



**HAL**  
open science

## Représentations de l'écrit et encodage de mots

Sandrine Spetebroot

► **To cite this version:**

Sandrine Spetebroot. Représentations de l'écrit et encodage de mots. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02002571

**HAL Id: dumas-02002571**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02002571>**

Submitted on 31 Jan 2019

**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.

**ÉCRITS PROFESSIONNELS**

**CAPPEI**

PARCOURS : RASED

**SESSION 2018**

REPRESENTATIONS DE L'ECRIT

ET ENCODAGE DE MOTS

**NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : MILLAT Elisabeth**

**NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : SPETEBROOT Sandrine**

- ❖ **DOCUMENT 1** : Grille génétique Fijalkow, J., & Liva, A. (1993). Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation. In J. P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol (Dir.), *Lecture-écriture : acquisition ; les actes de la Villette* (pp. 203-229). Paris : Nathan.
  
- ❖ **DOCUMENT 2** : Extrait de production d'écriture inventée d'élèves en **septembre**
  
- ❖ **DOCUMENT 3** : Extrait des PAS des élèves
  
- ❖ **DOCUMENT 4** : Instructions officielles
  
- ❖ **DOCUMENT 5** : Extrait de l'organisation du RASED de la circonscription de Tourcoing-Est
  
- ❖ **DOCUMENT 6** : Fiche de préparation de la séance
  
- ❖ **DOCUMENT 7** : Des productions de mots par les élèves
  
- ❖ **DOCUMENT 8** : Extrait de production d'écriture inventée d'élèves en **janvier**

# INTRODUCTION

En ce début d'année j'ai pris connaissance des projets individualisés des élèves suivis par le RASED en GS en juin 2017. Ainsi, dans ses bilans, l'enseignante E écrit à propos de ces élèves : « stade alphabétique », « stade pré-syllabique », « début de traitement quantitatif de l'oral »... Je retrouve, cette année, ces élèves en classe de CP.

Je me suis alors demandé quelles étaient les différentes étapes des enfants dans leur représentation de l'écrit. Comment déterminer à quel stade l'élève est-il arrivé ? Ainsi ces questions m'ont menée vers la problématique suivante : A partir de sa représentation de l'écrit et en étant au plus proche de sa « zone proximale de développement », comment amener l'élève de CP à être capable d'encoder des mots ?

Mes premières investigations se sont portées sur Emilia FERREIRO et son ouvrage « l'écriture avant la lettre ». J'y découvrais ainsi les différents stades des enfants âgés de moins de 6 ans concernant leur représentation de l'écrit.

Parallèlement en septembre j'ai évalué les élèves de CP. Je leur ai notamment demandé une « écriture inventée » sur un modèle qui ressemble à celui proposé par Jacques FIJALKOW et Angeline LIVA dans un article « Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation ». De plus pour interpréter les résultats obtenus j'ai utilisé la « grille génétique provisoire » qu'ils proposent.

J'ai ainsi pu me rendre compte comment ils se représentaient l'écrit et à quel stade ils étaient arrivés dans leur stade de développement.

Compte tenu de tous ces éléments j'ai réfléchi aux activités pouvant être mises en place pour faire évoluer ces élèves sur leur représentation de l'écrit tout en prenant en compte leur stade de développement et en essayant de me rapprocher de leur « zone proximale de développement ».

# 1. Représentations et constructions de l'écrit selon les chercheurs.

Il y a encore quelques années, les premiers essais d'écriture des enfants étaient vus comme de simples gribouillis. On considérait que l'écriture commençait lorsque l'enfant traçait correctement des lettres conventionnelles. Tous les écrits antérieurs à l'apprentissage officiel du cours préparatoire étaient donc considérés comme de simples tentatives d'écriture sans construction pour l'enfant et étaient donc interprétés comme une activité purement graphique qui devait mener à un contrôle progressif de la dextérité. On ignorait donc, dans ces productions d'écrits, les aspects constructivistes, c'est-à-dire ce que l'enfant a voulu représenter et les procédures qu'il a utilisées pour y parvenir. Personne n'avait imaginé que la production de gribouillis par l'enfant pouvait être une activité cognitive ayant un sens.

