

L'écriture en maternelle : les situations d'apprentissage favorisant l'évolution des représentations de l'écrit

Laure Michel

▶ **To cite this version:**

Laure Michel. L'écriture en maternelle : les situations d'apprentissage favorisant l'évolution des représentations de l'écrit. Education. 2017. dumas-01579551

HAL Id: dumas-01579551

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01579551

Submitted on 31 Aug 2017

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2ème année
Année universitaire 2016 - 2017

L'ECRITURE EN MATERNELLE :

LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE FAVORISANT L'EVOLUTION DES REPRESENTATIONS DE L'ECRIT

Laure MICHEL

Directeur du mémoire : Viviane MARZOUK
Assesseur : Muriel BARASCUD

Soutenu en mai 2017

Résumé :

L'écriture, avant son apprentissage formel au CP, est au cœur de ce travail de recherche.

L'objectif est de comparer des productions d'élèves de moyenne section en situation d'écriture inventée, en début d'année et en fin d'année, en s'appuyant sur la méthode définie en 1994 par Angelina Liva et Jacques Fijalkow et de comprendre si des situations d'apprentissage spécifiques ont fait progresser les élèves dans leur compréhension de l'écrit.

Mots-clés :

écriture – langage écrit

écriture inventée – écriture(s) approchée(s)

école maternelle

Abstract :

Writing, before to formal learning at elementary school, is at the heart of this research.

The aim is to compare the productions of nursery school pupils in a writing situation (invented spelling) at the beginning of the year and at the end of the year, using the method defined in 1994 by Angelina Liva and Jacques Fijalkow and to understand if specific learning situations have advanced pupils in their written language comprehension.

Keywords :

writing – written language

invented spelling – approximate writing(s)

nursery school

Sommaire

Introduction....4

I. Fondements théoriques....7

1. Les travaux de Marie-Thérèse Zerbato-Poudou : l'écriture dans toutes ses dimensions....7

2. Les travaux d'Emilia Ferreiro : comment l'enfant s'y prend-il pour écrire ?....9

Première période : distinction entre graphie figurative et non figurative suivie de l'apparition de l'objet substitut....10

Deuxième période : quantité minimale et variété intra-figurale....10

Troisième période : de la phase syllabique à la phase alphabétique....12

3. Les travaux de Jacques Fijalkow et Angelina Liva : un autre outil d'évaluation....16

1 Traitement figuratif....16

2 Traitement visuel....17

3 Traitement de l'oral....19

4 Traitement orthographique....22

4. Le programme de l'éducation nationale pour l'école maternelle et les ressources Eduscol....23

II. Cadre méthodologique....25

1. La problématique....25

2. L'hypothèse....25

3. Le contexte....25

4. Le recueil de données....26

Evaluation diagnostique au premier trimestre....26

Evaluation sommative au troisième trimestre....28

5. Choix de l'échantillon....29

6. Les situations d'apprentissage mises en œuvre....29

Situation 1 : « Montre-moi où j'ai lu »....29

Situation 2 : Tri d'étiquettes en fonction du critère « Je peux lire » / « Je ne peux pas lire »....30

Situation 3 : Distinguer l'écriture des illustrations dans des journaux et magazines....31

Situation 4 : Composer son prénom avec des lettres découpées....32

Situation 5 : Composer des mots avec des lettres mobiles....32

Situation 6 : Identifier son prénom parmi plusieurs mots....32

7. Le corpus de données....33

Les productions d'élèves en situation d'écriture approchée....33

La transcription des réponses des élèves lors des situations d'apprentissage....33

8. Méthodologie d'analyse....34

Analyse des productions....34

Analyse des situations d'apprentissage....34

III. Analyse des données....36

1. Présentation des évaluations des dix-huit élèves....36

Evaluation diagnostique au premier trimestre....36

Evaluation sommative au troisième trimestre....37

Comparaison entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative....38

2. Analyse des données de l'échantillon....40

Analyse des données d'Aaron....40

Analyse des données de José....43

Analyse des données de Kelly....47

Analyse des données de Sacha....51

Synthèse de l'analyse....54

IV. Perspectives....57

1. Perspectives professionnelles....57

2. Perspectives de recherche....57

Les limites....57

La taille de l'échantillon....58

L'âge des élèves....58

La maturité scolaire des élèves....59

Le présentéisme des élèves en classe....60

Conclusion....61

Bibliographie....63

Annexes....64

Introduction

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, Docteur en sciences de l'éducation spécialisée dans le domaine du langage écrit, a particulièrement orienté ses recherches sur l'apprentissage premier de l'écriture. Elle soutient notamment que l'écriture se compose de trois entités indissociables : l'aspect moteur, l'aspect symbolique et l'aspect sémantique. D'autres chercheurs, tels que Jacques Fijalkow dans les années quatre-vingt, avaient établi des théories similaires. Réfléchissant aux processus d'apprentissage de la lecture, ce dernier a développé deux aspects indispensables à la compréhension du langage écrit : comprendre les buts et comprendre les caractéristiques techniques. Ainsi, il utilise le terme de *clarté cognitive* pour définir la conscience que les individus ont des activités écrire et lire. Or, cette clarté cognitive semble indispensable à une entrée dans l'écrit et doit donc être installée avant l'entrée au CP, âge de l'apprentissage formel du code écrit.

Un travail de recherche sur le langage écrit prend alors tout son sens à l'école maternelle. Enseignante stagiaire dans une classe multi-niveaux, j'ai appuyé mon travail de recherche sur l'observation et les productions d'élèves de moyenne section, au travers de plusieurs situations en langage écrit.

Ecriture et lecture ne peuvent être dissociées. J'ai donc proposé aux élèves des situations d'apprentissage portant à la fois sur la production et sur l'interprétation de l'écrit. Il ne s'agit pas de lecture-décodage comme on l'entend à l'école élémentaire. Toutefois, il est possible de demander aux élèves d'identifier de l'écriture parmi d'autres formes graphiques et d'en analyser les composantes. Il s'agit donc d'une réflexion sur l'idée que les mots qui peuvent être dits peuvent être écrits, et réciproquement.

Le programme d'enseignement de l'école maternelle (Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015) indique que la compréhension du fonctionnement de l'écrit passe par la découverte du **principe alphabétique** et les essais de **production**.

Le principe alphabétique est le concept selon lequel « l'écrit code en grande partie, non pas directement le sens, mais l'oral (la sonorité) de ce qu'on dit » (programme de 2015, p.9).

La production recouvre des situations telles que la dictée à l'adulte ou l'écriture inventée. J'ai orienté ma recherche sur l'écriture inventée, que Jacques Fijalkow, Jocelyne Cussac-Pomel et Dominique Hannouz ont défini dans la revue *Education et didactique* :

> Demander à de jeunes enfants d'écrire un énoncé qui n'a pas fait l'objet d'un enseignement

> préalable, c'est les placer dans une situation où ils n'ont d'autre choix que de produire un graphisme à partir de ce qu'ils pensent être l'écriture et d'utiliser les connaissances dont ils disposent. Ce sont les productions réalisées dans cette situation que l'on appelle écriture inventée (2009, p.63).

Le terme d'***écriture inventée*** est celui qui est couramment utilisé pour parler des situation dans lesquelles les élèves ne disposent pas d'un modèle du mot ou de la phrase à écrire. Cependant, il ne s'agit pas à proprement parler d'écriture inventée, puisque ce terme sous-entendrait que les apprentis scripteurs n'aient pas été exposés à la culture écrite. Or, Emilia Ferreiro explique, dans l'avant-propos de son ouvrage *L'écriture avant la lettre* en 2000, qu'il est « difficile, voire impossible de trouver en France des enfants de 4-5 ans qui n'ont pas d'expérience directe des textes écrits et lus à haute voix » (p.11). Le terme d'*écriture inventée* s'appliquerait alors plutôt à des enfants évoluant dans un contexte plus éloigné de la culture écrite.

En 2009, Véronique Creuset et Laurence Pasa, publient dans *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation* – N° 44 (31-47), un article intitulé « L'écriture inventée : que signifie écrire une lettre pour une syllabe ? ». Elles introduisent leur propos en notant que l'*écriture inventée* a été initiée par Noam Chomsky en 1971 et que le terme originel était *invented spelling*. Elles proposent de retenir la traduction française, *écriture inventée*, tout en indiquant que d'autres auteurs utilisent les termes *écritures approchées* (Besse, 2001), *écritures provisoires* ou encore *orthographes inventées* (Jaffré, Bousquet & Massonet, 1999).

Le terme d'***écriture approchée*** proposé par Jean-Marie Besse pourrait alors mieux convenir au contexte français d'aujourd'hui. Les enfants sont systématiquement confrontés à l'écrit via divers supports : affichage à visée publicitaire ou informative, inscriptions sur les objets de la vie de tous les jours (véhicules, vêtements, appareils électriques et ménagers, emballages alimentaires), journaux, revues, publicités imprimées sur papier, enfin télévision et internet. Un élève à qui l'on demande d'écrire avant de savoir le faire a préalablement déjà construit une idée de ce qu'est l'écriture. Il réinvestit ses représentations pour produire des écrits (des traces, des lettres observées, des mots entiers copiés ou mémorisés).

Cette recherche a été menée durant une année scolaire. L'objectif a été de comparer les stades dans le traitement de l'écrit atteints par les élèves en début d'année scolaire et en fin d'année. L'attention s'est focalisée sur un échantillon d'élèves les moins avancés dans leur compréhension du langage écrit. L'étude vise également à comprendre si certaines situations d'apprentissage ont pu favoriser la progression de ces élèves.

Le présent mémoire a pour objectif de réfléchir sur des situations d'apprentissage à mettre en œuvre du milieu à la fin du cycle des apprentissages premiers en vue de préparer au mieux les élèves à

l'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture à partir de l'école élémentaire.

Quelles situations d'apprentissage sont de nature à faire évoluer les représentations que des élèves de moyenne section de maternelle ont de l'écrit ?

La présentation des fondements théoriques permettra, dans une première partie, de comprendre, à travers les travaux de recherche de Marie-Thérèse Zerbato Poudou, Emilia Ferreiro, Jacques Fijalkow et Angelina Liva, les composantes du langage écrit ainsi que les principales étapes dans la manière dont les enfants se représentent l'écrit. A partir de la méthode d'analyse des écrits d'élèves proposée par Fijalkow et Liva, je présenterai, en deuxième partie, la méthodologie ayant permis l'évaluation d'un groupe d'élèves de moyenne section d'école maternelle. Cette partie s'attachera aussi à la présentation des situations pédagogiques mises en œuvre dans la classe, dans le but de faire progresser les élèves dans leur compréhension du langage écrit. Puis, la troisième partie visera, à travers l'analyse des données recueillies au cours de l'année scolaire, à mettre en évidence l'évolution des représentations des élèves et à définir dans quelle mesure les situations d'apprentissage mises en œuvre ont contribué à faire évoluer les élèves.

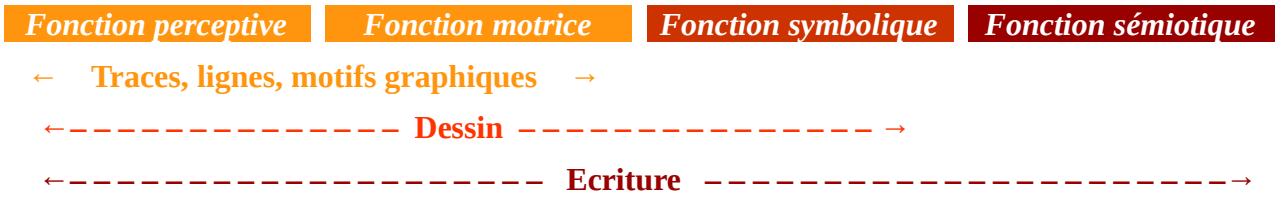
I. Fondements théoriques

La partie théorique se fonde sur les résultats des travaux de trois chercheurs dans le domaine du langage écrit. Marie-Thérèse Zerbato-Poudou démontre que l'écriture ne peut se résumer à des exercices graphiques en maternelle et qu'elle constitue un objet social à part entière. Emilia Ferreiro, suite à des années d'observation minutieuse d'apprentis scripteurs, propose de définir les différentes étapes de l'accès au code. Pour chacune des étapes, elle décrit les perceptions, postulats et hypothèses des apprenants. Jacques Fijalkow et Angelina Liva proposent, non pas des phases, mais des traitements de l'écrit par lesquels l'apprenti scripteur est susceptible de passer dans son cheminement vers le langage écrit. Ils introduisent un outil de diagnostic permettant de savoir quel traitement font les élèves. Enfin, ce chapitre analyse les principaux éléments du programme de l'école maternelle, découlant des conclusions des chercheurs.

1. Les travaux de Marie-Thérèse Zerbato-Poudou : l'écriture dans toutes ses dimensions

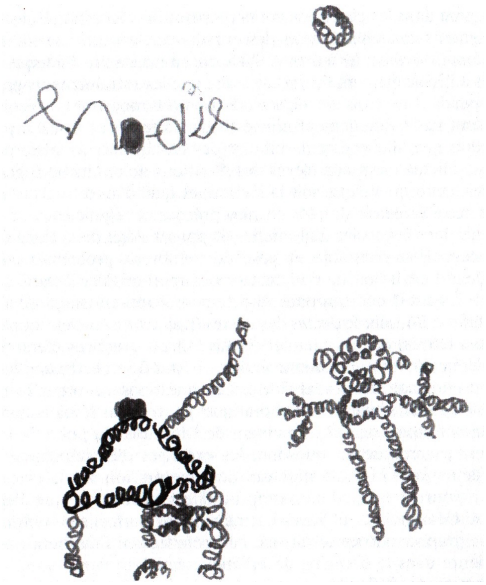
De l'ouvrage collectif *Comment l'enfant devient élève* en 2000, Marie-Thérèse Zerbato-Poudou a rédigé la troisième partie. Au chapitre 11, « Une filiation remise en cause », elle cite L. Lurçat en 1974, qui donne une définition de l'apprentissage de l'écriture : « c'est apprendre à organiser certains mouvements en vue de reproduire un modèle. » Dans cette définition, une dichotomie entre la trace et le sens est évidente. L'écriture procéderait d'une maîtrise du geste, d'une activité motrice et de la capacité à copier. Zerbato-Poudou s'oppose à cette conception incomplète de l'écriture.

Elle soutient que différentes fonctions combinées sont nécessaires aux activités graphiques. A travers les traces auxquelles les élèves s'exercent, parfois avant même l'entrée à l'école maternelle, et le graphisme avec l'entrée à l'école maternelle, les fonctions perceptive et motrice sont expérimentées. A travers le dessin, les élèves appréhendent la fonction symbolique. L'écriture couvre l'ensemble des fonctions dont la fonction **sémiotique** (le signe, le code, le sens).



Ainsi, Zerbato-Poudou rappelle que malgré un entraînement graphique régulier et poussé, de

nombreux enfants éprouvent des difficultés face à la maîtrise des aspects graphiques de l'écriture. Elle cite l'exemple d'Elodie, enfant de quatre ans et demi, dont l'habileté graphique lui permet de tracer des boucles enchaînées en vue de réaliser la maison et le bonhomme du dessin ci-dessous. Pourtant, elle ne parvient pas à réinvestir ces boucles pour écrire son prénom en cursif. Zerbato-Poudou soutient en conséquence que le réinvestissement des capacités graphiques n'est pas naturel chez l'enfant. Le graphisme en maternelle ne constitue donc pas une activité préparatoire à l'écriture en tant que telle. Cet exemple montre, en outre, que les aspects sémantique et symbolique ne sont pas encore compris par cette élève.



Exemple de production graphique d'Elodie (4 ans 1/2)
Comment l'enfant devient élève, M.-T. Zerbato-Poudou (2007, p.145)

Comme Zerbat-Poudou, d'autres chercheurs ont mis en avant les multiples dimensions de l'écriture. Ainsi, Vygotski, Charmeux et Ferreiro s'étaient déjà opposés aux pratiques privilégiant l'aspect graphique de l'écriture. Pour Emilia Ferreiro, la compréhension du fonctionnement du système d'écriture est fondamentale.

Au chapitre 12 de *Comment l'enfant devient élève*, « Nature des activités graphiques à l'école maternelle », Zerbato-Poudou définit les activités graphiques comme un « ensemble de situations scolaires donnant lieu à une trace : des empreintes à l'écriture en passant par le gribouilli, le dessin, le tracé de lignes, de motifs, et ce, sur différents supports » (p.149). Elle cite les travaux de M. Auzias en 1977. Celui-ci soutient qu'il existe un âge adéquat pour l'apprentissage de l'écriture et que dans la plupart des cas, la copie d'un mot ne peut être correctement effectuée avant l'âge de six ans. Zerbato-Poudou précise qu'avant six ans, il s'agit plutôt de privilégier les exercices moteurs préparatoires qui serviront l'apprentissage formel de l'écriture au CP.

Elle cite Emilia Ferreiro en 1988, qui soutient qu'il n'existe pas nécessairement de relation entre le fait de savoir écrire son prénom et le niveau conceptuel acquis par l'enfant au sujet de l'écrit. Ainsi, un élève peut avoir une « belle » ou « bonne » écriture sans toutefois avoir compris le code. Elle suggère enfin que **l'écrit est un objet social**, qu'il s'agit de s'approprier. Cette thèse est confirmée par les chercheurs français tels que J.-M. Besse, J. Fijalkow, J.-P. Jaffré et G. Chauveau, qui prônent la production écrite avant l'apprentissage formel de la lecture en CP (via la dictée à l'adulte ou l'écriture inventée par exemple).

2. Les travaux d'Emilia Ferreiro : comment l'enfant s'y prend-il pour écrire ?

En 2000, dans *L'écriture avant la lettre*, Emilia FERREIRO présente le fruit de dix années de recherches menées en Argentine, au Mexique et en Suisse ainsi que les travaux de collègues, sur le même objet et dans le même cadre, au Brésil, en Italie, en Israël et aux Etats-Unis. Elle introduit son propos en rappelant que l'enfant acquiert une représentation écrite du langage avant son entrée à l'école. Les chercheurs ont d'ailleurs relevé depuis longtemps des productions de tracés qui se différencient clairement du dessin, d'autant plus qu'ils sont associés à des commentaires (« j'ai marqué » ; « c'est des lettres » ; « c'est écrit »).

Elle s'est intéressée non pas aux aspects figuratifs de l'écriture (qualité du tracé), mais aux aspects constructifs : comment l'apprenti scripteur / lecteur s'y est-il pris ? Quel a été son raisonnement pour aboutir à ce résultat ? Sur quels postulats base-t-il sa production ?

De même, elle récuse la distinction lecture / écriture, pour s'intéresser davantage au rapport entre le sujet (l'enfant ou l'apprenti scripteur / lecteur) et l'objet (la langue écrite dans son ensemble).

Il est intéressant de noter que le programme de l'école maternelle de 2015 ne fait pas cette distinction non plus et propose de s'intéresser au langage « dans toutes ses dimensions » : dimensions orale et écrite, dimensions lire et écrire, indissociables : « Le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit » (p. 6).

Emilia FERREIRO décrit trois grandes périodes dans l'apprentissage du langage écrit : elles sont définies par des invariants observés dans tous les pays étudiés.

Première période : distinction entre graphie figurative et non figurative suivie de l'apparition de l'objet substitut

La première période se caractérise par la capacité de l'apprenant à faire la **distinction entre graphie figurative et graphie non figurative**. L'apprenti scripteur / lecteur en arrive également à considérer les lettres comme **objets substituts**.

Le premier palier est atteint lorsque l'apprenti sait différencier les marques iconiques et les autres (l'écriture ne se définit que négativement, parce qu'elle n'est pas du dessin). Un des indicateurs de ce palier est l'analyse des productions d'une part : les formes des graphies ne reproduisent pas le contour des objets. D'autre part, lorsque les chercheurs les interrogent, les enfants parlent de « lettres », de « numéros » (ils nomment des élément graphiques qui sont autres que le dessin). Ils utilisent également couramment la synecdoque : « c'est des cinq », « c'est des zéros », « c'est des *a* » (ils donnent à un objet particulier un sens plus large). Ils emploient enfin des formules telles que « c'est marqué » ou « c'est écrit ».

