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
Rec3	Coefficient de corrélation		.500	-1,000**	-.866	-.866	-.866	.866	-.500	-.500
	Sig. (bilatérale)		.667	.000	.333	.333	.333	.333	.667	.667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LetPren1	Coefficient de corrélation		-1,000**	.500	.000	.000	.000	-.866	-.500	-.500
	Sig. (bilatérale)		.000	.667	1,000	1,000	1,000	.333	.667	.667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LetPren2	Coefficient de corrélation		-.866	.866	.500	.500	.500	-1,000**	.000	.000
	Sig. (bilatérale)		.333	.333	.667	.667	.667	.000	1,000	1,000
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LetPren3	Coefficient de corrélation		.	.	.	.	.	.	.	.
	Sig. (bilatérale)		.	.	.	.	.	.	.	.
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LetAutres1	Coefficient de corrélation		1,000**	-.500	.000	.000	.000	.866	.500	.500
	Sig. (bilatérale)		.	.667	1,000	1,000	1,000	.333	.667	.667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LetAutres2	Coefficient de corrélation		.500	.500	.866	.866	.866	.000	1,000**	1,000**
	Sig. (bilatérale)		.667	.667	.333	.333	.333	1,000	.	.
	N		3	3	3	3	3	3	3	3

Page 13

{PageTitle}

Corrélations

Rho de Spearman			DM2	DM3	LPM1	LPM2	LPM3	LM1	LM2	LM3
LetAutres3	Coefficient de corrélation		-.866	.866	.500	.500	.500	-1,000**	.000	.000
	Sig. (bilatérale)		.333	.333	.667	.667	.667	.000	1,000	1,000
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DPM1	Coefficient de corrélation		.500	.500	.866	.866	.866	.000	1,000**	1,000**
	Sig. (bilatérale)		.667	.667	.333	.333	.333	1,000	.	.
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DPM2	Coefficient de corrélation		.500	.500	.866	.866	.866	.000	1,000**	1,000**
	Sig. (bilatérale)		.667	.667	.333	.333	.333	1,000	.	.
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DPM3	Coefficient de corrélation		.500	.500	.866	.866	.866	.000	1,000**	1,000**
	Sig. (bilatérale)		.667	.667	.333	.333	.333	1,000	.	.
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DM1	Coefficient de corrélation		1,000**	-.500	.000	.000	.000	.866	.500	.500
	Sig. (bilatérale)		.	.667	1,000	1,000	1,000	.333	.667	.667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DM2	Coefficient de corrélation		1,000**	-.500	.000	.000	.000	.866	.500	.500
	Sig. (bilatérale)		.	.667	1,000	1,000	1,000	.333	.667	.667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
DM3	Coefficient de corrélation		-.500	1,000**	.866	.866	.866	-.866	.500	.500
	Sig. (bilatérale)		.667	.	.333	.333	.333	.333	.667	.667
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LPM1	Coefficient de corrélation		.000	.866	1,000**	1,000**	1,000**	-.500	.866	.866
	Sig. (bilatérale)		1,000	.333	.	.	.	.667	.333	.333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LPM2	Coefficient de corrélation		.000	.866	1,000**	1,000**	1,000**	-.500	.866	.866
	Sig. (bilatérale)		1,000	.333	.	.	.	.667	.333	.333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LPM3	Coefficient de corrélation		.000	.866	1,000**	1,000**	1,000**	-.500	.866	.866
	Sig. (bilatérale)		1,000	.333	.	.	.	.667	.333	.333
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LM1	Coefficient de corrélation		.866	-.866	-.500	-.500	-.500	1,000	.000	.000
	Sig. (bilatérale)		.333	.333	.667	.667	.667	.	1,000	1,000
	N		3	3	3	3	3	3	3	3

Page 14

Rho de Spearman			DM2	DM3	LPM1	LPM2	LPM3	LM1	LM2	LM3
LM2	Coefficient de corrélation		.500	.500	.866	.866	.866	.000	1,000	1,000**
	Sig. (bilatérale)		.667	.667	.333	.333	.333	1,000	.	.
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
LM3	Coefficient de corrélation		.500	.500	.866	.866	.866	.000	1,000**	1,000**
	Sig. (bilatérale)		.667	.667	.333	.333	.333	1,000	.	.
	N		3	3	3	3	3	3	3	3

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Annexe 15:
Tableau bilan de l'entrée dans le principe alphabétique

	Reconnaissance prénom						Connaissances lettres						Principe alphabétique											
	Identification des modifications /7			Bonne reconnaissance /7			Prénom			Hors Prénom			DPM /68			DM /38			LPM /68			LM /38		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
001	2	3	5	4	6	4	12/12	12/12	12/12	16/18	17/18	18/18	4	9	7	1	4	13	0	0	0	0	0	0
002	3	5	6	1	4	6	10/10	10/10	10/10	19/20	18/20	20/20	10	23	16	12	21	14	0	0	0	0	2	2
004	1	0	0	6	7	7	9/10	9/10	10/10	19/20	19/20	19/20	6	13	16	16	20	11	0	0	0	2	1	2
003	3	2	4	1	4	1	8/8	8/8	8/8	12/22	12/22	11/22	20	12	14	16	4	2	0	0	0	0	0	0
005	5	2	6	6	5	2	11/12	12/12	12/12	17/18	18/18	18/18	28	59	59	10	19	25	8	11	11	0	2	3
006	1	5	2	1	1	1	5/8	5/8	4/8	8/22	10/22	7/18	16	20	11	7	4	1	0	0	0	0	0	0