Au cours de ces dernières décennies le regard sur le langage écrit a beaucoup évolué. Ainsi, dès 1979, les chercheuses Emilia FERREIRO et Ana TEBEROSKY se sont intéressées à la compréhension du développement du langage écrit chez de jeunes enfants argentins. En France des chercheurs comme Jean-Marie BESSE, Jacques FIJALKOW, Angeline LIVA et Jean-Pierre JAFFRE ont répliqué les recherches d'Emilia FERREIRO ET Ana TEBEROSKY avec des enfants francophones.

## a) Les recherches d'Emilia FERREIRO

Selon Emilia FERREIRO en 1988, dans son ouvrage « l'écriture avant la lettre », la grande majorité des enfants suit un processus d'évolution du langage écrit jalonné de 4 étapes :

- **le stade pré-syllabique** : les productions des enfants ne présentent pas de correspondances grapho-phonémiques et parfois même ne comportent pas de lettres conventionnelles (pseudo-lettres, chiffres). A ce stade l'enfant considère que le mot écrit doit comporter un minimum de 2 ou 3 lettres en dessous duquel l'écriture n'est plus « lisible ». De plus l'enfant considère également qu'il faut faire varier les lettres pour écrire des mots différents.

- **le stade syllabique** : l'enfant met en place un découpage du mot oral faisant correspondre graphie et syllabe dans ses écrits, en général une lettre correspondant à une syllabe orale, tout en gardant l'exigence de la quantité minimale de graphies. A ce stade apparaît alors un conflit lorsqu'il s'agit d'écrire un mot monosyllabique ou bi-syllabique.
- **le stade syllabico-alphabétique** : à ce stade on assiste à l'abandon du critère de quantité minimale au profit d'une analyse phonétique de la langue. Ici dans les productions, chaque graphie correspond à une unité sonore (phonème ou syllabe)
- **le stade alphabétique** : l'enfant a réussi à comprendre comment opère le système alphabétique, quelles sont ses règles de production. Il établit des correspondances entre graphèmes et phonèmes. L'enfant pourra accéder à un niveau d'analyse systématique qui le conduira plus tard à entrer dans l'orthographe.

Cette conception enfantine sur la langue écrite a évolué dans le temps puisqu'en 2000, E. FERREIRO dans son ouvrage « L'écriture avant la lettre », ne propose plus que trois périodes fondamentales de l'organisation de l'écrit chez l'enfant.

- **la première période** est caractérisée par le besoin pour l'enfant à chercher à établir une distinction entre dessiner et écrire, entre l'iconique et le non-iconique. A ce stade l'enfant essaie de faire correspondre le nombre de graphies et les caractéristiques de l'objet référent. (par exemple le mot « chat » aura plus de graphies que le mot « papillon » car le chat est plus grand que le papillon). Lors de cette période, lorsque l'enfant lit ce qu'il a produit il le lit de façon globale, c'est-à-dire que chaque lettre représente un tout. Cette première période correspond au début du stade pré-syllabique de 1988.
- **la deuxième période** : les graphismes sont remplacés par de vraies lettres. L'assemblage des lettres doit respecter deux critères pour être accepté par l'enfant :
  - il faut une variété interne de lettres : une lettre ne peut pas se répéter
  - il faut un minimum de 2 ou 3 lettres