Le second palier est atteint lorsque la lettre devient objet substitut. Les lettres sont d'abord perçues comme des objets du monde extérieur. Des objets particuliers, certes, mais des objets qui n'ont pas d'utilité. Le passage à la lettre en tant qu'objet substitut (le signe remplace un son / un mot / une idée) est précédé par des efforts de mise en relation entre des textes et des images placées à proximité (comme dans un imagier où le mot « chien » est placé sous l'image d'un chien). Emilia FERREIRO propose comme indicateur fiable du passage à l'étape de l'objet substitut, le moment où l'enfant formule :

- « un chien » en désignant l'illustration (présence de l'article indéfini) ;

- « chien » en désignant le texte (absence d'article, ce qui peut signifier que l'élève interprète l'écrit).

Les enfants peuvent également utiliser des expressions telles que « des lettres pour... », « des lettres de ... », « le nom de ... ».

Deuxième période : quantité minimale et variété intra-figurale

La deuxième période vise la recherche de la **différenciation entre les enchaînements de lettres**. Dans *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* en 1988, Emilia FERREIRO avait nommé cette deuxième période **stade pré-syllabique**.

L'apprenti scripteur / lecteur distingue ses différents écrits en jouant sur l'aspect qualitatif et quantitatif des signes utilisés. Emilia FERREIRO utilise le terme de graphèmes non iconiques pour

signifier les signes, les pseudo-lettres ou lettres utilisés dans la production graphique, puisqu'il ne s'agit pas de s'attarder sur l'aspect des signes (peu importe qu'ils ressemblent ou non à de vraies lettres), mais plutôt sur le fait que ces signes sont distincts de dessins. L'élève se fixe comme exigence d'écrire chaque mot de manière différente, en faisant varier d'une part les signes utilisés et leur ordre, et d'autre part leur quantité. Emilia FERREIRO a nommé ces deux règles auto-imposées **variété intra-figurale** et **quantité minimale**. Ces règles sont deux conditions de l'interprétabilité du mot. Elles marquent le passage de l'enfant dans la deuxième période.

Concernant l'aspect qualitatif, les recherches ont démontré que l'apprenti scripteur / lecteur répond à une exigence de **variété intra-figurale** (ou variété interne) : un mot ne peut pas comporter deux fois le même graphème non iconique.

L'aspect quantitatif répond, quant à lui, à une exigence de **quantité minimale**. En effet, le jeune apprenant s'auto-fixe la règle selon laquelle un mot ne peut contenir moins de trois lettres. Il considère qu'un mot d'une ou deux lettres n'est pas interprétable.

Dans la période 2, l'enfant fait un bon en avant concernant sa compréhension du langage écrit. Alors qu'en période 1 seuls les textes mis en contexte étaient interprétables (le mot « chien » écrit sous l'image du chien), en période 2, l'enfant considère comme interprétables tous les mots présentant les conditions de quantité minimale et de variété interne. L'absence de contexte ne lui permet simplement pas toujours d'interpréter les écrits. Les seuls mots qui ne signifient rien sont les mots trop courts ou ceux qui comportent une lettre en double, même lorsque le contexte est fourni.

La deuxième période peut être sous-divisée en deux étapes. La première étape est celle durant laquelle les apprentis peuvent juger de l'interprétabilité (ou pas) du texte. Dans cette étape, ils peuvent sans problème penser que deux écrits différents signifient exactement la même chose s'ils sont associés à une image identique. Inversement, un même texte placé sous deux images différentes sera « lu » différemment. La deuxième étape marque le passage à un critère supplémentaire. L'enfant énonce la règle suivante : pour qu'il puisse lire des choses différentes, il faut des différences dans les textes. C'est ainsi que commence la recherche de variables visant à produire des textes différents, tout en respectant les deux critères de quantité minimale et de variété interne, sachant que « l'éventail » des lettres connues par l'enfant est parfois très limité.

Les stratégies visant à produire des graphies différentes sont alors multiples :

- jouer sur la quantité de lettres ;

- jouer sur la qualité ;

- jouer sur la combinaison (l'ordre dans lequel l'enfant les dispose).

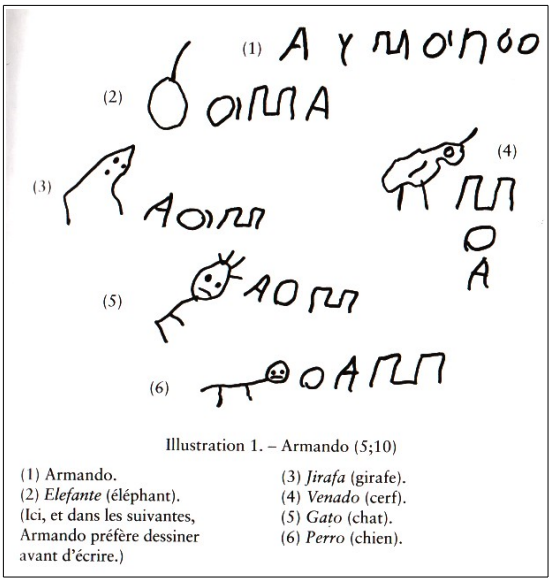


Illustration 1. – Armando (5;10)

(1) Armando.
(2) *Elefante* (éléphant). (Ici, et dans les suivantes, Armando préfère dessiner avant d'écrire.)
(3) *Jirafa* (girafe).
(4) *Venado* (cerf).
(5) *Gato* (chat).
(6) *Perro* (chien).

Exemple de production d'un enfant de 5 ans et 10 mois – *L'écriture avant la lettre* (2000, p. 25).

Cette production illustre la recherche de la variété pour écrire des mots différents dans un contexte où l'enfant dispose d'une faible quantité de signes : il fait varier l'ordre des signes.

Parfois, les chercheurs ont constaté que les variations quantitatives sont loin d'être arbitraires : les apprentis écrivent le nom des objets les plus grands / longs / gros / nombreux avec davantage de lettres que les petits, par exemple. Ce type de stratégie n'a pas été constaté, en revanche, pour les aspects qualitatifs (aucun enfant ne privilégie des lettres de forme arrondie pour écrire « ballon » ou des lettres pointues pour écrire « pique »).

Troisième période : de la phase syllabique à la phase alphabétique

La troisième période aboutit à la **phonétisation de l'écriture**. Des différences ont pu être constatées selon la langue. Pour l'espagnol, le portugais, l'italien et le catalan, la troisième période commence la plupart du temps par une **phase syllabique**. En effet, la frontière entre les syllabes étant clairement marquée dans ces langues, l'apprenti parvient à associer à chaque syllabe un signe (ou un groupe de signes). La phase syllabique est moins marquée dans des langues qui ne sont qu'en partie syllabiques comme le français et l'anglais. Le découpage des mots peut ne pas être strictement syllabique. Cependant, il existe toujours une recherche en vue d'un découpage en unités plus larges que le phonème, qui est la plus petite unité distinctive de la chaîne parlée (plus petite unité de son).

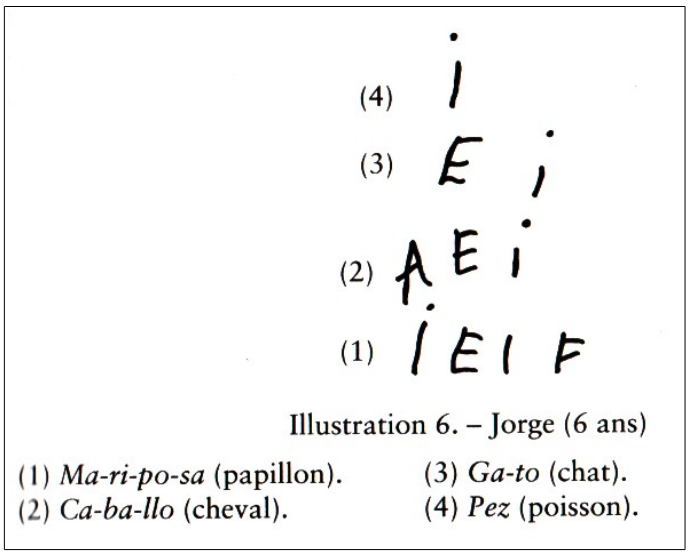


Illustration 6. – Jorge (6 ans)

(1) *Ma-ri-po-sa* (papillon). (3) *Ga-to* (chat).
(2) *Ca-ba-llo* (cheval). (4) *Pez* (poisson).

Exemple de production d'un enfant de 6 ans – *L'écriture avant la lettre* (2000, p. 45).

Cette production est caractéristique de la phase syllabique : de bas en haut, on voit que l'enfant utilise quatre lettres pour écrire un mot de quatre syllabes, trois lettres pour trois syllabes, etc. Il semble avoir abandonné la règle de la quantité minimale puisqu'il propose deux mots de moins de trois lettres.

Durant la phase syllabique, les apprentis lecteurs / scripteurs font face à des conflits cognitifs. Les règles de la quantité minimale et de la variété interne persistent alors que celle d'associer à chaque syllabe un signe se met en place, s'opposant parfois. Des dilemmes doivent alors être résolus ; en voici quelques exemples :

- en espagnol, comme dans d'autres langues latines, les diminutifs s'obtiennent en ajoutant le suffixe *-ito* ou *-ita*. Un objet plus petit correspond alors à un mot plus long. Cette contradiction peut poser problème à l'enfant en cours d'apprentissage ;

- les mots de moins de trois lettres étant considérés par les apprentis comme non interprétables, lorsque les chercheurs ont demandé aux enfants de bien vouloir écrire un mot d'une ou deux syllabes, ils ont vu apparaître un conflit entre l'exigence de la quantité minimale et l'hypothèse syllabique.

Durant cette période, l'enfant ne cesse d'osciller entre ses acquis de la deuxième période et la nouvelle hypothèse, qui consiste à établir une correspondance terme à terme. Soit l'enfant fait correspondre une lettre à une syllabe dans le cas de l'écriture d'un mot, soit il fait correspondre une lettre à un mot dans le cas de l'écriture d'une phrase. Les lettres ont alors la valeur qui correspond à leur positionnement dans la série (mais une même lettre peut correspondre à des syllabes différentes).

La phase syllabique est également constituée d'un temps durant lequel l'apprenant utilise une

voyelle pour transcrire une syllabe (par exemple un enfant dans cette période pourrait écrire « AIO » pour « papillon »). D'autres conflits apparaissent alors, entre l'exigence de ne pas tracer deux lettres identiques contiguës et celle d'écrire une voyelle par syllabe entendue. Si la voyelle est le plus souvent utilisée pour transcrire une syllabe, l'enfant a aussi parfois recours à la consonne.

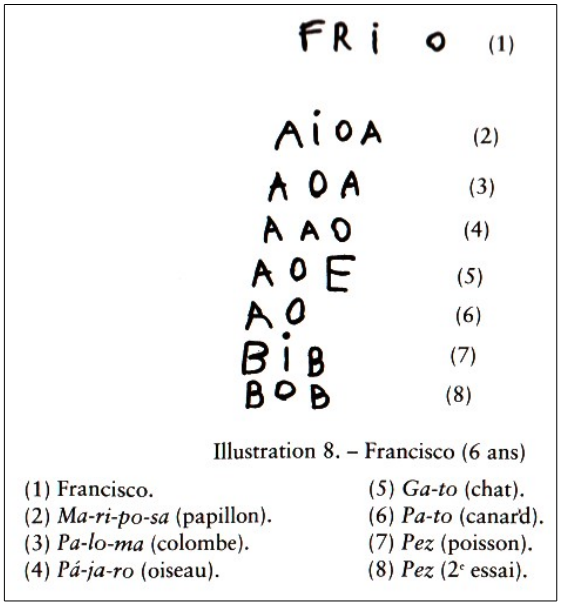


Illustration 8. – Francisco (6 ans)

(1) Francisco.
(2) *Ma-ri-po-sa* (papillon).
(3) *Pa-lo-ma* (colombe).
(4) *Pá-ja-ro* (oiseau).
(5) *Ga-to* (chat).
(6) *Pa-to* (canard).
(7) *Pez* (poisson).
(8) *Pez* (2e essai).

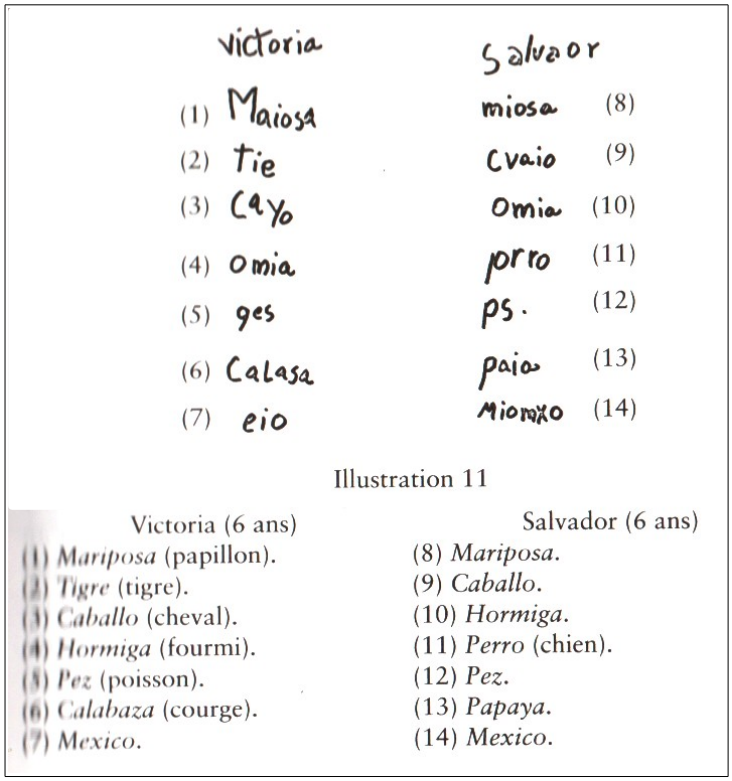
Exemple de production d'un enfant de 6 ans – *L'écriture avant la lettre* (2000, p. 52).

Cette production illustre un conflit cognitif entre l'exigence de la quantité minimale et les règles s'appliquant à la phase syllabique. Les mots « mariposa », « paloma » et « pajaro » sont écrits avec autant de lettres que de syllabes entendues. L'enfant utilise, en outre, les bonnes voyelles. Cependant, à partir de « gato », il commence à douter de la règle à suivre : il écrit dans un premier temps « AO » selon l'hypothèse syllabique, mais il y ajoute « E » pour répondre à l'exigence de quantité minimale. Les mots suivants semblent poser problème pour les mêmes raisons. S'il s'en tient provisoirement à deux lettres pour « pato », il revient à trois lettres pour transcrire un mot uni-syllabique.

Les conflits cognitifs sont la plupart du temps de nature endogènes (hypothèses créées par l'enfant lui-même). La troisième période, en revanche, se caractérise par l'apparition de conflits entre les hypothèses de l'enfant et les règles émanant des sujets alphabétisés. Souvent, l'hypothèse syllabique est déstabilisée par l'écriture de son propre prénom (que les sujets alphabétisés ont enseignée à l'enfant), qui comporte plus de lettres que de syllabes.

Suite à la phase syllabique, constituée de nombreuses sous-étapes, Emilia FERREIRO décrit une **phase syllabico-alphabétique**, durant laquelle l'apprenant a recours à deux stratégies, syllabique et alphabétique. Emilia FERREIRO donne l'exemple d'un élève qui écrit « mariposa » (« papillon ») : « MAIOSA ». La première et la dernière partie du mot correspondent à un traitement alphabétique (« MA » et « SA »), c'est-à-dire que les syllabes sont écrites phonétiquement. Le milieu du mot est

traité syllabiquement (une voyelle par syllabe : « I » et « O »).



Exemple de production de deux enfants de 6 ans – *L'écriture avant la lettre* (2000, p. 57).

Ces productions illustrent la période syllabico-alphabétique : l'enfant a tantôt recours à un signe pour transcrire une syllabe (syllabique), tantôt à un assemblage de deux signes pour transcrire phonétiquement une syllabe.

La phase alphabétique correspond à la phase la plus avancée dans la phonétisation de l'écriture. L'enfant a compris que chaque phonème est codé par des graphèmes.

D'autres périodes « expertes » suivent la phase alphabétique : avec l'apprentissage de l'orthographe, l'enfant apprend à intégrer les lettres muettes ou les doubles consonnes par exemple. Il apprend également qu'un même phonème peut être codé par plusieurs graphèmes, comme [o], qui peut être transcrit par « o », « au » ou « eau ».

3. Les travaux de Jacques Fijalkow et Angelina Liva : un autre outil d'évaluation

Jacques Fijalkow et Angelina Liva ont participé à la rédaction d'un ouvrage en 1994, *Evaluer les troubles de la lecture – Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. Au chapitre 14, intitulé « Clarté cognitive et entrée dans l'écrit » (p.225-247), les chercheurs entendent préciser la manière dont l'enfant découvre le langage écrit et passe de « la confusion à la clarté cognitive ».

Pour cela, ils s'appuient sur les résultats d'une expérimentation qui s'est déroulée ainsi : les enfants ont été invités à écrire quatre mots isolés (*rat, cheval, papillon, crocodile*) ainsi que deux phrases contenant ces mêmes mots (*le crocodile avale le papillon* et *le rat monte sur le cheval*).

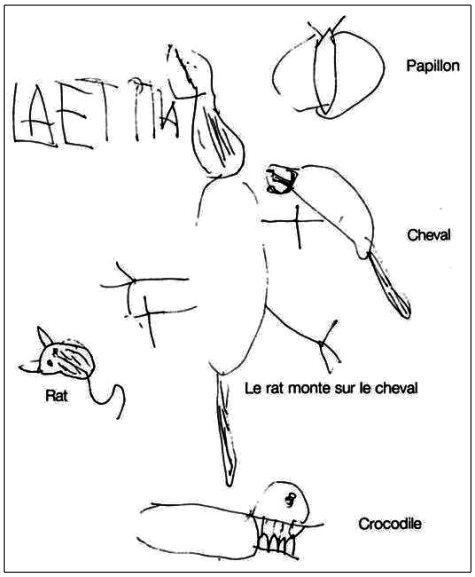
Ce travail aboutit d'abord à une classification, puis à une grille d'analyse des productions des enfants. Les phases ci-dessous sont assorties d'exemples de productions d'élèves tirés de l'ouvrage. Par ailleurs, les numéros et intitulés des phases ont été conservés tels que les chercheurs les ont proposés.

1 Traitement figuratif

Les objets évoqués sont reproduits, via le dessin ou le simulacre d'écriture.

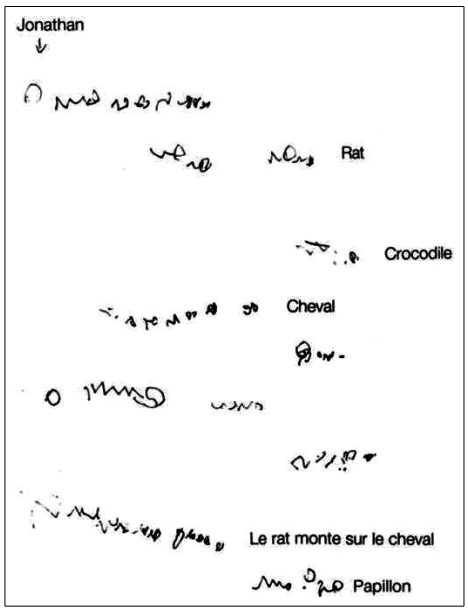
« 1.1 L'enfant dessine »

La production 1.1 présente le cas d'un enfant qui est encore en phase de représentation graphique de l'objet (il dessine).



« 1.2 L’enfant simule l’écriture »

La production 1.2 présente l'étape suivante, dans laquelle l'enfant réalise un simulacre d'écriture : il trace des ondulations, des points, des boucles et des cercles visant à imiter l'écriture des sujets alphabétisés.

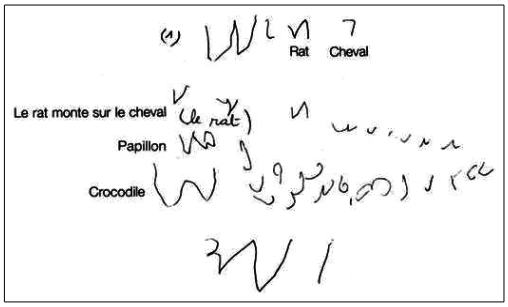


2 Traitement visuel

L'appréhension des objets est strictement visuelle.

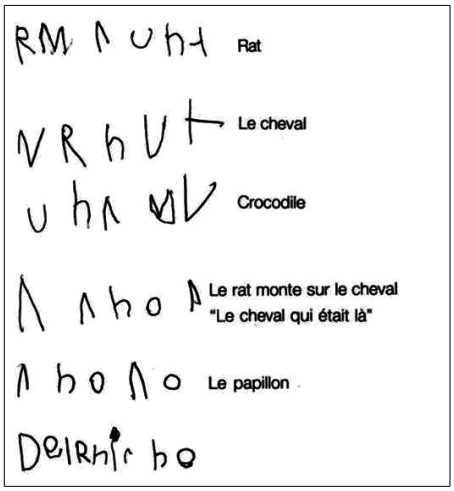
« 2.1 Pseudo-lettres + simulation »

La production 2.1 montre un mélange de signes qui ressemblent à des lettres (pseudo-lettres) et de formes de type simulation (ondulation).



« 2.2 Lettres et pseudo-lettres »

La production 2.2 ne présente plus de simulations d'écriture. Des lettres conventionnelles sont utilisées (R, M, U, h, N…) ainsi que des pseudo-lettres (le dernier signe pour « le cheval », les trois derniers signes pour « crocodile »).



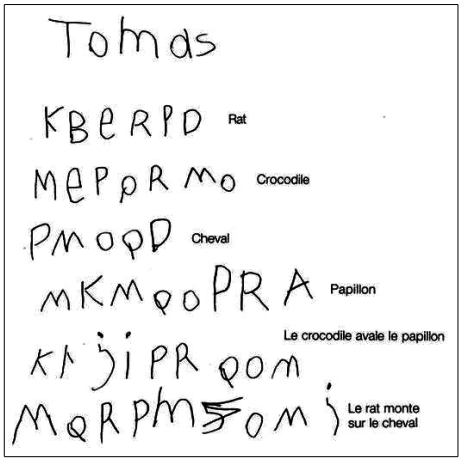
« 2.3 Lettres du prénom (majoritairement) »

La production 2.3 est celle d'un enfant prénommé Fabien. Elle montre que l'enfant utilise exclusivement les lettres de son prénom, F, A, B, I, E, ainsi qu'un signe, ressemblant à un N. Il fait varier les productions en n'utilisant, pour chaque mot, qu'une partie de ces lettres et en modifiant leur ordre.



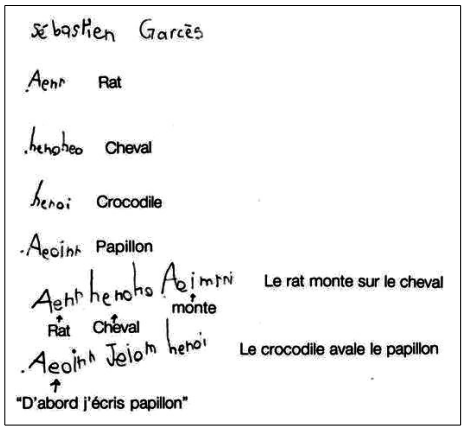
« 2.4 Autres lettres (majoritairement) »

La production d'un enfant prénommé Thomas montre que sur les 44 signes utilisés, 15 sont issus de son prénom. Le répertoire de lettres s'est étoffé et l'enfant peut produire une diversité de mots en variant les lettres.



« 2.5 Graphie du mot réinvestie dans la phrase »

Cette production montre, comme la précédente, que des lettres n'appartenant pas au prénom (Sébastien) sont majoritairement utilisées. De plus, alors que ce n'était pas le cas pour Thomas, Sébastien réinvestit la graphie des mots isolés au sein des phrases. Pour lui, un mot correspond toujours à la même représentation écrite (cette théorie est relativisée lorsque l'enfant progresse vers la phase orthographique, durant laquelle il découvre qu'un mot prononcé de la même façon (homophonie) peut s'écrire de plusieurs manières différentes).



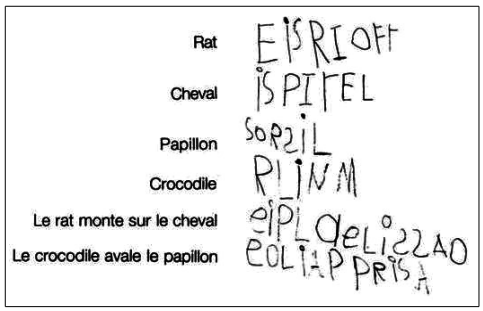
3 Traitement de l'oral

Au traitement visuel, s'ajoute la dimension orale. Les auteurs distinguent l'analyse de phrases et l'analyse de mots.

L'analyse de phrases

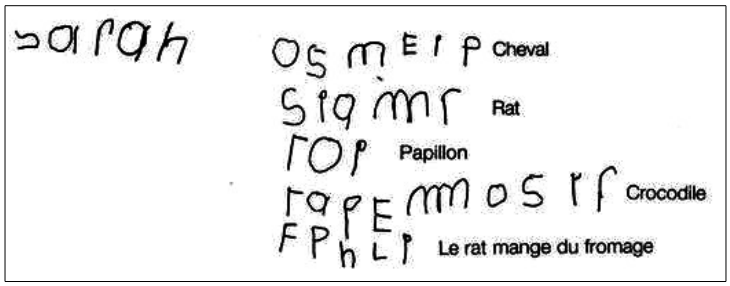
« 3.1 Phrase plus longue que le mot le plus long »

Il s'agit, selon les auteurs, de la « première manifestation d'une prise en considération de l'oral par l'enfant » (p. 235). Dans cet exemple, les mots sont constitués de cinq à huit caractères alors que les phrases en contiennent onze pour l'une et douze pour l'autre.



« 3.2 Phrase écrite avec une lettre pour chaque mot »

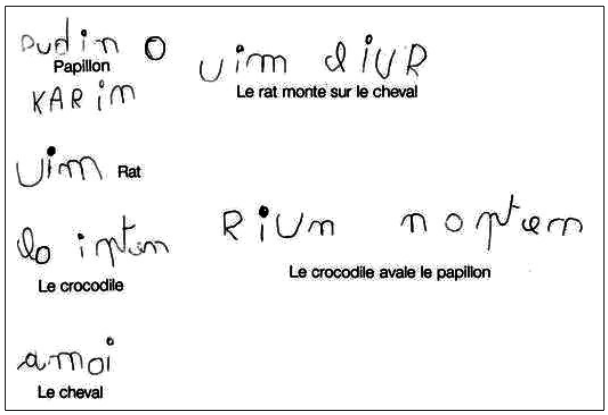
Dans la production de Sarah, la phrase est constituée de cinq lettres, soit autant de mots que la phrase proposée par les chercheurs. Cette phase est toutefois en opposition avec la précédente puisqu'on voit que la phrase est plus courte que la plupart des mots. L'enfant a découvert qu'une phrase est un ensemble de mots.



« 3.3 Phrase segmentée en deux parties »

Souvent, les chercheurs ont identifié deux unités syntaxiques, « dont l'une correspond plus ou moins bien au sujet et l'autre à l'objet » (p. 236).

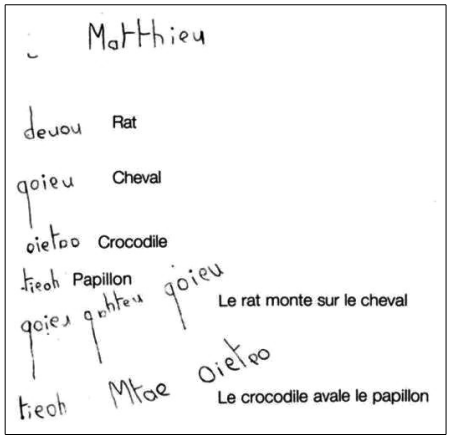
Notons une fois encore que l'élève qui a atteint cette phase a pu abandonner une partie des hypothèses précédentes. Par exemple, dans cette production, alors que la phrase est toujours plus longue que les mots (hypothèse 3.1), le nombre de mots de la phrase ne correspond pas au nombre de

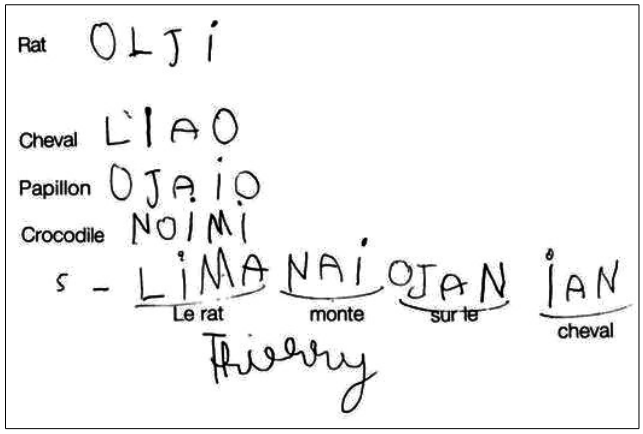


lettres tracées (hypothèse 3.2).

« 3.4 Phrase segmentée en plus de deux parties »

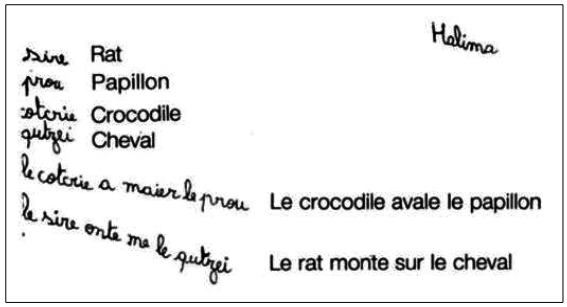
Les deux productions ci-dessous illustrent deux types de segmentations de phrases. A gauche, une distinction entre le sujet, le verbe et le complément est visible. A droite, l'enfant choisit une segmentation en quatre parties correspondant tantôt à un mot, tantôt à un groupe de mots. L'enfant émet l'hypothèse que l'écrit doit représenter les parties que l'on distingue à l'oral.





« 3.5 Phrase segmentées en autant de parties que de mots »

L'aboutissement du traitement de l'oral dans les phrases correspond à une segmentation de la phrase en autant de mots écrits que de mots entendus. Alors qu'à la phase 3.2, une lettre correspondait à un mot, chaque mot entendu est désormais écrit au moyen de plusieurs lettres, chaque groupe de lettres étant séparé des autres par un espace.



Les auteurs signalent l'erreur lexicale de l'enfant qui a considéré « avale » comme deux mots « a / vale ».

L'analyse de mots

« 3.6 Mots écrits avec autant de lettres que de syllabes »

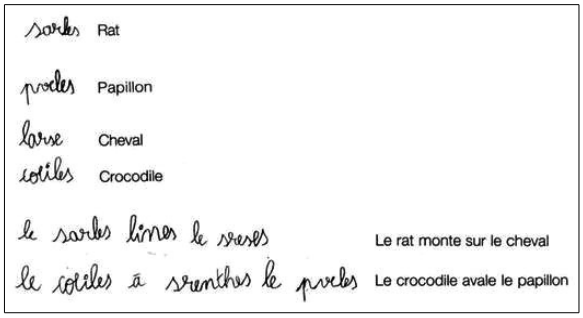
L'illustration représentative de cette phase est la production de Sarah (figure 3.2) : elle écrit « papillon » à l'aide de trois signes, ce qui correspond au nombre de syllabes entendues. De la même manière que la phrase, la segmentation des mots s'affine progressivement. Ainsi, d'un nombre de lettres aléatoire, le mot évolue vers un nombre de lettres égal au nombre de syllabes.

« 3.7 Mots écrits avec quelques correspondances grapho-phonétiques »

Au cours de cette période, une partie des lettres du mot écrit représente des phonèmes. Une progression est visible : d'abord seuls quelques graphèmes dans l'ensemble de la production correspondent aux phonèmes, puis l'initiale des mots (« attaque ») correspond au premier phonème, enfin, chaque syllabe entendue est transcrite par au moins un élément.

« 3.7.1 Une lettre dans deux ou trois mots »

Dans l'ensemble de la production, une lettre est correcte dans deux ou trois mots (comme dans « papillon » et « crocodile »).

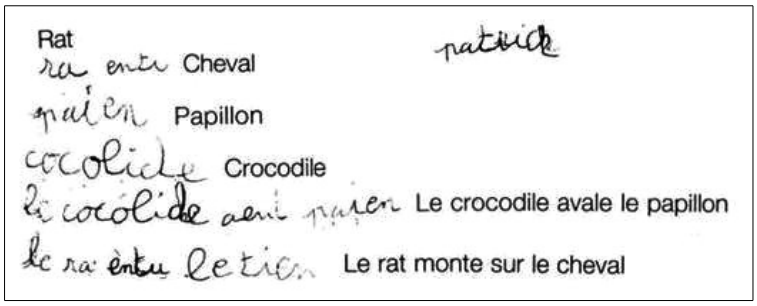


« 3.7.2 L’attaque des mots »

Une correspondance grapho-phonétique en début de mot est constatée dans cette phase, comme l'illustre la production de Halima en 3.5, sur les mots « papillon » et « crocodile ».

« 3.7.3 Découpage en syllabes (au moins une lettre par syllabe) »

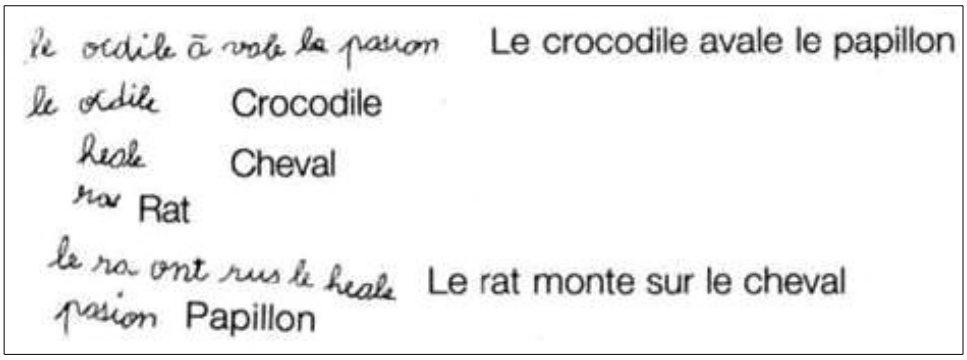
Au sein de chaque syllabe entendue par l'enfant, les chercheurs remarquent qu'au moins un élément est pris en compte. La production de Patrick le montre pour les mots « rat » dont l'unique syllabe est écrite « ra », « papillon » dont les syllabes sont transcrites par « pa », « i », « en » et « crocodile » transcrit par « co », « co », « li » et « de ».



« 3.8 Ecriture phonétique »

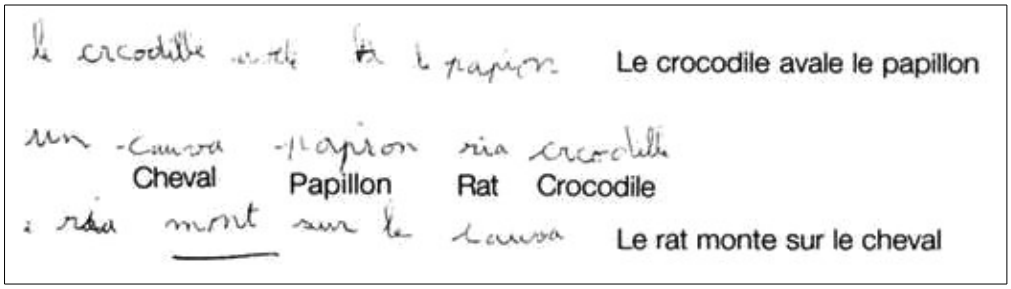
Trois niveaux successifs sont identifiés par les chercheurs, lorsque l'enfant commence à faire des correspondances terme à terme entre ce qu'il entend et ce qu'il écrit. Dans la phase d'écriture phonétique, l'enfant émet l'hypothèse qu'une lettre correspond à un phonème.

« 3.8.1 Trois ou quatre syllabes entières dans l'ensemble de la production »



Dans cette production, quatre syllabes correspondent à ce qui est entendu : « le », « di », « le », « ra ». La série de lettres « ale » correspond à une écriture phonétique de la dernière syllabe du mot « cheval ». La série de lettres « ion » correspond aux deux dernières syllabes du mot « papillon ».

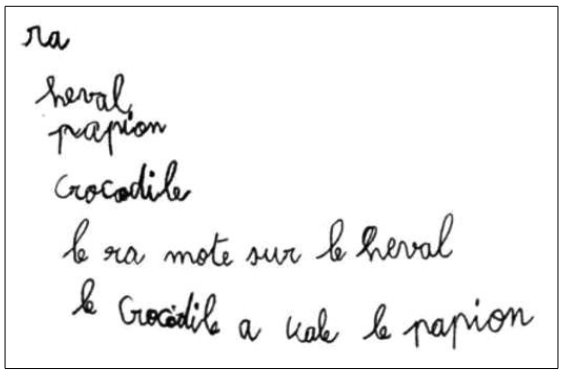
« 3.8.2 Deux mots de plus de trois lettres écrits phonétiquement »



Dans cette production, les séries de lettres « papion » et « mont » sont des écritures phonétiques pour « papillon » et « monte ». La graphie « crcodille » correspond, à une lettre près, à la transcription phonétique de « crocodile ».

« 3.8.3 Plus de deux mots de plus de trois lettres »

Dans cet exemple, on constate que le mot « crocodile » est phonétiquement (et orthographiquement) juste. « heval » se rapproche d'une transcription phonétique de « cheval ».



4 Traitement orthographique

Une fois le traitement phonographique acquis, l'écriture s'améliore, tendant vers un traitement orthographique. Dans ce mémoire, ce dernier n'est pas illustré comme les précédents traitements,

étant donné qu'il est rare que des élèves de maternelle l'atteignent. Il se compose d'une période d'écriture orthographique partielle (4.1) et d'une période finale d'écriture orthographique systématique (4.2).

Ainsi, les chercheurs présentent une grille permettant d'établir une évaluation diagnostique comparée des productions des élèves à un instant t, mais également d'observer leur progression (la grille est reproduite en annexe 1).

Les phases décrites par FERREIRO et les traitements proposés par FIJALKOW et LIVA sont mis en correspondance sous la forme d'un tableau de synthèse, en annexe 2.

4. Le programme de l'éducation nationale pour l'école maternelle et les ressources *Eduscol*

Le programme de l'éducation nationale pour l'école maternelle (2015) précise que l'école est garante de l'entrée dans la culture de l'écrit. Cette culture, postulat de base pour l'accès à l'écriture et à la lecture, est déclinée en plusieurs volets.

- « Ecouter de l'écrit et comprendre » : très différente de l'oral, la langue de l'écrit doit être présentée aux élèves (activités de réception, lorsque l'enfant écoute un adulte qui lit à haute voix).

- « Découvrir la fonction de l'écrit » : les divers supports de l'écrit présentés en école maternelle doivent permettre aux élèves de découvrir qu'ils peuvent **recevoir** la parole de quelqu'un ou bien **produire** un message pour un destinataire ou soi-même.

- « Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement » : la pré-lecture n'existant pas en cycle 1, la manipulation de l'écrit passe alors par la **production d'écrits**, avec l'aide de l'enseignant (la dictée à l'adulte constitue une possibilité pour faire prendre conscience de la valeur de l'écrit).

- « Découvrir le principe alphabétique » : l'écrit code majoritairement la sonorité (l'oral). Les élèves de cycle 1 doivent découvrir le principe de cette relation signe - son et faire des essais de sa mise en œuvre. Cette rubrique précise que l'apprentissage doit être proposé dans le sens de l'oral vers l'écrit uniquement (*Je transcris à l'écrit ce que j'entends*). Le cheminement inverse, c'est-à-dire de l'écrit vers l'oral, ne doit commencer qu'en cycle 2 avec l'apprentissage systématique de la lecture. De plus, il est précisé que la découverte du principe alphabétique doit se produire concomitamment avec d'autres découvertes : **la fonction de l'écrit, la production d'écrits avec l'aide de l'adulte et la manipulation d'unités sonores**. Enfin, l'**initiation au tracé** (le geste) et la correspondance entre

les types d'écritures (scripte, cursive, capitale) sont des conditions d'une écriture autonome.

- « Commencer à écrire tout seul » : dans cette partie, le programme indique qu'activités graphiques et activités d'écriture doivent être bien distinguées. A partir de la moyenne section, des activités spécifiques de motricité fine préparent au geste de l'écriture. Le programme oriente les enseignants vers l'apprentissage de l'écriture en lettres capitales (non systématique) dans un premier temps puis en cursives, plus complexes à exécuter, dans un deuxième temps.