Ici l'enfant établit l'hypothèse que pour écrire des choses différentes il doit y avoir une différence objective dans les écrits. Or comme l'enfant a encore un répertoire de lettres

limité, pour pouvoir différencier les mots il va procéder à plusieurs solutions. Une de ces solutions est de changer l'ordre des lettres pour obtenir des représentations différentes et/ou en modifier l'aspect graphique : augmentation ou diminution de la taille. Une autre solution consiste à faire varier la quantité de lettres en fonction de l'objet représenté. Ainsi « abeille » aura moins de lettres que « lion » par exemple, l'abeille étant plus petite que le lion. A cette période chaque lettre n'a aucune valeur en elle-même mais une valeur en tant que partie d'un tout. Comme il considère que le mot écrit doit comporter une quantité minimale de lettres et que si on lui présente un mot écrit avec 2 lettres seulement le mot écrit ne représente qu'une partie du mot prononcé à l'oral, petit à petit une idée nouvelle apparaît chez l'enfant : chaque partie d'un mot écrit représente une partie du mot à l'oral et chaque partie d'un mot oral est considérée comme correspondant à une partie du mot écrit. Ainsi Emilia FERREIRO, à la page 39 de son ouvrage « L'écriture avant la lettre », prend l'exemple d'un enfant, Victor, qui demande à l'adulte d'écrire le mot « bateau ». L'adulte écrit alors une seule lettre. Victor n'est pas satisfait car « ça dit seulement « ba » ». L'adulte ajoute une autre lettre et, selon Victor, « ça dit seulement « ba » ». Lorsqu'il y a trois lettres il est satisfait car pour lui il est bien écrit « bateau ». C'est le début de l'hypothèse syllabique avec l'hypothèse que le mot à l'oral peut être décomposé en plusieurs morceaux et qu'un mot écrit comporte plusieurs parties placées dans un certain ordre. A ce moment-là une lettre représente une syllabe. Cette période correspond à la fin du stade pré-syllabique et au début du stade syllabique de 1988.

- **la troisième période** : Ici l'enfant fait une correspondance entre l'oral et l'écrit. L'hypothèse syllabique se consolide. Apparaît alors un conflit cognitif car, chaque fois qu'il essaie d'appliquer l'hypothèse syllabique aux écritures produites par des adultes, il rencontre toujours un excédent de lettres. C'est ainsi qu'il va devoir analyser le mot afin de prendre en compte les lettres excédentaires. Il comprend alors que son analyse de l'oral doit aller au-delà de la syllabe. Petit à petit il apprend la valeur sonore des lettres et il arrive peu à peu à constater que l'oral peut se décomposer autrement que de manière syllabique. Enfin l'enfant accède au principe alphabétique : chaque lettre écrite représente un phonème oral. Il comprend ainsi comment le système alphabétique fonctionne et quelles sont les règles de production de l'écrit. Cette dernière période regroupe les stades syllabique, syllabico-alphabétique et alphabétique de 1988.

## b) La psychogénèse de l'écrit chez l'enfant français

En France, des chercheurs, comme Jacques FILJAKOW et Angéline LIVA, se sont inspirés des travaux d'E. FERREIRO et se proposent de vérifier dans quelle mesure l'évolution qu'elle décrit à propos d'enfant de langue espagnole peut être retrouvée chez des enfants français. La préoccupation principale de ses recherches est de voir comment l'enfant met en relation l'oral et l'écrit pour comprendre ce qu'est la langue écrite et se l'approprier. Ainsi ils analysent des productions réalisées dans une situation d' « écriture inventée » afin que l'enfant n'ait d'autres choix que de produire quelque chose à l'aide des connaissances dont il dispose et à partir de ce qu'il pense être de l'écriture. Ainsi, à l'issue de leurs recherches, J. FIJALKOW et A. LIVA distinguent différents traitements et non pas des stades dans l'acquisition de l'écriture, et proposent une grille d'évaluation des productions graphiques/écrites des élèves telle que détaillée dans le tableau suivant :



## DOCUMENT 1

### Théorie de la clarté cognitive

#### « Clarté cognitive et entrée dans l'écrit »

#### Situation d'écriture inventée :

Inciter l'enfant à écrire quatre mots :

*Rat*  
*Cheval*  
*Papillon*  
*Crocodile*

Et deux phrases :

*Le crocodile avale le papillon*  
*Le rat monte sur le cheval*

Dans chaque phrase apparaissent deux des mots présentés, de telle sorte que chaque mot apparaisse à deux reprises : une fois isolément et une fois dans une phrase.