Le programme fait référence à des situations d'écriture approchée :

> À partir de la moyenne section, l'enseignant fait des commandes d'écriture de mots simples [...]. Leurs tracés montrent à l'enseignant ce que les enfants ont compris de l'écriture. Une fois les tracés faits, l'enseignant lit, ou bruite ou dit qu'il ne peut pas encore lire. Il […] écrit la forme canonique en faisant correspondre unités sonores et graphèmes. L'activité est plus fréquente en grande section. L'enseignant ne laisse pas croire aux enfants que leurs productions sont correctes et il ne cherche pas non plus un résultat orthographique normé : il valorise les essais et termine par son écriture adulte sous l'essai de l'élève (2015, p. 9).

Suite à l'ensemble de ces lectures, deux idées fortes, partagées par les chercheurs et transcrites dans les ressources *Eduscol*, ont constitué deux postulats pour ma recherche :

- l'élève possède déjà une culture de l'écrit à son entrée en maternelle, comme indiqué dans les ressources *Eduscol* (*Ressources maternelle. Graphisme et écriture. L'écriture à l'école maternelle*, p. 4) :

> Les travaux d'Emilia Ferreiro […], de J.-M. Besse […], de J. Fijalkow […] ont montré que l'enfant n'arrive pas à l'école vierge de représentations sur la langue écrite. Il s'est déjà construit des images mentales au travers des rencontres d'albums, d'emballages alimentaires, de magazines, d'enseignes, ou par la télévision et le téléphone portable. Il a peut-être vu des personnes écrire dans sa famille, il a sans doute gribouillé sur un morceau de papier, essayé d'écrire son prénom, joué « à l'école » avec les attributs de l'écolier : le crayon, le papier, etc.

- il est indispensable d'encourager la production d'écrits avant l'apprentissage formel de l'écriture en école élémentaire, comme l'explique Gérard Chauveau, dans *Comment l'enfant devient lecteur* (1997, p. 154) :

> Les enfants doivent acquérir des rôles de lecteur et de scripteur avant d'avoir la maîtrise des compétences techniques. L'installation du statut d'utilisateur d'écrits précède celle du savoir-faire : l'apprenti est en position de lecteur et de scripteur alors qu'il ne sait ni lire ni écrire.

Les ressources *Eduscol* vont dans le même sens (p. 7) :

> Dès la moyenne section [...], les tentatives d'écriture doivent être encouragées et provoquées, car c'est dans les activités d'écriture que les enfants sont obligés de s'interroger sur les composantes de l'écrit et sur ce qui distingue les mots entre eux.

II. Cadre méthodologique

La première partie a mis en lumière l'importance de la pratique de l'écriture dès l'école maternelle, avant son apprentissage formel en école élémentaire. Elle a également mis en exergue la nécessité de faire comprendre aux apprentis scripteurs / lecteurs tant les aspects techniques que les aspects sociaux et culturels du langage écrit. La deuxième partie vise à expliquer la méthodologie de la recherche.

1. La problématique

Les élèves de moyenne section de l'école maternelle dans laquelle j'enseigne ayant fait un essai d'écriture approchée d'un mot en début d'année, je me suis aperçue de l'hétérogénéité des réponses. En analysant les productions grâce aux critères de Liva et Fijalkow, j'ai constaté qu'elles relevaient du traitement figuratif, du traitement visuel et du traitement de l'oral, soit un éventail plutôt large. Ce constat m'a incitée à axer ma recherche sur le passage du traitement figuratif au traitement visuel, en vue de réduire l'écart entre les élèves.

Il s'agit alors d'observer si, après avoir participé à des situations d'apprentissage spécifique, les élèves qui procédaient en début d'année à un traitement figuratif de l'écrit ont pris en compte de nouvelles hypothèses. Il s'agit de savoir dans quelle mesure les situations d'apprentissage mises en œuvre ont permis de faire progresser les élèves dans leurs représentations du langage écrit.

2. L'hypothèse

L'objectif de la recherche étant de montrer qu'en situation d'écriture approchée, des élèves procédant à un traitement figuratif en début d'année progressent pour arriver à un traitement visuel en fin d'année, des situations d'apprentissage spécifiques ont été mises en œuvre.

L'hypothèse peut alors ainsi être formulée : les élèves procédant en début d'année scolaire à un traitement figuratif auront progressé dans leur compréhension du langage écrit atteignant, en fin d'année scolaire, le stade du traitement visuel de l'écrit, grâce aux situations d'apprentissage mises en œuvre.

3. Le contexte

La classe dans laquelle j'ai recueilli les données se compose de vingt-cinq élèves de toute-petite, petite et moyenne section. Le programme d'enseignement de l'école maternelle de 2015 indique :

« À partir de la moyenne section, l'enseignant fait des commandes d'écriture de mots simples » (p.9). Aussi, cette recherche a été menée avec les dix-huit élèves de moyenne section.

J'interviens dans la classe un jour par semaine, c'est-à-dire un quart du temps de classe. L'école est organisée de telle manière qu'à deux moments dans la journée, les élèves de toute-petite et petite section ne sont pas dans la classe :

- le matin, les plus jeunes élèves des deux classes de l'école se retrouvent pour les activités de motricité (de 10 heures à 10 heures 30) ;

- l'après-midi, tout-petits et petits sont à la sieste (de 14 heures à 15 heures environ).

Ces deux moments sont des temps plus calmes, durant lesquels seuls les élèves de moyenne section sont présents en classe. Ils correspondent à une organisation du travail « en espaces ». Plusieurs lieux aménagés et organisés par l'enseignant avec des consignes particulières sont accessibles aux élèves. Ceux-ci choisissent l'ordre et le temps de fréquentation de chaque activité. L'espace « écriture » de la classe a donc été réservé soit à de la production en situation d'écriture approchée, soit aux situations d'apprentissage spécifiques, mises en œuvre pour les faire progresser dans leur compréhension du langage écrit.

4. Le recueil de données

Les données recueillies sont de deux types :

- les productions d'élèves en situation d'écriture approchée ;

- des transcriptions écrites de l'observation des élèves ou leurs réponses orales suite aux questions que je leur posais en situation d'apprentissage.

Evaluation diagnostique au premier trimestre

M'appuyant sur les travaux de Fijalkow et Liva, j'ai d'abord proposé aux élèves de moyenne section une évaluation diagnostique, qui a été réalisée en deux temps.

« COCORICO » en novembre 2016

Tout d'abord, les élèves ont dû écrire un seul mot.

Pour cette évaluation et pour les suivantes, la consigne et l'organisation ont toujours été similaires. Seuls les mots à écrire changeaient.

« Aujourd'hui, je vais vous demander d'écrire. Vous allez essayer d'écrire le mot *cocorico* ; je sais

que c'est difficile ; mais vous allez essayer d'écrire ce mot, *cocorico* ». Lorsque les élèves ne produisaient rien ou demandaient de l'aide (« Je ne sais pas écrire » ; « Comment je fais ? »), alors je les encourageais : « Essaie d'écrire *cocorico* comme tu peux, réfléchis dans ta tête, fais comme tu penses, c'est juste pour essayer, on a le droit de se tromper. Je sais bien que tu n'as pas encore appris à écrire, mais aujourd'hui c'est pour s'entraîner. », etc.

Les élèves étaient installés à la table de l'espace « écriture » par petits groupes de deux à cinq. Ils produisaient en même temps. Les groupes étaient formés aléatoirement lors de chaque test. Les situations d'écriture approchée se déroulaient lors des temps réservés à l'organisation « en espaces » du matin ou de l'après-midi.

Les variables de la première évaluation sont résumées dans le tableau :

Date de l'évaluation	8 novembre 2016
Mot(s) à écrire	COCORICO
Elèves concernés sur 18	15 élèves (2 étaient absents et 1 a refusé de produire)
Lieu	Classe, espace « écriture »
Support	Feuilles blanches, format A4
Outil scripteur	Feutres à pointe moyenne

Une fois les tracés réalisés, je terminais la séance par un temps de commentaire des productions, lecture lorsque c'était possible et écriture canonique, comme indiqué dans le programme de 2015 (cf. paragraphe I. 4).

« LION », « PAPILLON » et « LE LION MANGE LE PAPILLON » en janvier 2017

Mes réflexions théoriques ayant avancé, entre le mois de novembre et le mois de décembre 2016, j'ai décidé d'analyser les productions d'élèves sous l'angle proposé par les chercheurs Liva et Fijalkow. J'ai donc adapté la consigne, en commandant deux mots et une phrase contenant les deux mots. J'ai choisi un mot court pour désigner un gros animal et un mot long pour désigner un petit animal. J'ai également privilégié les mots transparents phonologiquement.

La consigne était similaire à celle donnée pour « COCORICO » et la plupart des élèves se sont mis plus facilement dans la tâche, étant donné qu'ils avaient déjà une expérience en matière d'écriture approchée. Ils devaient écrire les deux mots sur des feuilles différentes. Pour l'écriture de la phrase, les deux graphies produites pour « LION » et « PAPILLON » étaient devant eux, afin qu'ils aient la possibilité de réinvestir la graphie des mots dans la phrase.

Variables pour la seconde évaluation :

Date de l'évaluation	3 janvier 2017
Mot(s) à écrire	LION, PAPILLON, LE LION MANGE LE PAPILLON
Elèves concernés sur 18	16 élèves (2 absents)
Lieu	Classe, espace « écriture »
Support	Feuilles blanches, format A5
Outil scripteur	Feutres à pointe moyenne

Evaluation sommative au troisième trimestre

J'ai proposé une évaluation en deux temps. Chaque temps comportait l'écriture de deux mots et d'une phrase en situation d'écriture approchée. L'ensemble des élèves de la classe a réalisé la première série, tandis que seuls les quatre élèves de l'échantillon ont réalisé les deux séries. L'analyse portant sur davantage de productions, le stade de traitement de l'écrit a été déterminé plus précisément.

« BOA », « LIBELLULE » et « LE BOA MANGE LA LIBELLULE » en mars 2017

L'organisation et les consignes données étant identiques aux évaluations de novembre et de janvier, seules les variables sont indiquées dans le tableau :

Dates de l'évaluation	21 et 28 mars 2017
Mot(s) à écrire	BOA, LIBELLULE, LE BOA MANGE LA LIBELLULE
Elèves concernés sur 18	17 élèves (1 élève a changé d'école)
Lieu	Classe, espace « écriture »
Support	Feuilles blanches, format A6
Outil scripteur	Feutres à pointe moyenne

« LION », « PAPILLON » et « LE LION MANGE LE PAPILLON » en avril 2017

Variables pour la seconde évaluation :

Dates de l'évaluation	18 et 25 avril 2017
Mot(s) à écrire	LION, PAPILLON, LE LION MANGE LE PAPILLON
Elèves concernés sur 18	4 élèves (échantillon)
Lieu	Classe, espace « écriture »
Support	Feuilles blanches, format A6
Outil scripteur	Feutres à pointe moyenne

5. Choix de l'échantillon

Les productions des élèves de moyenne section, lors des deux évaluations du premier trimestre, ont permis de déterminer le type de traitement que chacun faisait de l'écrit, selon les critères de Liva et Fijalokow. L'analyse des productions de tous les élèves est proposée en annexe 3. Elle a conduit à identifier quatre élèves procédant à un traitement figuratif de l'écrit. Ces élèves n'ont pas produit de signes pouvant s'apparenter à des lettres ou pseudo-lettres. Leurs traces relevaient du dessin ou du simulacre d'écriture. L'échantillon a donc été constitué par ces quatre élèves.

6. Les situations d'apprentissage mises en œuvre

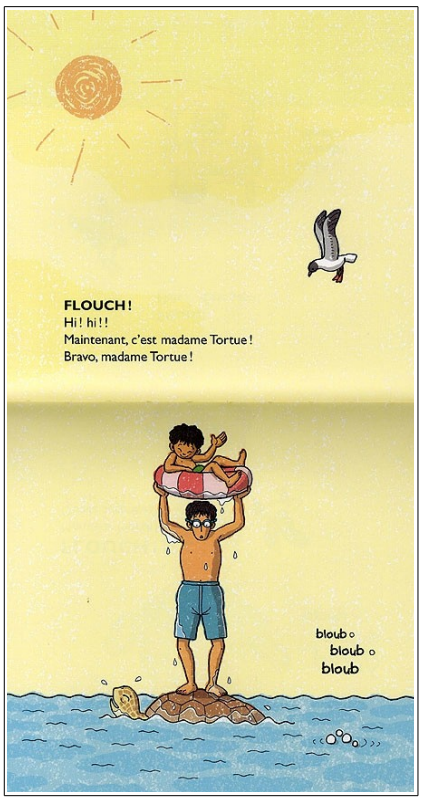
L'ensemble des dix-huit élèves de moyenne section ont été invités à participer aux situations d'apprentissages, même si celles-ci concernaient en priorité les quatre élèves de l'échantillon. Ces situations avaient pour objectif de faire évoluer les représentations des élèves en matière d'écrit, et de les faire progresser vers la construction du principe alphabétique. Elles se sont déroulées de janvier à mars 2017, c'est-à-dire entre l'évaluation diagnostique du premier trimestre et celle du troisième trimestre.

Situation 1 : « Montre-moi où j'ai lu »

La lecture d'albums au groupe-classe est une activité quotidienne en maternelle. Je lis trois à quatre albums par jour, en sélectionnant des livres pour les élèves de toute petite section et petite section, et des livres pour ceux de moyenne section. Hormis lors des « lectures offertes », j'ai pris l'habitude de demander à plusieurs élèves de me montrer où j'avais lu : « Montre-moi avec ton doigt où j'ai lu » ; « A ton avis, comment je fais pour dire toujours [je lis le texte de la page] à cette page ? » ; « Montre-moi où j'ai regardé quand j'ai lu » sont plusieurs façons de formuler la demande. Lorsque les élèves ne montrent rien ou montrent l'image, alors je pose un autre type de question : « Tu me montres l'image où nous pouvons voir [description de l'illustration]. Mais dis-moi, à ton avis, où se trouve l'écriture sur cette page ? » ; « Peux-tu me montrer l'écriture, le texte, les mots, les lettres ? ».

Lorsque les élèves montrent l'écriture, je leur demande alors : « Comment avez-vous reconnu l'écriture ? » et attends des réponses comme « C'est des lettres ». Puis je conclus en disant : « Oui, c'est ici que j'ai pu lire ». Je montre le texte : « Ceci est de l'écriture. Alors je peux lire. Et alors je peux vous dire toujours pareil à cette page. »

Cette situation a été proposée chaque semaine, de décembre à avril inclus.

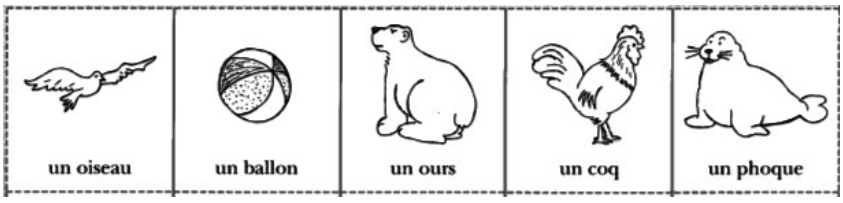


Afin de savoir où chaque élève en était dans sa capacité à identifier l'écriture sur les pages d'un album contenant illustrations et écriture, j'ai proposé le test suivant aux élèves, de manière individuelle : après avoir lu entièrement l'album *Bloub bloub bloub* de Yuichi Kasano, je leur ai demandé de me montrer avec le doigt où j'avais lu, selon la même formule que lors des situations d'apprentissage. Cet album se caractérise par l'emplacement du texte, jamais placé au même endroit d'une page à l'autre. Je choisissais plusieurs pages, dont une dans laquelle une partie du texte (les onomatopées) est séparée du texte principal, comme dans l'exemple ci-contre. Les réponses ont été notées puis reportées dans une grille de synthèse (voir annexe 4).

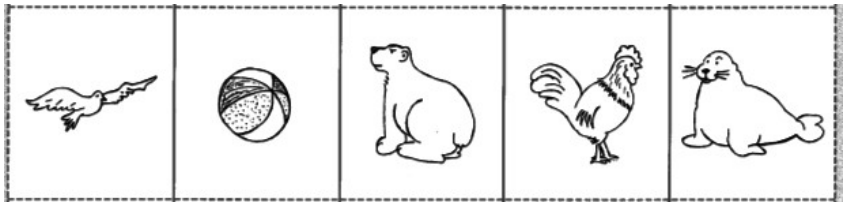
Situation 2 : Tri d'étiquettes en fonction du critère « Je peux lire » / « Je ne peux pas lire »

M'appuyant sur une situation problème proposée dans l'ouvrage de Mireille Brigaudiot, *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, j'ai proposé un test à l'ensemble des élèves. Réalisé au début du mois de mars, ce test a également constitué une situation d'apprentissage individuelle.

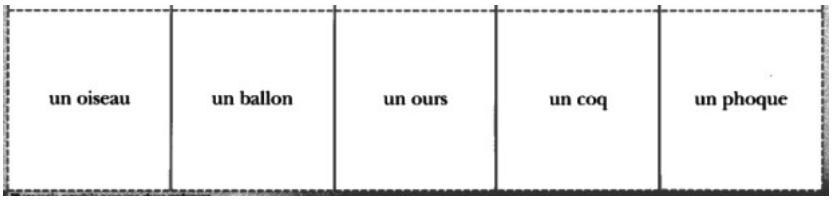
Elle s'est déroulée de la manière suivante : « Je vais lire des mots sans rien te montrer. Et après je te montrerai mes feuilles et je te demanderai quelque chose » (lecture des mots : « un oiseau », « un ballon », « un ours », « un coq », « un phoque »). « Maintenant regarde ces feuilles, je voudrais savoir, à ton avis, où j'ai lu, montre-moi l'endroit où j'ai pu lire ». Les trois feuilles sont disposées sur la table et l'enfant est invité à montrer une ou plusieurs feuilles.



Feuille contenant écriture et illustrations



Feuille contenant les illustrations seules



Feuille contenant l'écriture seule

Si l'élève montre le texte seul ou le texte accompagné d'images, je lui dis : « C'est bien », puis en lui montrant la feuille contenant les illustrations seules, je demande : « Est-ce que tu crois que j'aurais pu lire celle-là ? ».

L'ensemble des réponses est notée dans une grille reproduite en annexe 4.

La fin de la séance a consisté en un classement des 15 mêmes étiquettes prédécoupées, en deux catégories : celles où l'on peut lire, et celles où l'on ne peut pas lire. Cette phase de tri sur un critère s'est produite juste après une remise au point, durant laquelle j'ai rappelé aux élèves que je pouvais lire partout où il y avait de l'écriture.

Situation 3 : Distinguer l'écriture des illustrations dans des journaux et magazines

Une autre activité de tri a été proposée aux élèves. Dans des journaux, magazines, publicités, catalogues, je leur ai demandé de trouver l'écriture (« des lettres, des mots, du texte, de l'écriture »). Les élèves devaient alors découper l'écriture et déposer les morceaux de papier dans une barquette. Dans un second temps, ils ont collé tous ces « morceaux d'écriture » sur de grandes feuilles pour réaliser une composition collective. Cette situation a été proposée pendant six semaines en janvier et février.

L'annexe 4 présente des photographies prises en séance.

Situation 4 : Composer son prénom avec des lettres découpées

Suite à la situation 3, j'ai sélectionné les textes composés uniquement de lettres de grande taille et en majuscules d'imprimerie. A partir de ce matériel, j'ai demandé aux élèves de découper les lettres servant à composer leur prénom. Certains ont eu besoin de s'aider de l'étiquette de leur prénom à disposition permanente dans la classe. J'ai laissé le soin aux élèves de décider s'ils devaient s'en servir ou s'en passer. Une fois les lettres découpées, les élèves ont dû les coller sur des bandes de papier colorées pour former leur prénom. Des photographies prises en séance, au mois de février, sont regroupées en annexe 4.

Situation 5 : Composer des mots avec des lettres mobiles

Huit séances, en janvier, février et mars, ont été consacrées à la composition de mots grâce à des lettres mobiles (lettres à aimanter sur des plaques métalliques, ou lettres à emboîter). Les mots sont choisis par les enfants, puis composés grâce à un modèle, qui peut être un mot issu de la boîte à mots de l'espace écriture, une étiquette-prénom d'un élève ou un autre mot que j'écris sur une feuille. Je m'assois à côté des élèves et ne les aide que lorsqu'ils le demandent ou se découragent. Ceux-ci ont l'obligation de rester à la table jusqu'à ce qu'ils aient composé le mot qu'ils ont choisi. J'apporte une aide organisationnelle aux élèves qui ne savent pas par quoi commencer : je leur pointe du doigt la lettre la plus à gauche du mot, en les invitant à la chercher en premier. Lorsqu'un élève montre une lettre, je lui demande de me dire son nom. La recherche d'une lettre se fait individuellement ou collectivement si un enfant rencontre des difficultés : il doit alors annoncer à haute voix la lettre qu'il recherche et les autres peuvent l'aider à la trouver. Quand les élèves ont terminé leur tâche, je montre les lettres justes en les nommant. Enfin, je pointe les erreurs : lettres mal placées, mal orientées, manquantes ou en trop, confusions de lettres.

Des photographies prises en séance sont regroupées en annexe 4.

Situation 6 : Identifier son prénom parmi plusieurs mots

Les élèves de moyenne section ont été confrontés à trois situations d'apprentissage en février et mars, où ils devaient identifier leur prénom, parmi quatre mots. Les situations ont été proposées selon une difficulté croissante :

- d'abord, quatre mots dont le prénom de l'enfant, un mot de même longueur mais sans lettre commune, un mot de même initiale mais bien plus court, un mot de même initiale mais bien plus long : par exemple : « KELLY », « BRAVO », « KIR », « KILOMETRIQUE » ;

- puis, quatre séries de lettres dont le prénom de l'enfant, l'initiale du prénom seule, les premières

lettres du prénom (prénom tronqué), l'initiale suivie d'autres lettres hors lettres du prénom : par exemple « KELLY », « K », « KEL », « KRTUI » ;

- enfin, quatre séries de lettres dont le prénom de l'enfant, le prénom comprenant une lettre intruse (lettre Q qui n'apparaît dans aucun prénom des élèves de la classe), le prénom comprenant en sus l'initiale du prénom mal placée, les lettres du prénom dans le désordre : par exemple « KELLY », « KELQLY », « KELKLY », « KYLEL ».

A chaque réponse exacte des élèves, je leur posais la question suivante : « C'est bien, mais comment sais-tu que ton prénom est là ? ». En cas de réponse erronée, je montrais alors une autre étiquette en demandant : « Et là, tu crois que c'est ton prénom ? Comment le sais-tu ? ». Les réponses orales étaient notées au fur et à mesure dans une grille de suivi.

L'exhaustivité des résultats pour chaque élève est présentée annexe 4.

7. Le corpus de données

Les données récoltées durant six mois sont de deux types : les productions d'élèves lors des évaluations diagnostiques et sommatives et la transcription de leurs réponses lors des situations d'apprentissage.

Les productions d'élèves en situation d'écriture approchée

Les productions récoltées sont des traces laissées par les élèves suite à une commande d'écriture de mot ou de phrase, en situation d'écriture approchée. Pour chaque mot ou chaque phrase, une nouvelle feuille était utilisée : le nombre de productions correspond au nombre de feuilles. Entre novembre et avril, j'ai ainsi pu récolter cent-vingt-deux productions dont :

- cinquante-neuf lors des évaluations du premier trimestre, dont dix produites par les élèves de l'échantillon (deux ont réalisé des productions uniques, les deux autres en ont produit quatre chacun) ;

- soixante-trois lors des évaluations du troisième trimestre, dont vingt-quatre produites par les élèves de l'échantillon (six par élève).

La transcription des réponses des élèves lors des situations d'apprentissage

Chaque situation d'apprentissage a donné lieu à une trace que j'ai rédigée, pour les dix-huit élèves, dont les quatre de l'échantillon, soit à partir de l'observation des enfants, soit à partir des réponses qu'ils apportaient aux questions qui leur étaient posées (annexe 4).

8. Méthodologie d'analyse

Analyse des productions

Les phases issues des recherches d'Emilia Ferreiro et ses collègues trouvent une correspondance avec celles issues des recherches de Liva et Fijalkow. Toutefois, les critères permettant de repérer les étapes sont différents. Les traitements proposés par Liva et Fijalkow sont adaptés à l'analyse de productions d'élèves de moyenne section (âgés de quatre à cinq ans), en situation d'écriture approchée :

- Tout d'abord, Ferreiro n'aborde pas les étapes précédant la distinction dessin - écriture, alors que Liva et Fijalkow les traitent. Il parait important d'observer précisément le moment charnière de la distinction entre la représentation figurative et l'écriture. Les ressources *Eduscol* (*L'écriture à l'école maternelle*, 2015) proposent des tranches d'âges pour certaines acquisitions :

  > Entre trois et quatre ans, le plus souvent, dessins, écritures, graphismes, pictogrammes, symboles, signes ne sont pas différenciés. […] Entre quatre et cinq ans, l'enfant distingue l'écrit du dessin. […] Entre cinq et six ans, l'élève identifie divers écrits et leurs fonctions (p.5).

  Ainsi, j'ai choisi d'axer ma recherche sur le passage du traitement figuratif au traitement visuel, qui prend tout son sens pour la tranche d'âge des élèves de moyenne section.

- Ensuite, les étapes de Ferreiro correspondent souvent à plusieurs sous-étapes de Liva et Fijalkow, qui donnent plus de précisions permettant d'analyser finement les productions d'élèves. Par ailleurs, le stade syllabique décrit par Ferreiro, observable dans la langue espagnole, est moins visible dans la langue française. Les critères de Liva et Fijalkow semblent alors plus faciles à identifier que ceux de Ferreiro.

- Enfin, l'évaluation des élèves sur les critères proposés par Ferreiro doit être effectuée notamment à travers le questionnement des apprentis scripteurs, sur leurs intentions, leurs hypothèses et les règles qu'ils s'auto-imposent. L'évaluation des élèves sur les critères de Liva et Fijalow peut être réalisée sur la base des productions et du contexte seuls.

Pour ces raisons, j'ai décidé de mener cette recherche en m'appuyant sur les traitements de l'écrit proposés par Liva et Fijalkow. Ces chercheurs ont par ailleurs créé un outil d'évaluation synthétique (la grille) permettant de rendre évidente l'évolution des compétences des élèves au fil du temps.

Analyse des situations d'apprentissage

Les notes que je prenais en observant ou en questionnant les élèves sont regroupées sous plusieurs formes :

- pour la situation « Montre où j'ai lu », les réponses sont synthétisées dans une grille, dans laquelle j'ai coché ce que l'élève pointait du doigt (l'écriture isolée, l'écriture dispersée dans l'image ou l'image), et ce, suite à deux consignes distinctes : « Montre-moi où j'ai lu » et « Montre-moi l'écriture » ;

- pour la situation de tri d'étiquettes selon le critère « Je peux lire » / « Je ne peux pas lire », les réponses apportées par les élèves sont synthétisées dans une grille (ce que les élèves montrent, ainsi que leurs commentaires éventuels) ;

- pour les situations d'identification d'écriture dans des journaux, de composition du prénom de l'enfant à l'aide de lettres découpées et de composition de mots à l'aide de lettres mobiles, les résultats ont été compilés sous formes de notes ;

- pour la situation d'identification du prénom de l'enfant parmi quatre séries de lettres, les réponses gestuelles et verbales des élèves sont regroupées dans une grille de synthèse.

La troisième partie s'attachera d'abord à présenter les résultats de l'analyse des productions de l'ensemble des élèves de moyenne section. Les résultats de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation sommative pourront ainsi être comparés. Dans un deuxième temps, les productions des quatre élèves de l'échantillon seront présentées exhaustivement et analysées en détail. Puis, elles seront mises en regard avec l'analyse des situations d'apprentissage.

III. Analyse des données

La méthodologie de recueil et d'analyse des données ainsi que le contexte étant exposés, il s'agit, dans cette partie, de procéder à une observation et un commentaire de ces données en vue d'apporter des éléments de réponse à la problématique : les élèves qui procédaient en début d'année à un traitement figuratif de l'écrit ont-ils progressé vers un traitement visuel ? Dans quelle mesure les situations d'apprentissage mises en œuvre ont permis de faire évoluer leurs représentations du langage écrit ?

1. Présentation des évaluations des dix-huit élèves

Evaluation diagnostique au premier trimestre

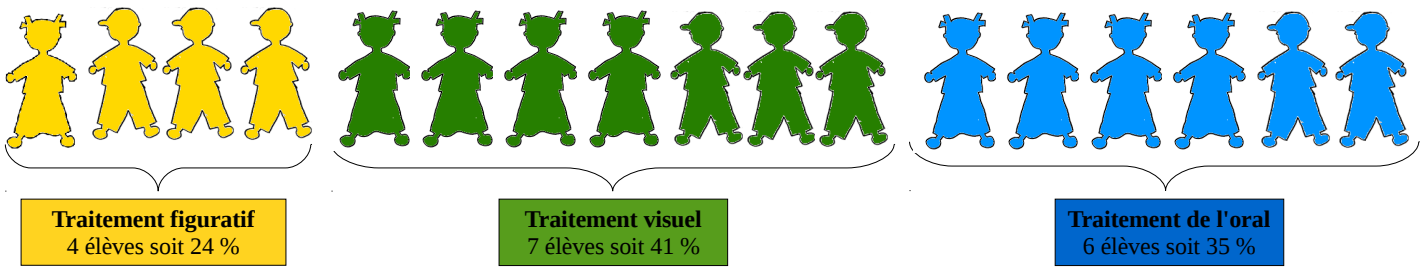
La grille de synthèse ci-dessous présente le traitement que chaque élève fait de l'écrit.

Evaluation diagnostique des élèves de moyenne section en fin de période 2

Répartition des élèves dans la grille selon Fijalkow et Liva :

synthèse	figuratif		visuel					oral												orthographique			
élèves	11	12	21	22	23	24	25	31	32	33	34	35	36	371	372	373	381	382	383	411	412	421	422
1		X																					
2		X																					
3		X																					
4		X																					
5				X																			
6				X																			
7				X																			
8					X																		
9						X																	
10						X																	
11						X																	
12									X														
13										X													
14													X										
15													X										
16														X									
17																		X					
18	absent																						

Schématisation de la répartition des élèves :



Les élèves en jaune dans la grille ont constitué l'échantillon (« traitement figuratif »). Ils représentent la plus petite proportion des élèves de la classe. Les autres élèves sont dans les catégories « traitement visuel » (sept élèves) et « traitement de l'oral » (six élèves).

Evaluation sommative au troisième trimestre

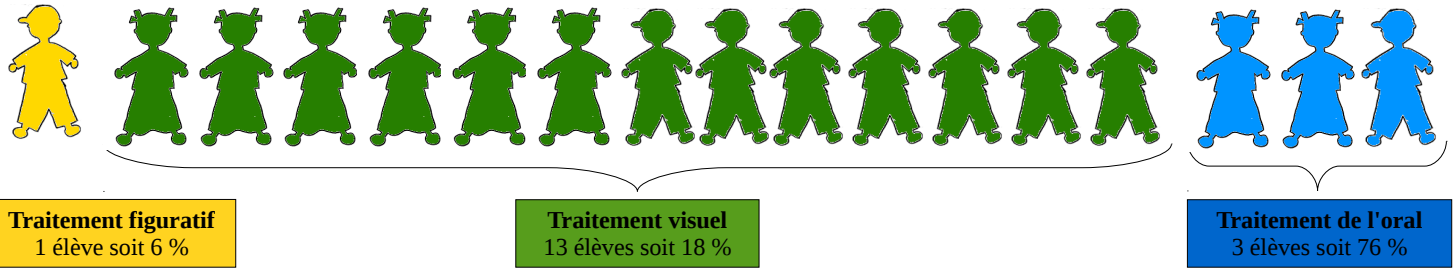
Le même type de grille a été produite à la suite des évaluations du troisième trimestre. Elle présente le traitement que chaque élève fait de l'écrit à la fin du mois de mars, soit environ trois mois après la première évaluation diagnostique.

Evaluation sommative des élèves de moyenne section en fin de période 4

Répartition des élèves dans la grille selon Fijalkow et Liva :

synthèse	figuratif		visuel					oral												orthographique			
élèves	11	12	21	22	23	24	25	31	32	33	34	35	36	371	372	373	381	382	383	411	412	421	422
1					X																		
2				X																			
3							X																
4						X																	
5					X																		
6								X															
7				X																			
8				X																			
9					X																		
10						X																	
11						X																	
12					X																		
13														X									
14								X															
15						X																	
16						X																	
17	absent																						
18	X																						

Schématisation de la répartition des élèves :



Traitement figuratif
1 élève soit 6 %

Traitement visuel
13 élèves soit 18 %

Traitement de l'oral
3 élèves soit 76 %

Elle montre une proportion d'élèves dans chaque catégorie différente de l'évaluation diagnostique :

- alors que le traitement figuratif concernait 4 élèves aux premières évaluations, il concerne 1 élève aux dernières évaluations ;

- le traitement visuel continue de concerner la majorité des élèves mais leur nombre est passé de 7 à 13 ;

- le traitement de l'oral, qui concernait 6 élèves aux premières évaluations, en concerne 3 aux dernières évaluations.

Plusieurs hypothèses peuvent expliquer l'évolution de la proportion des élèves dans chaque type de traitement.

Comparaison entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative

Les quatre élèves de l'échantillon (traitement figuratif en début d'année) ont tous franchi le cap du traitement visuel.

La grille présente l'évolution des modes de traitement de l'écrit entre les premières et les dernières évaluations (la croix unique dans une ligne indique que l'élève est resté au même stade de traitement de l'écrit).

Grille d'évolution du mode de traitement de l'écrit entre le premier et le troisième trimestre

synthèse	figuratif		visuel					oral												orthographique			
élèves	11	12	21	22	23	24	25	31	32	33	34	35	36	371	372	373	381	382	383	411	412	421	422
1		X			**X**																		
2		X		**X**																			
3		X					**X**																
4		X				**X**																	
5				X	**X**																		
6				X				**X**															
7				**X**																			
8				**X**	X																		
9					**X**	X																	
10						**X**																	
11						**X**																	
12					**X**				X														
13										X				**X**									
14								**X**					X										
15						**X**							X										
16						**X**								X									
17	absent																	X					
18	**X**																						

X Résultats des premières évaluations (novembre 2016 et janvier 2017)
X Résultats des dernières évaluations (mars et avril 2017)

L'élève qui procède à un traitement figuratif (en jaune dans la grille) n'avait pas été évalué au premier trimestre puisqu'il avait été absent.

Le nombre d'élèves procédant à un traitement visuel (passé de 7 à 13 élèves) s'explique :

- par l'ajout des quatre élèves de l'échantillon et par celui de trois autres élèves qui appartenaient au traitement de l'oral lors des premières évaluations (cela peut être dû à une erreur d'analyse des

premières évaluations) ;

- par le retrait d'un élève qui a progressé vers le traitement de l'oral.

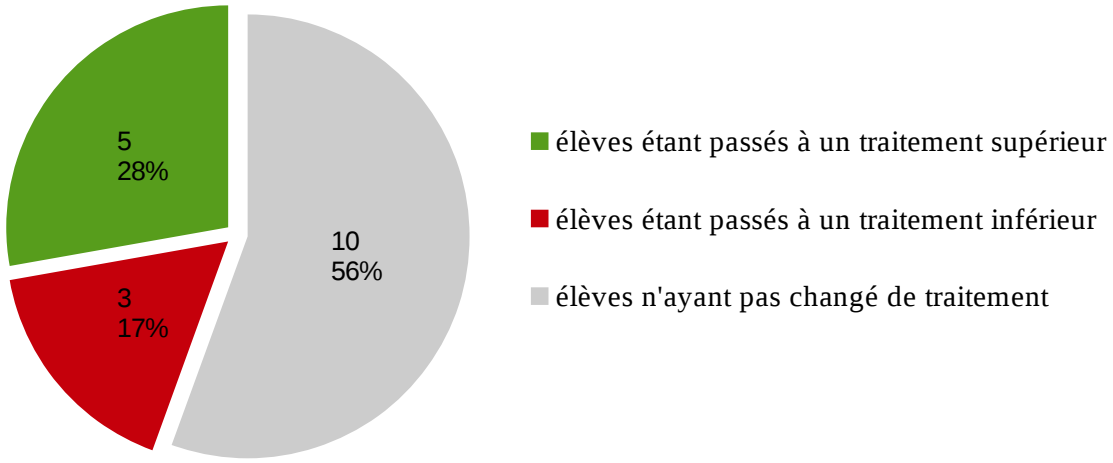
Enfin, le nombre d'élèves procédant à un traitement de l'oral (passé de 6 à 3 élèves) s'explique :

- par l'absence d'évaluation au troisième trimestre pour un élève, ayant quitté l'école ;

- par le passage de trois élèves dans la catégorie « traitement visuel » ;

- par le passage d'un élève du traitement visuel au traitement de l'oral.

Répartition des élèves selon leur progression dans le traitement de l'écrit



Le diagramme montre que la majorité des élèves de la classe n'a pas changé de type de traitement de l'écrit. Certains ont évolué au sein du traitement visuel, passant par exemple d'une utilisation des lettres de leur prénom en majorité à une utilisation des lettres hors de leur prénom. Cette évolution peut signifier que l'élève a étoffé son répertoire de lettres. Toutefois, une telle évolution n'est pas visible dans le graphique qui ne tient compte que des grands types de traitement (figuratif, visuel, de l'oral). La plus grande proportion des élèves ayant évolué vers un traitement « supérieur » sont ceux de l'échantillon (quatre élèves de l'échantillon sur cinq élèves ayant progressé, le cinquième étant un élève passé du traitement visuel au traitement de l'oral). Les trois élèves étant passés à un traitement inférieur sont tous passés de « traitement de l'oral » à « traitement visuel ».

2. Analyse des données de l'échantillon

Pour chaque élève de l'échantillon, les productions seront d'abord présentées et commentées, afin de déterminer le traitement lors de l'évaluation diagnostique, puis, lors de l'évaluation sommative. Par comparaison, les progrès réalisés en cours d'année scolaire pourront alors être mesurés. Un second temps sera consacré à l'analyse de l'implication de chaque élève dans les situations d'apprentissage proposées, dans le but de comprendre leur influence dans l'évolution des représentations des élèves.

Analyse des données d'Aaron

Evaluation diagnostique du premier trimestre



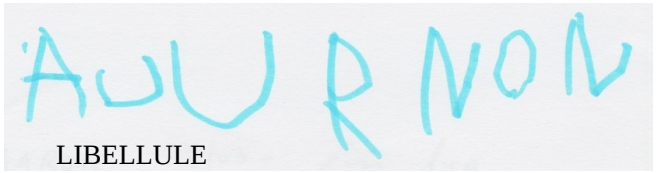
LION

Cet élève a refusé de participer au premier temps du test (écriture de « COCORICO »). Lors du second temps, il n'a réalisé qu'une production sur les trois, celle correspondant à « LION ». La production peut être considérée comme un dessin ou un simulacre d'écriture. L'enfant procède à un traitement figuratif (numéroté 1.2 dans les écrits de Fijalkow et Liva, « l'enfant simule l'écriture »).

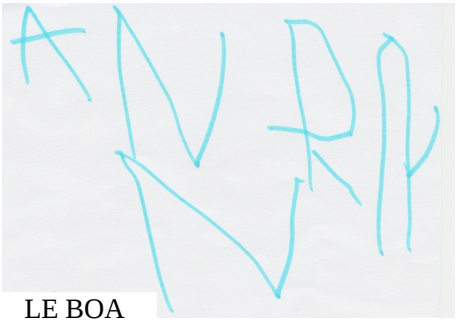
Evaluation sommative du troisième trimestre



BOA

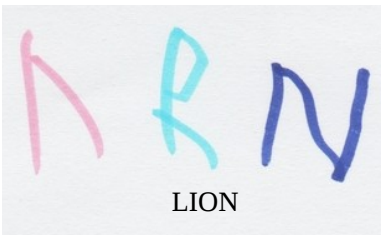


LIBELLULE

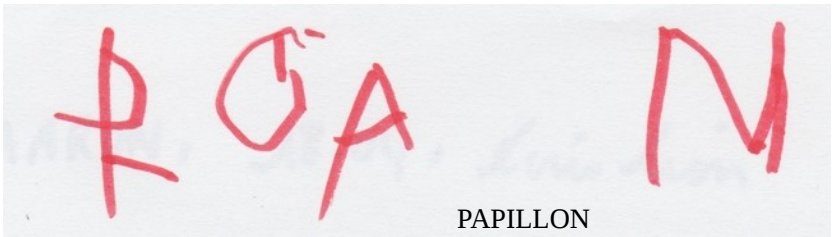


LE BOA MANGE LA LIBELLULE

L'ensemble des productions sont similaires sur la forme : elles comportent des lettres. Cinq productions sur six comportent exclusivement des lettres issues du prénom de l'enfant. L'une d'elles comporte aussi une lettre hors prénom (deux fois la lettre U dans la production pour « LIBELLULE »). Cet élève a bien procédé à un traitement visuel de l'écriture (traitement numéroté 2.3, « lettres du prénom majoritairement »).