Ne pas dicter, mais présenter une image non ambiguë, suivie de l'énoncé verbal par l'enfant du contenu de cette image puis, quand la verbalisation attendue est produite, par l'écriture de cet énoncé.

**Grille d'analyse en situation d'écriture inventée (Jacques FIJALKOW et Angeline LIVA, 1993)**

### 1 Traitement figuratif

Le premier type de réponses que l'on observe chez les enfants apprentis lecteurs à une demande exprimée en termes d'écriture est de type figuratif dans la mesure où ces réponses consistent en une tentative de reproduction de l'objet évoqué par le langage.

1.1 L'enfant dessine	Cette reproduction de l'objet prend d'abord la forme d'un dessin : écrire c'est dessiner. <b>L'enfant conçoit l'écriture comme une représentation symbolique et non pas arbitraire de l'objet indiqué par le langage parlé.</b>
1.2. L'enfant simule l'écriture	L'enfant réalise un tracé, continu ou discontinu, qui constitue clairement une représentation, non plus de l'objet ou de la situation évoqués par le langage, mais de l'écrit lui-même, tel qu'il apparaît dans l'environnement aux yeux de cet observateur qu'est l'enfant. <b>Le progrès est clair : l'écriture est maintenant perçue comme un objet spécifique : l'hypothèse symboliste est écartée, l'écrit est un ensemble de traces arbitraires.</b>

### 2 Traitement visuel

Avant tout enseignement formel de la lecture écriture, dans une société occidentale, l'écrit est d'abord un objet de l'environnement, un objet à voir. Pendant toute une période il va donc être appréhendé en tant que tel, avec de plus en plus de précision. Cette référence à ce que l'on voit, qui était amorcée dès le critère 1.2, quand l'enfant représentait maladroitement ce qui lui apparaissait du langage écrit, va donc être omniprésent pendant cette période.