LION



PAPILLON



Ces productions montrent que l'enfant a utilisé l'exhaustivité de son répertoire de lettres en faisant varier leur nombre et en les écrivant dans des ordres différents pour assurer ce que Emilia FERREIRO appelle la variété intra-figurale.

Pour cet élève, l'objectif de départ est atteint : il a réussi à passer d'un traitement figuratif à un traitement visuel en quelques mois.

Implication dans les situations d'apprentissage

Situation 1 : « Montre-moi où j'ai lu »

Suite à la lecture de l'album, à la consigne « Montre-moi où j'ai lu », l'élève a montré avec le doigt le texte, puis l'image. Au vu de cette dernière réponse non satisfaisante, j'ai donné une autre consigne : « Montre-moi l'écriture ». Il a alors immédiatement identifié le texte de l'album et n'a pas pointé l'image. Cette réponse indique que l'élève est en mesure de distinguer l'illustration de l'écriture. Mais il n'a peut-être pas encore compris que l'écriture peut être lue, alors que l'image ne peut pas l'être. Le test ayant été réalisé fin janvier, j'ai réitéré cette situation chaque semaine en février et mars lors des temps de lecture collective, en montrant l'écriture, en expliquant toujours que je lisais l'écriture et que cela me permettait de dire toujours la même chose d'une semaine à l'autre.

Situation 2 : Tri d'étiquettes en fonction du critère « Je peux lire » / « Je ne peux pas lire »

La première partie du test s'est caractérisée par une situation confuse où l'élève manipulait toutes les feuilles, sans pouvoir montrer celle sur laquelle j'avais pu lire. Après que j'ai répété la consigne, il a montré deux feuilles, celle composée des images seules et celle comprenant texte et images. A la question « A ton avis est-ce que j'ai pu lire celle-ci ? » en montrant le texte seul, l'élève m'a répondu « Oui ». J'ai alors indiqué que sur la feuille comportant uniquement des illustrations, je n'avais pas pu lire et que je ne pouvais lire que l'écriture (en la montrant au fur et à mesure). Pour réaliser la deuxième partie du test, consistant en un tri de quinze étiquettes sur le critère « Je peux lire » / « Je ne peux pas lire », il semble que l'élève ait tenu compte de la remarque puisqu'il a été capable de distinguer deux sortes d'étiquettes : d'une part les étiquettes composées d'illustrations seules dans la catégorie que l'on ne peut pas lire ; d'autre part, les étiquettes comprenant le texte et l'illustration ainsi que les étiquettes contenant le texte seul dans la catégorie que l'on peut lire.

Situation 3 : Distinguer l'écriture des illustrations dans des journaux et magazines

L'élève a très peu participé à cette activité, par rapport aux autres élèves. Il a consenti à fréquenter l'espace lorsque je le sollicitais. Puis une fois en activité, il a eu des difficultés à rester plus de dix minutes concentré à la tâche. Mais il a réussi à pointer son doigt sur l'écriture, à plusieurs reprises.

Situation 4 : Composer son prénom avec des lettres découpées

Comme l'ensemble des élèves de la classe, Aaron a réussi à trouver les lettres nécessaires à la composition de son prénom, avec l'aide de son étiquette-prénom. Il a ensuite réussi à coller les lettres dans le bon ordre.

Situation 5 : Composer des mots avec des lettres mobiles

L'élève ne fréquente jamais l'espace de son plein gré. Je dois le solliciter, l'accompagner et rester avec lui pour effectuer l'activité. La composition de mots nécessite de chercher les lettres dans un grand bac. Or, Aaron a tendance à se décourager très vite s'il ne trouve pas rapidement une lettre. Il perd aussi rapidement de vue l'objectif final. Lorsqu'il a réussi à trouver une lettre, il ne sait plus ce qu'il doit faire ensuite.

Situation 6 : Identifier son prénom parmi plusieurs mots

Aux trois étapes, entre février et mars, l'élève a été capable d'identifier son prénom et de l'épeler par cœur. Ainsi, il était toujours en mesure de m'expliquer que les autres mots ou groupes de lettres n'étaient pas son prénom « parce qu'il n'y a pas A-A-R-O-N ».

Synthèse de l'analyse pour Aaron

L'analyse des productions d'Aaron a montré une progression tant dans son implication que dans la qualité des écrits. Alors que lors de l'évaluation diagnostique, il n'avait produit qu'un écrit sur les quatre commandés, il a réalisé la totalité de ce qui avait été demandé lors de l'évaluation sommative. Alors que la première trace s'apparentait à un simulacre d'écriture, les dernières productions contiennent des lettres, majoritairement issues de son prénom.

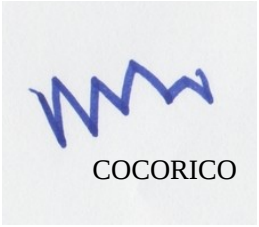
L'analyse des situations d'apprentissage a révélé, malgré une implication restreinte, une capacité à identifier de l'écriture et à décomposer son prénom en une série de lettres. Le lien entre écriture et lecture n'est pas encore effectif, mais est en train de se construire. En effet, il a réussi, après que je lui ai rappelé que je ne pouvais lire que l'écriture, à discriminer les étiquettes sur lesquelles je pouvais lire des autres.

La situation 5 a permis à l'élève de composer d'autres mots que son prénom et peut être de généraliser (les lettres sont utilisées pour écrire tous les mots). Les situations 1 et 2 lui ont peut-être

permis de comprendre que seule l'écriture peut être lue. Ces situation l'ont guidé vers l'écriture de lettres lors des dernières situations d'écriture approchée.

Analyse des données de José

Evaluation diagnostique du premier trimestre


COCORICO

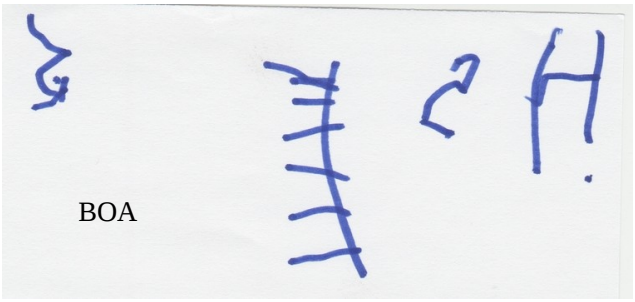
Ces productions se situent entre les deux stades du traitement figuratif. Les trois premières comportent des simulacres d'écriture (ondulation). Les deuxième, troisième et quatrième comportent des éléments de dessin. Ces productions correspondent à un traitement figuratif.

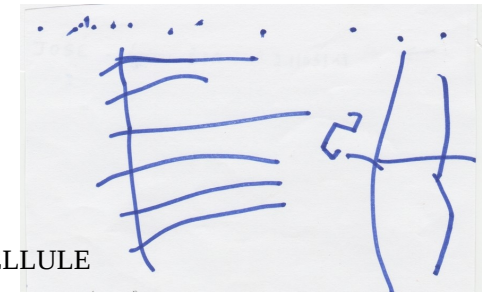

LION

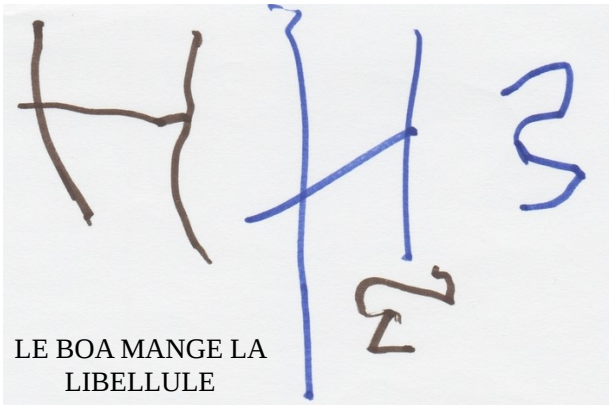

PAPILLON


LE LION MANGE LE PAPILLON

Evaluation sommative du troisième trimestre


BOA


LIBELLULE

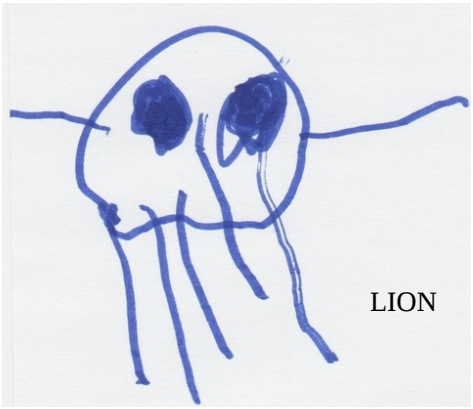

LE BOA MANGE LA LIBELLULE

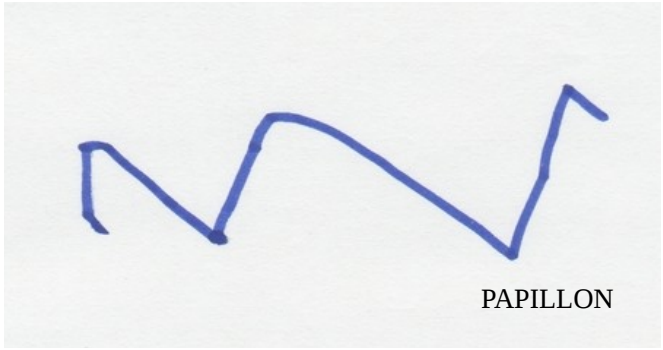
La production pour « BOA » comprend quatre signes, dont trois pseudo-lettres et une lettre. La production pour « LIBELLULE » comprend trois signes, lettres et pseudo-lettres, ainsi qu'une série de points. D'après Fijalkow et Liva, les points s'apparentent à un simulacre d'écriture. Les productions montrent que l'enfant a atteint le stade du traitement visuel de l'écriture, notamment le stade 2.2 « lettres et pseudo-lettres », même si des

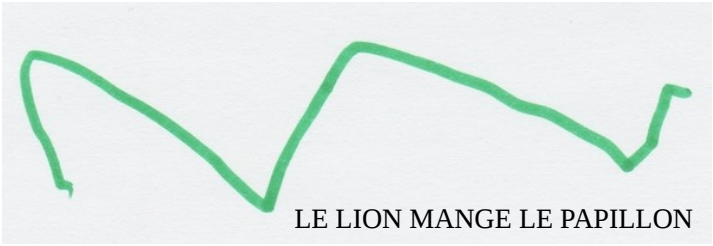
traces de simulacre d'écriture persistent.

La production pour « LE BOA MANGE LA LIBELLULE » comprend également lettres et pseudo-lettres. Bien que deux couleurs aient été utilisées, il paraît difficile d'identifier deux parties de phrase. De plus, la phrase n'est pas plus longue que le mot le plus long.

Cette troisième production appartient au même stade de traitement de l'écrit que les deux premières (2.2 « lettres et pseudo-lettres »).


LION


PAPILLON


LE LION MANGE LE PAPILLON

Cette série de productions a été réalisée deux semaines après la série « BOA », « LIBELLULE », « LE BOA MANGE LA LIBELLULE », qui relevait du traitement visuel. Cette dernière série présente un autre type de traitement. La production pour « LION » est un dessin et les productions pour « PAPILLON » et « LE LION MANGE LE PAPILLON » sont des simulacres d'écriture. L'enfant produit des traces relevant uniquement du traitement figuratif.

La dernière série de tests (« LION », « PAPILLON » du troisième trimestre) montre ici toute sa pertinence et permet de nuancer la conclusion pour cet élève : le cap du traitement visuel n'est pas complètement franchi. L'ensemble des productions permet de constater que la progression des élèves n'est pas toujours linéaire. Il est fréquent de voir des enfants évoluer vers un stade plus avancé, puis revenir au stade précédent. Cela peut s'expliquer par la coexistence de plusieurs hypothèses, donnant lieu à des traces relevant de différents traitements.

L'objectif de départ est en partie atteint : José a su procéder à un traitement visuel de l'écriture lors d'une séance. Mais il produit encore des traces relevant du traitement figuratif.

Implication dans les situations d'apprentissage

Situation 1 : « Montre-moi où j'ai lu »

Suite à la lecture de l'album, à la consigne « Montre-moi où j'ai lu », l'élève a montré l'image uniquement. Suite à la consigne, « Montre-moi l'écriture », l'élève n'a rien montré. Cette réponse peut indiquer qu'au moment du test en janvier, les capacités à identifier l'écriture n'étaient pas encore acquises. A chaque répétition de cette situation, José a fait partie des élèves interrogés systématiquement pour venir montrer l'écriture dans les albums lus.

Situation 2 : Tri d'étiquettes en fonction du critère « Je peux lire » / « Je ne peux pas lire »

Lors de la première partie du test (« Montre-moi sur quelle(s) feuille(s) j'ai lu »), l'élève a montré la feuille contenant texte et illustrations. Puis, montrant d'abord les images seules, j'ai demandé : « Puis-je lire celle-là ? ». Il m'a répondu par l'affirmative. Inversement, pour le texte seul, il a estimé qu'il était impossible de lire. Cette réponse peut signifier que cet élève estime que les illustrations sont nécessaires à la lecture. J'ai alors rappelé que sur la feuille comportant uniquement des illustrations, je n'avais pas pu lire et que je ne pouvais lire que l'écriture (en montrant l'écriture au fur et à mesure). Pour la deuxième partie du test, l'élève a classé dans la catégorie « Je peux lire » sept étiquettes, dont les cinq composées de l'association texte - image et deux contenant du texte seul. Dans la catégorie « Je ne peux pas lire », il a classé les cinq étiquettes composées d'illustrations seules et trois composées de l'association texte - image. Il a réussi à tenir compte du rappel que je venais de lui faire, mais est resté hésitant pour les étiquettes composées de l'association texte - image.

Situation 3 : Distinguer l'écriture des illustrations dans des journaux et magazines

Alors que cet élève se dirige la plupart du temps vers les espaces autonomes (c'est-à-dire sans présence de l'ATSEM ou de l'enseignant), il a participé de son plein gré à cette activité. L'application de la consigne a été effective au bout de trois séances puisque l'élève se contentait au début de découper les journaux, sans séparer le texte et les illustrations. Puis il a progressé, notamment par l'observation de ses pairs.

Situation 4 : Composer son prénom avec des lettres découpées

Comme l'ensemble des élèves de la classe, José a réussi de manière très autonome à trouver les lettres nécessaires à la composition de son prénom, avec l'aide de son étiquette-prénom. Il a ensuite réussi à coller les lettres dans le bon ordre. Alors qu'il a souvent des difficultés à identifier le J, il n'a pas rencontré cette difficulté le jour de cette activité.

Situation 5 : Composer des mots avec des lettres mobiles

L'élève ne fréquente que rarement l'espace « écriture » spontanément. Il refuse souvent de me suivre lorsque je lui propose de m'y accompagner. Il a néanmoins participé trois fois à l'activité, les deux premières fois souhaitant composer son prénom. Cependant, à chaque essai, il a été confronté à la difficulté de trouver l'initiale, J (il confond notamment avec L). La troisième fois, il a spontanément choisi le modèle d'un autre mot dans la boîte à mots et a parfaitement réussi à le composer. Il me demande souvent s'il peut partir, éprouve des difficultés à rester plus de quelques minutes à cette tâche.

Situation 6 : Identifier son prénom parmi plusieurs mots

A la première étape d'identification de son prénom, l'élève a montré un mot de même initiale que son prénom. Puis, lorsque je lui ai dit qu'il n'était pas écrit « José » sur l'étiquette qu'il avait montrée, il a alors trouvé la bonne étiquette. Suite à mes questions « Comment le sais-tu ? A quoi vois-tu que c'est José ? », il a répondu « Parce que ». A la deuxième étape, alors que tous les groupes de lettres commençaient par l'initiale de son prénom, José a trouvé la bonne étiquette dès le premier essai. A la question « Comment le sais-tu ? », il a répondu « Parce que c'est José ». A la troisième étape, parmi des groupes de lettres très ressemblants, il n'a pas su identifier son prénom. Ces tests peuvent laisser supposer que l'élève procède à une reconnaissance globale de son prénom, sans pouvoir encore précisément identifier les quatre lettres qui le composent.

Synthèse de l'analyse pour José

L'analyse des productions de José a permis de constater les prémices d'un traitement visuel : alors que les évaluations diagnostiques ne présentaient que des dessins et des simulacres d'écriture, les évaluations sommatives ont montré l'usage de dessins et simulacres mais aussi de lettres.

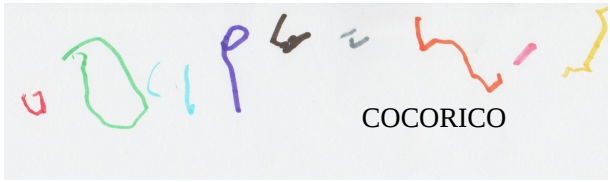
L'analyse des situations d'apprentissage a permis de constater que la différenciation écriture - illustrations n'était pas acquise en début d'année. La situation 1, liée à l'identification de l'écriture dans les albums, répétée chaque semaine, avec une sollicitation systématique de José a pu contribuer à faire évoluer ses représentations. Les situations 3 et 4 ont comporté une dimension ludique liée au découpage et au collage, ce qui a permis à José de s'intéresser davantage au langage écrit qu'il ne le fait sur d'autres types d'activités.

José se situe probablement à un moment charnière dans son appréhension de l'écrit. Il a compris certaines règles liées à l'écriture (« Pour écrire il faut des lettres » ; « Je ne peux lire que s'il y a de l'écriture »). Mais, pour le moment, ces nouvelles règles sont fragiles et sont en concurrence avec

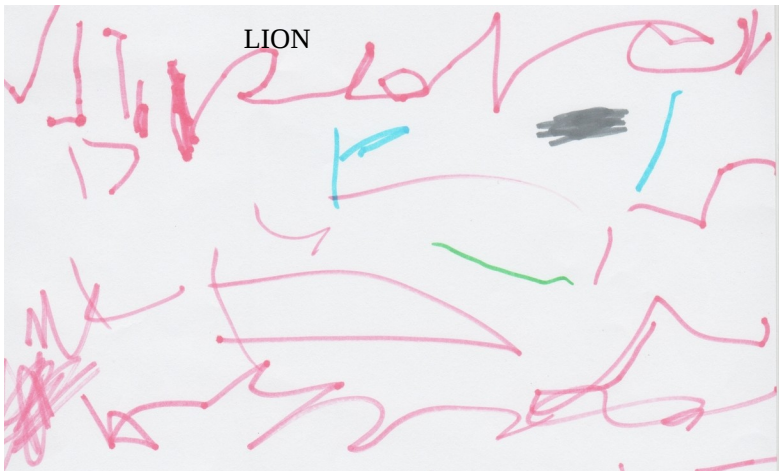
les anciennes (« La maîtresse regarde les images pour lire les livres » ; « Je peux lire ce qui est dessiné » par exemple). Cela explique l'hétérogénéité des productions de l'évaluation sommative, entre la traitement figuratif et le traitement visuel.

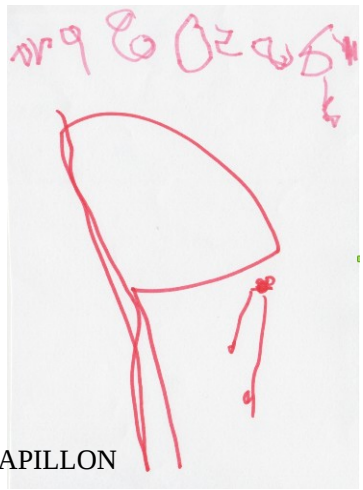
Analyse des données de Kelly

Evaluation diagnostique du premier trimestre



Pour « COCORICO », les signes sont des lettres et pseudo-lettres. La différence entre lettres mal formées et pseudo-lettres est parfois difficile à identifier. C'est le cas dans cette production.







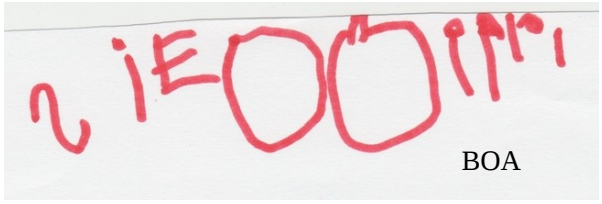
Pour « LION », la production comporte à la fois des simulacres d'écriture (lignes continues courbes et brisées), des pseudo-lettres ainsi que des éléments de dessin.

Pour « PAPILLON », il s'agit d'un intermédiaire entre pseudo-lettres (en haut) et dessin (partie centrale).

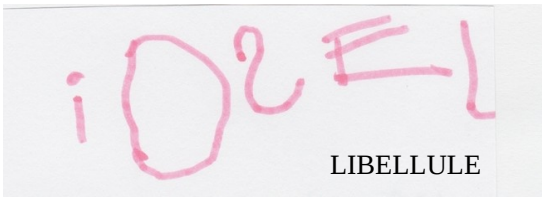
La troisième production relève exclusivement du dessin.

L'ensemble des productions permet de supposer que cette élève teste plusieurs hypothèses. Le passage à un traitement visuel n'était pas complètement réalisé en janvier.

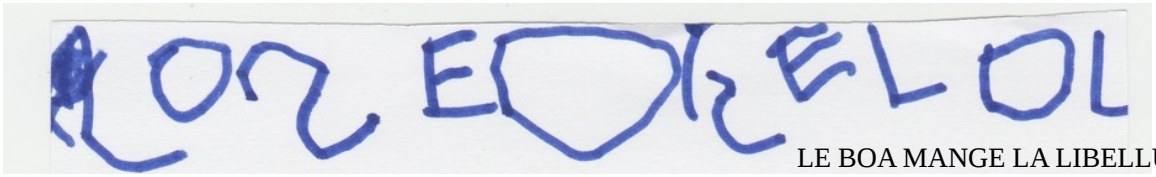
Evaluation sommative du troisième trimestre



BOA



LIBELLULE

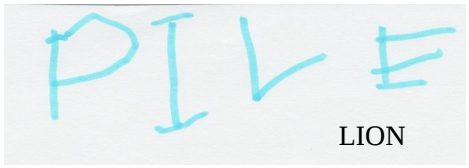


LE BOA MANGE LA LIBELLULE

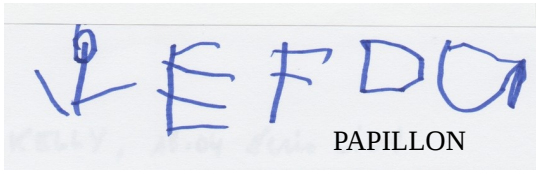
La production pour « BOA » comprend neuf signes, assimilables à des lettres. L'une d'entre elles peut toutefois être qualifiée de pseudo-lettre : le S inversé. Seule une lettre, le E, appartient au prénom de l'enfant. La production correspondant à « LIBELLULE » comprend cinq signes également assimilables à des lettres. Deux signes peuvent être considérés comme pseudo-lettres : le S inversé et le L final, déformé. Deux lettres, E et L, appartiennent au prénom de l'enfant. Que l'on considère les signes « S » et « L » comme des pseudo-lettres ou comme des lettres, ces deux productions permettent de conclure que l'enfant procède à un traitement visuel de l'écrit.

L'observation de la troisième production permet de tirer davantage de conclusions. Elle présente onze signes, dont le premier peut être assimilé à une pseudo-lettre et les dix autres à des lettres, dont la majorité ne sont pas dans le prénom de l'enfant. La graphie des mots n'est pas réinvestie, mais la phrase est plus longue que le mot le plus long, ce qui correspond au premier stade du traitement de l'oral.

Cette élève commence à procéder à un traitement visuel puisqu'elle utilise majoritairement des lettres qui n'appartiennent pas à son prénom. Elle progresse par ailleurs vers un traitement de l'oral.



LION



PAPILLON

LE LION MANGE
LE PAPILLON

La production pour « LION » propose une série de quatre lettres dont la moitié n'est pas dans le prénom de l'enfant (traitement visuel, 2.3 ou 2.4). La production pour « PAPILLON » comprend six lettres et pseudo-lettres (traitement visuel, 2.2). Contrairement à la phrase précédente, cette phrase n'est pas plus longue que le mot le plus long. Cela confirme que cette élève procède encore à un traitement visuel.

L'objectif de départ est atteint, puisque Kelly est passée d'un traitement figuratif en début d'année à

un traitement visuel en fin d'année.

Implication dans les situations d'apprentissage

Situation 1 : « Montre-moi où j'ai lu »

Suite à la lecture de l'album, à la consigne « Montre-moi où j'ai lu », l'élève a montré l'image, puis le texte. Suite à la consigne, « Montre-moi l'écriture », l'élève n'a rien montré. Cette réponse peut indiquer qu'au moment du test en janvier, les capacités à identifier l'écriture n'étaient pas encore acquises. A chaque répétition de cette situation, Kelly a fait partie des élèves interrogés systématiquement pour venir montrer l'écriture dans les albums lus.

Situation 2 : Tri d'étiquettes en fonction du critère « Je peux lire » / « Je ne peux pas lire »

Lors de la première partie du test (« Montre-moi sur quelle(s) feuille(s) j'ai lu »), l'élève a montré la feuille contenant les illustrations seules. Puis, montrant le texte seul, j'ai demandé : « Puis-je lire celle-là ? ». Elle m'a répondu qu'on ne pouvait pas lire sur cette feuille. Montrant la feuille contenant texte et illustrations, j'ai également demandé si l'on pouvait lire. Elle n'a pas répondu à cette question. Ces réponse peuvent indiquer que les capacités à distinguer écriture et dessin n'étaient pas encore assises en février. Comme pour les autres élèves, j'ai ensuite rappelé que sur la feuille comportant uniquement des illustrations, je n'avais pas pu lire et que je ne pouvais lire que l'écriture. Pour la deuxième partie du test, l'élève a parfaitement su classer dans la catégorie « Je peux lire » cinq étiquettes avec texte seul et cinq étiquettes avec l'association texte - image. Elle a su classer dans la catégorie « Je ne peux pas lire » les cinq étiquettes comportant une illustration seule. Elle a donc réussi à tenir compte du rappel que je venais de lui faire et à l'intégrer dans sa réflexion.

Situation 3 : Distinguer l'écriture des illustrations dans des journaux et magazines

L'élève n'a souhaité participer que deux fois à cette activité, suite à ma sollicitation. Elle refuse souvent de faire les exercices liés au langage écrit, le fait par la contrainte et demande mon aide en indiquant qu'elle n'y arrive pas. Si l'élève parvenait à pointer son doigt sur l'écriture, elle avait toutefois des difficultés à rester concentrée sur la tâche de découpage.

Situation 4 : Composer son prénom avec des lettres découpées

Comme l'ensemble des élèves de la classe, Kelly a réussi de manière très autonome à trouver les lettres nécessaires à la composition de son prénom, hormis le Y, que nous avons qualifié de « lettre rare » et tracé avec un feutre. Elle a parfaitement su coller les lettres dans le bon ordre.

Situation 5 : Composer des mots avec des lettres mobiles

L'élève ne fréquente que rarement l'espace « écriture » spontanément. Mais, au fil des séances, elle a accepté de composer des mots et a su réaliser la tâche de manière autonome en se servant des modèles choisis dans la boîte à mots.

Situation 6 : Identifier son prénom parmi plusieurs mots

Aux trois étapes d'identification de son prénom, l'élève a réussi à trouver son prénom dès le premier essai. Suite à mes questions « Comment le sais-tu ? A quoi vois-tu que c'est Kelly ? », la première fois, elle n'a pas répondu, la deuxième fois elle a répondu « Parce que c'est mes lettres » et la troisième fois « Parce que je l'aime ma maman ». La première et la troisième réponse n'apportent pas d'éléments d'analyse, mais la deuxième réponse permet de supposer que l'élève est entrée dans l'identification de la composition de son prénom.

Synthèse de l'analyse pour Kelly

L'analyse des productions a révélé une évolution au cours de l'année scolaire. Alors qu'au premier trimestre, l'élève produisait des traces composées de dessin, simulacre d'écriture et pseudo-lettres, au troisième trimestre, elle utilise lettres bien formées et pseudo-lettres. La présence de quelques lettres déformées ou pseudo-lettres dans les premières productions atteste que Kelly avait déjà émis l'hypothèse que l'écriture était formée de lettres. La présence exclusive de lettres et pseudo-lettres dans les dernières productions montre qu'elle a complètement franchi le cap du traitement visuel.

Les situations d'apprentissage 1 et 2 ont montré que Kelly ne parvenait pas à distinguer l'écriture des illustrations, ni à faire le lien entre écriture et lecture. Elle a globalement eu des difficultés à entrer dans les exercices qui lui étaient proposés. Cependant, au cours des dernières semaines, à partir du mois de mars, le comportement de cette élève a sensiblement changé : elle s'est davantage impliquée dans l'ensemble des tâches, dans tous les domaines. Aussi, son plus grand intérêt lui a-t-il permis d'asseoir des connaissances et capacités nouvelles, notamment via la composition de mots grâce aux lettres mobiles.

L'évolution des productions de Kelly est cohérente avec son implication croissante dans les activités scolaires. Les situations 1, 2 et 3 ont pu favoriser l'émergence de nouvelles hypothèses, comme « La maîtresse ne peut pas lire les images » et « La maîtresse lit l'écriture ». Les situations 4, 5 et 6 ont pu lui permettre de confirmer une hypothèse qu'elle avait déjà commencé à se forger en début d'année scolaire : « Pour écrire, j'ai besoin de lettres ».

Analyse des données de Sacha

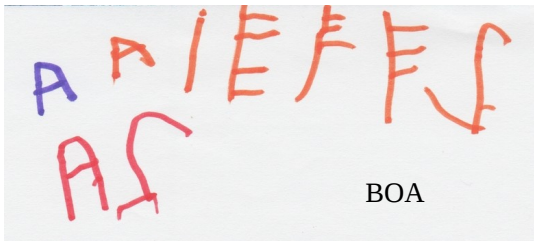
Evaluation diagnostique du premier trimestre



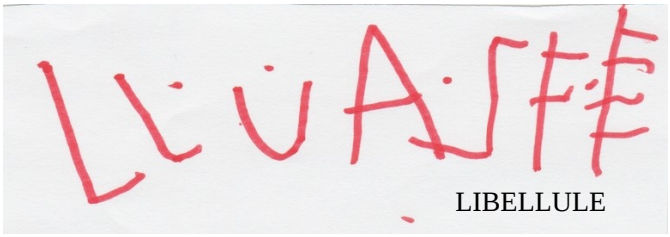
COCORICO

Cette production est la seule que l'élève a produite au premier trimestre. La ligne courbe continue (ondulation) est un simulacre d'écriture. L'élève procède donc à un traitement figuratif de l'écriture (traitement numéroté 1.2 par Liva et Fijalkow, « l'enfant simule l'écriture »).

Evaluation sommative du troisième trimestre



BOA



LIBELLULE



LE BOA MANGE LA LIBELLULE

La production pour « BOA » comporte une série de neuf signes, lettres ou pseudo-lettres, dont quatre appartiennent au prénom de l'enfant, ce qui n'en fait pas la majorité. La production pour « LIBELLULE » comporte une série de sept signes, lettres ou pseudo-lettres également, dont deux appartiennent au prénom de l'enfant.

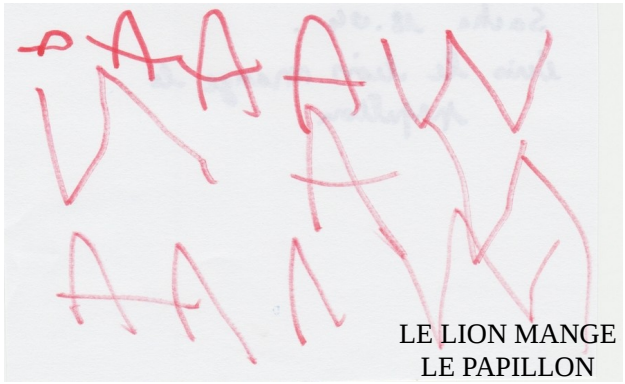
Ces deux premières productions de mots permettent de conclure que l'enfant procède à un traitement visuel de l'écriture, avec l'usage de lettres et pseudo-lettres (2.2).

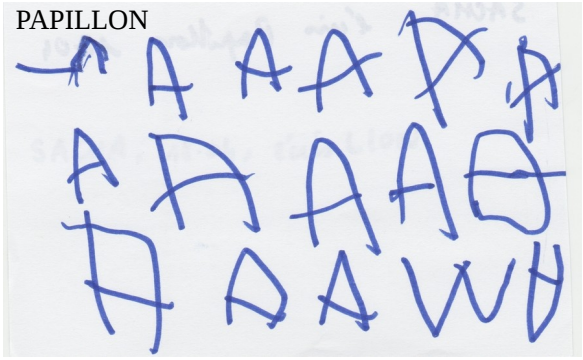
La production pour la phrase est composée de signes écrits sur trois lignes. Les deux premières lignes correspondent à la graphie proposée pour « BOA » (première production), à quelques détails près (une barre horizontale en moins dans la quatrième pseudo-lettre, une barre en plus dans la sixième pseudo-lettre, un point). La troisième ligne correspond en partie à la graphie de « LIBELLULE » : on y retrouve la série de lettres « LLUA », sans les points. Il est possible de conclure que l'enfant a atteint le stade 2.5 du traitement visuel (graphie du mot réinvestie dans la

phrase).

De plus, la phrase est plus longue que le mot le plus long (traitement de l'oral, stade 3.1). Elle est scindée en deux parties : même si elle comporte trois lignes distinctes, les deux premières lignes forment une même entité correspondant à « BOA ». L'analyse de phrase permet de conclure que l'enfant a atteint le stade du traitement de l'oral (3.3, « phrase segmentée en deux parties »).







La production pour « LION » comporte six signes, dont cinq lettres et une pseudo-lettre.

La production pour « PAPILLON » comporte seize signes dont trois pseudo-lettres et treize lettres dont douze issues du prénom de l'enfant.

La production correspondant à la phrase est également constituée de lettres et pseudo-lettres. Mais elle ne permet pas de tirer les mêmes conclusions que pour la phrase précédente : elle n'est pas plus longue que le mot le plus long, la graphie des mots n'est pas réinvestie. Dans ce cas, l'enfant procède uniquement à un traitement visuel (« lettres et pseudo-lettres »).

L'ensemble des productions révèle la coexistence de plusieurs hypothèses sur l'écrit, qui se concurrencent. L'élève est en pleine évolution. Il procède à un traitement visuel tout en intégrant des éléments laissant supposer qu'il commence à traiter oralement l'écrit.

L'objectif de départ est atteint. En effet, l'élève est passé d'un traitement figuratif en début d'année à un traitement visuel en fin d'année.

Implication dans les situations d'apprentissage

Situation 1 : « Montre-moi où j'ai lu »

Suite à la lecture de l'album, à la consigne « Montre-moi où j'ai lu », l'élève a montré, sur plusieurs pages, à la fois le texte de l'histoire et le texte « caché » dans l'illustration correspondant aux

onomatopées. Cette réponse peut indiquer qu'en janvier, l'élève savait reconnaître l'écriture et qu'il faisait le lien entre l'écriture et la lecture.

Situation 2 : Tri d'étiquettes en fonction du critère « Je peux lire » / « Je ne peux pas lire »

Lors de la première partie du test (« Montre-moi sur quelle(s) feuille(s) j'ai lu »), l'élève a longuement manipulé les trois feuilles, et n'a jamais proposé de réponse. Montrant successivement chaque feuille, j'ai demandé si je pouvais lire sur chacune d'elles. Je n'ai pas obtenu de réponse. Alors que ce test s'est déroulé en février, soit après celui de l'album où l'élève avait parfaitement réussi à identifier l'écriture, il n'a toutefois pas réussi à montrer où j'avais lu. Lors de la deuxième partie du test, l'élève a classé dans la catégorie « Je peux lire » les cinq étiquettes comportant l'association texte - image. Les étiquettes comportant le texte seul ou l'image seule ont été associées au critère « Je ne peux pas lire ». La présence de l'illustration est peut-être pour cet élève, une des conditions d'interprétabilité du texte.

Situation 3 : Distinguer l'écriture des illustrations dans des journaux et magazines

L'élève a participé de son plein gré et de manière autonome à cette activité. Il a réussi à identifier de l'écriture, à en découper des morceaux et à les ranger dans la barquette.

Situation 4 : Composer son prénom avec des lettres découpées

Comme l'ensemble des élèves de la classe, Sacha a réussi de manière très autonome à trouver les lettres nécessaires à la composition de son prénom, sans avoir recours à un modèle.

Situation 5 : Composer des mots avec des lettres mobiles

L'élève fréquente chaque semaine l'espace « écriture » lorsque j'y propose une activité de composition de mots avec lettres mobiles. Il y compose régulièrement son prénom, des mots issus de la boîte à mots ainsi que d'autres mots dont il me demande un modèle. Il montre beaucoup d'intérêt pour cette activité.

Situation 6 : Identifier son prénom parmi plusieurs mots

Aux trois étapes d'identification de son prénom, l'élève a réussi à trouver son prénom dès le premier essai. Suite à mes questions « Comment le sais-tu ? A quoi vois-tu que c'est Sacha ? », je n'ai jamais obtenu de réponse.

Synthèse de l'analyse pour Sacha

L'analyse des productions révèle une évolution du traitement figuratif (simulacre d'écriture au

premier trimestre) vers le traitement visuel avancé (lettres et pseudo-lettres et graphie des mots réinvestie dans la phrase).

L'élève montre un intérêt fort pour les activités liées au langage écrit (notamment dans les situations répétitives 3 et 5) et semble en avoir compris les buts : il a souvent dépassé la consigne en demandant à écrire d'autres mots que son prénom (situations 4 et 5).

Sacha est celui des quatre élèves de l'échantillon qui a le plus progressé entre les mois de novembre et avril. Sa présence régulière et sa constance dans la réalisation des tâches l'ont sans doute aidé à comprendre non seulement que l'écriture est composée de lettres et qu'elle peut être lue, mais encore qu'un même mot s'écrit toujours de la même façon (ce constat sera nuancé avec l'apprentissage formel de l'écriture en CP, lorsqu'il entrera dans le stade orthographique et sera en mesure de traiter les homophones).

Synthèse de l'analyse

Parmi les situations d'apprentissage proposées, les deux premières ont mis à jour des difficultés importantes dans la réalisation des tâches, pour les élèves de l'échantillon :

- trois élèves de l'échantillon sur quatre ne parvenaient pas à montrer le texte d'un album suite à la consigne « Montre-moi où j'ai lu » ;

- les quatre élèves de l'échantillon n'ont pas su distinguer les feuilles sur lesquelles l'enseignant pouvait lire (texte seul ou texte accompagné d'illustrations) et celles sur lesquelles l'enseignant ne pouvait pas lire (illustrations seules).

Hormis Sacha, ils ont été plus en difficulté que les autres sur les activités d'identification d'écriture et de lien écriture - lecture. Il semble toutefois que l'identification de l'écriture (comme dans la situation de découpage d'écriture dans les journaux) soit moins problématique que celles dans lesquelles il s'agit de faire le lien entre écriture et lecture : alors que la plupart des élèves de l'échantillon n'ont pas su montrer où j'avais lu, ils ont tous été capables d'identifier de l'écriture dans les journaux.

A l'inverse, les situation liées à de la production sur la base de lettre mobiles ou à la reconnaissance du prénom des élèves ont posé moins de difficulté.

Chaque activité a pu permettre aux élèves de construire de nouvelles hypothèses, dont certaines pourront être nuancées plus tard, leur permettant de progresser dans leur compréhension du langage

écrit :

- la situation 1 (« Montre-moi où j'ai lu ») a établi un lien entre l'écriture et la lecture : « La maîtresse lit l'écriture » ; « La maîtresse ne lit que l'écriture, pas les images ». Elle a pu induire des hypothèses sur la permanence de l'écriture : « Puisque c'est écrit, la maîtresse dit toujours pareil » ;

- la situation 2 (tri selon le critère « Je peux lire » / « Je ne peux pas lire ») a induit les mêmes conclusions que la situation 1, avec une nuance que certains auront peut-être comprise : « L'image n'est pas indispensable à la lecture » ;

- la situation 3 (identification d'écriture dans les journaux) a permis d'asseoir les capacités à distinguer écriture et illustrations ;

- la situation 4 (composition du prénom à l'aide de lettres découpées dans des journaux) a rappelé aux élèves que leur prénom s'écrit toujours de la même manière, c'est-à-dire avec les mêmes lettres placées dans un certain ordre, au risque que l'on ne puisse pas lire le prénom ;

- la situation 5 (composition de mots à l'aide de lettres mobiles) appelle les mêmes conclusions que la situation 4, mais d'une manière plus générale : « Un mot s'écrit toujours de la même manière » (hors cas des homophones que les enfants découvriront à l'école élémentaire). Cette situation a permis aux élèves de composer de nombreux mots qu'ils inventaient et a donné lieu à des tentatives de lecture : certains ont alors pu émettre l'hypothèse que la maîtresse pouvait tout lire, mais que parfois ce qui était lu n'avait aucun sens ;

- la situation 6 (identification du prénom parmi quatre séries de lettres) a obligé les élèves procédant à une « lecture » globale de leur prénom à entrer dans le détail de leur composition, donc de s'intéresser aux graphèmes, plus petites unités du langage écrit.

La grille ci-dessous présente l'évolution des quatre élèves de l'échantillon au cours de l'année scolaire.

Evolution dans le traitement de l'écrit des quatre élèves de l'échantillon

Elèves de l'échantillon	Traitement figuratif		Traitement visuel				
	1.1 L'enfant dessine	1.2 L'enfant simule l'écriture	2.1 Pseudo-lettres + simulation	2.2 Lettres et pseudo-lettres	2.3 Lettres du prénom (majoritairement)	2.4 Autres lettres (majoritairement)	2.5 Graphie du mot réinvestie dans la phrase
Aaron		X →			X		
José		X →		X			
Sacha		X →					X
Kelly		X →				X	

L'analyse des productions de chacun des élèves a permis de démontrer que :

- **trois élèves sur quatre sont passés d'un traitement figuratif à un traitement visuel ;**

- **un élève sur quatre commence à procéder à un traitement visuel tout en continuant à procéder à un traitement figuratif** (les nouvelles compétences ne sont pas encore stabilisées).

Par ailleurs, les situations d'apprentissage ont favorisé l'évolution de leurs représentations, via l'intégration de nouvelles hypothèses sur le langage écrit. Les situations d'apprentissage proposées sont de nature à favoriser le passage d'un traitement figuratif vers un traitement visuel de l'écrit.

IV. Perspectives

La troisième partie a permis, via l'analyse des données, de conclure que les représentations du langage écrit des quatre élèves de l'échantillon avaient évolué. Les situations d'apprentissage organisées entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative leur ont permis de construire de nouvelles hypothèses. Cette partie permet de proposer de nouvelles pistes de réflexion, dans une optique professionnelle, puis en vue de la réalisation d'une étude plus élargie.

1. Perspectives professionnelles

La réalisation de cette étude m'a permis de me familiariser avec la méthode d'analyse de productions d'élèves en situation d'écriture approchée de Jacques Fijalkow et Angelina Liva. Il sera possible de réinvestir cette méthode pour des élèves à partir du début du cycle 1 et jusqu'à la fin du cycle 2. La compréhension du type de traitement que font les élèves permet à l'enseignant d'adapter les situations d'apprentissage à leurs besoins.

En ce qui concerne l'école maternelle plus précisément, cette étude m'a fait prendre conscience de l'importance des situations de production en langage écrit. Elles permettent aux élèves de se poser des questions sur le langage et de tester leurs hypothèses. Par ailleurs, la composition de mots grâce aux lettres mobiles présente l'intérêt de libérer les élèves les moins habiles graphiquement de la contrainte de l'usage de l'outil scripteur. Cette activité a été appréciée des enfants, attirés par la manipulation et l'aspect ludique du découpage et du collage.

2. Perspectives de recherche

Les limites

Dans *L'écriture avant la lettre*, Emilia Ferreiro affirme que l'« on ne peut jamais juger du niveau de conceptualisation d'un enfant en fonction d'une production isolée » (p. 30). Dans le cadre de cette recherche, la plupart des élèves ont produit environ trois mots et une phrase lors de l'évaluation diagnostique initiale, et deux mots et deux phrase lors de l'évaluation finale. Le double aurait permis d'avoir une vision plus précise du type de traitement de chaque élève.

Une multitude de facteurs peuvent par ailleurs influencer les productions des élèves et amener à des productions de qualité hétérogène :

- le moment de la journée peut influer sur le degré de fatigue ou de concentration ;

- la présence ou non d'un ou plusieurs pairs réalisant le même travail de production peut créer des influences mutuelles ;

- l'ambiance de classe au moment de la production peut grandement jouer sur le niveau de concentration (atmosphère bruyante ou calme, climat tendu ou serein, nombre d'élèves présents, perturbations diverses).

Certains élèves ayant produit un dessin lors de la première évaluation diagnostique ont pu être influencés par le matériel mis à disposition (feuilles et feutres), plus inducteur que la consigne donnée oralement. En proposant une seconde série de tests pour compléter l'évaluation diagnostique initiale, je me suis aperçue que plusieurs élèves ayant produit un dessin la première fois, produisaient des lettres la seconde fois. Il s'agissait donc d'élèves qui faisaient la distinction entre dessiner et écrire.

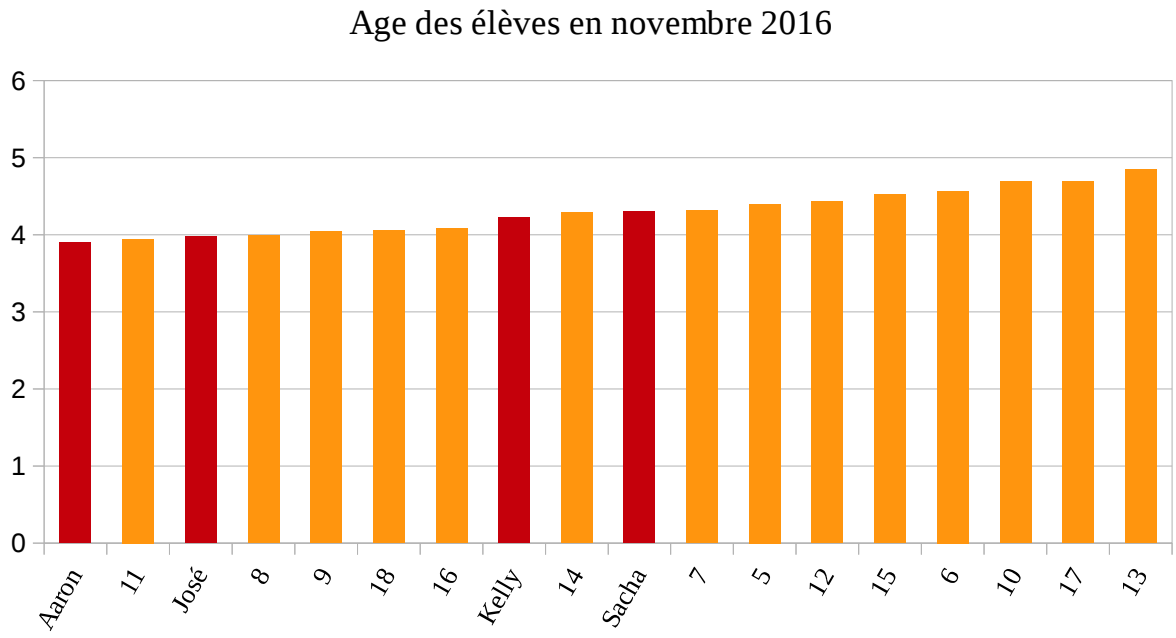
La taille de l'échantillon

Les situations d'apprentissage proposées ont favorisé une progression des élèves de l'échantillon vers le traitement visuel de l'écrit. Il aurait toutefois été intéressant d'avoir un échantillon d'élèves plus large pour pouvoir le diviser en deux, une partie participant aux situations d'apprentissage et l'autre partie n'y participant pas. Cela aurait permis, par comparaison des progrès, de juger de l'utilité des situations d'apprentissage. En outre, il aurait été cohérent que ces deux parties d'échantillon soient dans deux classes différentes, afin que les élèves ne participant pas aux situations d'apprentissage ne se sentent pas en retrait par rapport à leur camarades.

D'autre facteurs que les situations d'apprentissage ont pu être à l'origine de l'évolution des élèves de l'échantillon vers un traitement visuel.

L'âge des élèves

Le diagramme ci-dessous montre que les quatre élèves constituant l'échantillon (en rouge) étaient âgés de moins de quatre ans et demi lors de la première évaluation diagnostique. Deux d'entre eux font partie du quart des plus jeunes élèves de la classe. Les deux autres se situent dans la partie médiane de l'âge des élèves.



L'âge peut être un facteur déterminant dans l'appréhension de l'écrit. Il semble normal qu'avant quatre ans et demi, les élèves n'aient pas une représentation très claire de l'écrit et produisent davantage des traces figuratives.

Notons par ailleurs que les productions d'élèves relevant d'un traitement de l'oral avec correspondances phonographiques sont issues du quart des élèves les plus âgés.

La maturité scolaire des élèves

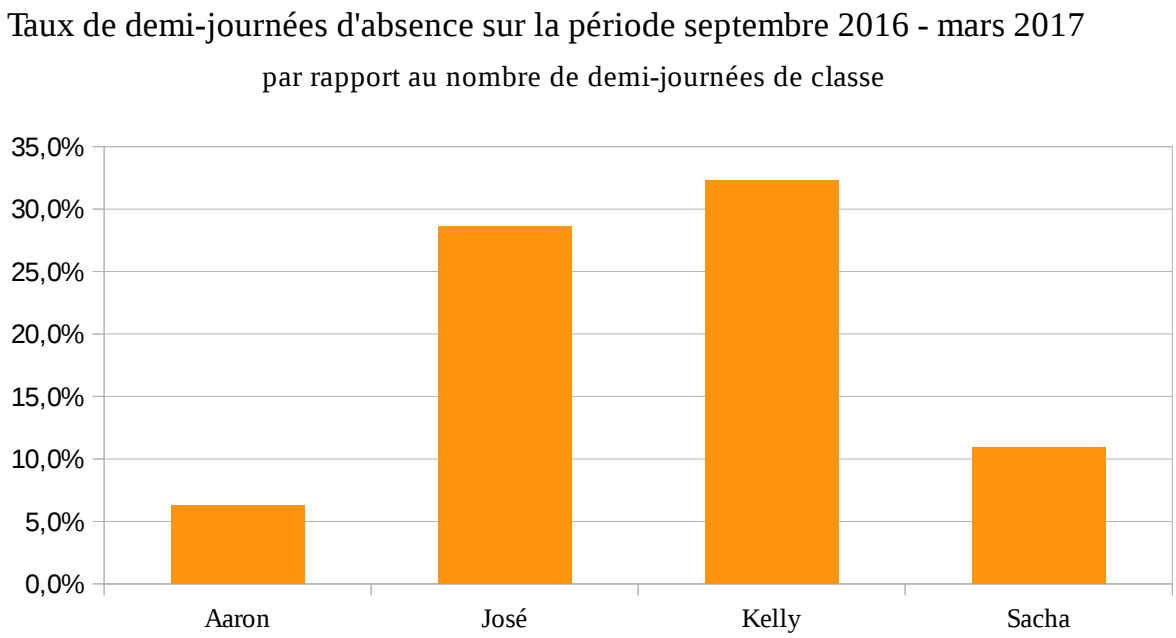
La maturité des enfants influe sur leur capacité à « se sentir » élèves, à respecter les codes de la classe, à accepter de fournir un travail, un effort. Le cas d'Aaron est un bon exemple puisque cet enfant n'avait pas encore quatre ans lors de la toute première évaluation diagnostique (« COCORICO »). Il a d'ailleurs refusé de produire à ce moment-là. Lors de la deuxième partie de l'évaluation diagnostique (« LION », « PAPILLON », « LE LION MANGE LE PAPILLON »), il n'a réussi à réaliser qu'une production sur les trois (« LION »). Il était pour lui encore trop difficile de rester longtemps assis et de réaliser la tâche jusqu'à la fin. Lors des évaluations de fin de deuxième trimestre, en revanche, à presque quatre ans et demi, Aaron a réussi à réaliser une production écrite pour l'ensemble des mots et phrases proposés. Il a progressivement adopté une attitude plus scolaire et accepte dorénavant davantage la contrainte de réaliser certaines tâches.

Le cas de José est également très intéressant puisque cet enfant, parmi les plus jeunes de la classe également, n'avait jamais été scolarisé avant d'entrer en moyenne section d'école maternelle. En novembre 2016, lors de la première évaluation, José avait une expérience de deux mois d'école. Il semble, là encore, plutôt normal que cet élève ait réalisé des productions relevant du traitement

figuratif. Il n'était peut-être pas encore entré dans les fonctions symbolique et sémiotique de l'écriture que Marie-Thérèse Zerbato-Poudou évoque dans *Comment l'enfant devient élève.*

Le présentéisme des élèves en classe

Le graphique met en évidence le taux important d'absences pour deux élèves sur les quatre que compte l'échantillon. José et Kelly ont été absents une demi-journée de classe sur trois environ. Ce taux, supérieur à la moyenne, peut amener à l'hypothèse que les élèves réussissent moins bien les tâches scolaires que les autres lorsqu'ils sont plus souvent absents.



Cette étude offre donc des perspectives tant professionnelles que dans le domaine de la recherche. La méthode d'analyse de Fijalkow et Liva peut également être étendue sur les deux premiers cycles de l'enseignement primaire et sur une population d'élèves plus conséquente. Des situations d'apprentissage pourraient ainsi être conçues et testées afin de savoir lesquelles permettent le mieux de progresser dans le traitement de l'écrit.

Conclusion

En m'appuyant sur une méthode développée par les chercheurs Angelina Liva et Jacques Fijalkow, j'ai proposé d'analyser des productions d'élèves de moyenne section en situation d'écriture approchée. Une évaluation diagnostique réalisée au premier trimestre m'a permis d'identifier les élèves procédant à un traitement figuratif de l'écrit et de constituer ainsi un échantillon. Lorsque je leur demandais d'écrire un mot, ces élèves produisaient des dessins ou des simulacres d'écriture. Or, les ressources *Eduscol* (*L'écriture à l'école maternelle,* 2015) indiquent qu'entre quatre et cinq ans, les élèves doivent distinguer l'écrit du dessin. Il paraissait donc important d'axer cette recherche sur les élèves n'ayant pas encore acquis cette compétence.

Des situations d'apprentissage spécifiques ont été mises en œuvre afin de faire progresser les élèves de l'échantillon, via un travail sur la distinction écriture - dessin, sur le lien écriture - lecture et sur l'analyse des composantes de l'écriture. L'hypothèse qui avait alors été formulée suggérait que les élèves de l'échantillon auraient tous progressé dans leur conception du langage écrit, passant d'un traitement figuratif, en début d'année, vers un traitement visuel de l'écrit, en fin d'année. Elle concernait également le rôle des situations d'apprentissage mises en œuvre entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative. J'avais avancé l'idée que les séances seraient de nature à favoriser la progression des élèves vers le traitement visuel.

Ces supposition sont avérées puisque, lors de l'évaluation sommative, les élèves ont tous réalisé des productions comprenant lettres et pseudo-lettres. Trois élèves sur les quatre qui composent l'échantillon n'ont réalisé que des productions comprenant lettres et pseudo-lettres, qui sont les indicateurs d'un traitement visuel. Un élève sur les quatre a réalisé la moitié de ses productions en ayant recours au dessin et au simulacre d'écriture (traitement figuratif) et la moitié en ayant recours aux lettres et pseudo-lettres. Il s'agit d'un élève qui a pris en compte de nouvelles hypothèses quant au langage écrit sans toutefois renoncer aux anciennes. Le passage du traitement figuratif au traitement visuel n'est donc pas encore achevé. Si l'avancée en âge des élèves ainsi que l'ensemble des situations d'apprentissage non spécifiques dans le domaine du langage peuvent expliquer les progrès effectués, les situation spécifiques ont eu une influence. En effet, puisque l'ensemble des élèves a progressé et que trois sur quatre ont franchi complètement le seuil du traitement visuel, le rôle des situations d'apprentissage spécifique peut être confirmé.

Si l'étude m'a permis de me familiariser avec la méthode d'analyse de Liva et Fijalkow et de constater qu'elle avait toute sa place dans l'analyse de productions d'élèves du cycle 1 au cycle 2,

elle présente toutefois la limite du petit nombre d'élèves testés. Il serait donc opportun de la reproduire sur un plus grand nombre d'élèves, en faisant bénéficier des situations d'apprentissage spécifiques à la moitié d'entre eux, et en ne proposant pas de situations d'apprentissage spécifiques à l'autre moitié. Il serait alors possible de comparer les deux groupes, en émettant l'hypothèse que les élèves ayant participé aux situations d'apprentissage passeraient plus rapidement que les autres à un traitement visuel.

Par ailleurs, les variables de l'étude pourraient être modifiées, notamment les conditions de production. Il serait intéressant que les élèves produisent isolément les uns des autres afin d'éviter toute influence mutuelle et ainsi avoir une analyse plus sûre.

J'ai enfin émis des hypothèses sur les liens possibles entre les difficultés à entrer dans le langage écrit et l'âge, la maturité scolaire et le présentéisme en classe : les élèves les moins avancés dans le traitement de l'écrit comptent parmi les plus jeunes de la classe, ont plus de difficultés à adopter une posture d'élève et présentent des taux d'absentéisme globalement plus importants que la moyenne. Chacune de ces hypothèses pourrait être vérifiée, par des rapprochements entre ces éléments et les compétences en matière de langage écrit.

Cette étude m'a permis de prendre toute la mesure de l'importance des activités liées au langage écrit à l'école maternelle. Certaines acquisitions sont des préalables essentiels à l'apprentissage formel de la lecture en école élémentaire. Elle me permettra sans doute de mieux comprendre les difficultés de mes futurs élèves dans le langage écrit et de leur proposer des situations de remédiation adéquates.

Bibliographie

Ouvrages :

Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.-T. (2007). *Comment l'enfant devient élève*. Paris : Retz

Besse, J-M. & l'ACLE (2000). *Regarde comme j'écris !*. Paris : Magnard

Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Fichier PROG-INRP

Ferreiro, E. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?*. Lyon : CRDP

Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette

Fijalkow, J. & Liva, A. (1994). *Evaluer les troubles de la lecture – Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*, De Boeck Supérieur (source : http://www.cairn.info/evaluer-les-troubles-de-la-lecture--9782804119164-page-225.htm. Données récoltées le 01.12.2016)

Documents officiels :

Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015 fixant le *Programme d'enseignement de l'école maternelle* (arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015)

Ressources maternelle. Graphisme et écriture. L'écriture à l'école maternelle. Septembre 2015. Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement et de la Recherche (ressources Eduscol récupérées sur Internet le 15.11.2016)

Article :

Fijalkow, J., Cussac-Pomel, J. & Hannouz, D. (2009). *L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme* dans la revue *Education et didactique* (vol 3 – n°3)

Album de jeunesse :

Kasano, Y. (2014). *Bloub bloub bloub*. Paris : L'école des loisirs

Annexes

ANNEXE 1 : « Application de la grille génétique d'écriture inventée à une classe de Grande Section (*), de CP (**) et de CE1 (***) au mois d'octobre »

ANNEXE 2 : Tableau comparatif entre les phases selon E. Ferreiro et les traitements de l'écrit selon A. Liva et J. Fijalkow

ANNEXE 3 : Evaluations diagnostiques du premier trimestre : « COCORICO » (novembre 2016) et « LION », « PAPILLON », « LE LION MANGE LE PAPILLON » (janvier 2017)

ANNEXE 4 : Les situations d'apprentissage