2.1 Pseudo lettres + simulation	<p>Certains tracés continuent d'être des simulations d'objets écrits, en continuité avec ce que l'on avait déjà observé avec les protocoles de type 1.2 mais, fait nouveau n voit également apparaître des formes nouvelles, que l'on peut appeler « pseudo-lettres » On parlera de pseudo-lettres pour caractériser des formes qui, sans être des lettres conventionnelles, présentent cependant la double propriété d'apparaître à plusieurs reprises dans le même protocole (stabilité) et d'avoir un tracé simple (simplicité). Ce tracé peut, par ailleurs, être proche d'une lettre conventionnelle.</p> <p><b>En produisant de telles formes, les enfants se rapprochent donc du système d'écriture de référence dont la stabilité (formes conventionnelles) et la simplicité (économie) sont les propriétés intrinsèques.</b></p>
2.2 Lettres et pseudo-lettres	<p>Les protocoles se caractérisent à la fois par la disparition de la simulation, l'apparition de lettres et la présence de pseudo-lettres. De fait, ce type de protocole comporte deux types d'éléments : des pseudo-lettres et des lettres conventionnelles.</p> <p>On peut donc penser que, ayant découvert quelques lettres, l'enfant en tire deux conséquences.</p> <p><b>D'une part, il s'interdit maintenant de céder aux facilités de l'écriture simulée, dont il voit bien le caractère confus. Celle-ci disparaît donc des protocoles. D'autre part, cette découverte l'amène à préciser sa représentation de ce qu'est une lettre.</b> Mis dans la nécessité d'écrire, mais ne disposant pas d'un répertoire suffisant de lettres pour répondre à l'exigence de variété qu'il ressent par ailleurs il complète ses lacunes en faisant appel à des pseudo-lettres qui prennent alors de plus en plus figure de « quasi-lettre ».</p>
2.3 Lettres du prénom (majoritairement)	<p>Les réponses que l'on voit apparaître sont constituées presque exclusivement de lettres. L'examen de celles-ci montre que leur identité ne doit pas être renvoyée aux aléas des histoires individuelles. En effet, le prénom de l'enfant apparaît comme la source principale de toutes ses productions écrites. C'est en combinant de différentes façons les lettres qui le composent qu'il répond aux différentes demandes d'écriture de l'adulte. La maîtrise de l'écriture de son prénom lui fournit les éléments littéraux qui lui faisaient jusqu'ici défaut et l'amenaient à recourir à des pseudo-lettres. L'écriture habituelle de son prénom en lettres capitales, et donc plus aisées à identifier, lui offre un répertoire privilégié.</p> <p><b>On peut penser alors que, en se rendant maître de son prénom, l'enfant découvre deux propriétés de l'écrit :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tout écrit est un assemblage de lettres et de lettres uniquement.</li> <li>- Pour écrire des choses différentes, il faut changer l'ordre des lettres.</li> </ul>
2.4 Autres lettres (majoritairement)	<p>La source privilégiée d'informations littérales que constitue le prénom perd peu à peu de son influence au fur et à mesure que l'enfant effectue d'autres acquisitions littérales. Vient alors un moment où les différentes lettres présentes dans le protocole l'emportent en nombre sur celles qui sont issues du prénom de l'enfant. Cette progression dans l'acquisition des connaissances constitue un indicateur, purement quantitatif, des progrès effectués.</p> <p><b>La découverte majeure est ici que les lettres utilisées dans la langue sont bien plus nombreuses que celles qui permettent d'écrire son prénom propre.</b></p>
2.5 Graphie du mot isolé réinvestie dans la phrase	<p>Le matériel verbal ayant été choisi de telle sorte que chaque mot apparaisse une fois isolément et une fois à l'intérieur d'une phrase, on observe que l'enfant, au moment où il procède à l'écriture des phrases, utilise la possibilité de réutiliser les noms d'animaux qu'il a écrits précédemment. Cette démarche est réalisée parfois de manière parfaitement délibérée.</p> <p><b>En procédant ainsi, l'enfant exprime qu'il a découvert qu'il existe un rapport fixe entre un mot oral et un mot écrit tel que, pour un mot donné oralement, il n'existe qu'une façon de le représenter à l'écrit. Cette découverte constitue un pas de plus vers la clarté cognitive.</b></p>

### 3. Traitement de l'oral

Un certain type de protocoles exige maintenant, pour être expliqué, de prêter à l'enfant des connaissances d'une autre nature : une certaine prise en compte, également progressive, de la dimension orale attachée conventionnellement aux objets écrits. Les protocoles observés ne peuvent plus s'expliquer, en effet, par un traitement qui ne serait que

visuel. Pour rendre compte de ceux-ci, il faut admettre maintenant que les enfants prennent en considération certaines propriétés orales des énoncés qu'on leur demande d'écrire. Il est alors nécessaire, pour un même protocole, d'analyser séparément la production des phrases et la production des mots.

## \_ Phrases

3.1 Phrase plus longue que le mot le plus long	En comparant la longueur respective des phrases et des mots, on s'aperçoit que, à un certain moment, les enfants produisent des graphies dont la longueur, pour les phrases, dépasse celle de n'importe quel mot, y compris le mot le plus long. C'est ce fait qui nous paraît constituer la première manifestation d'une prise en considération de l'oral par l'enfant. A l'oral, en effet, l'énoncé d'une phrase est plus long que celui d'un mot. On admettra alors que l'enfant prend en compte cette propriété quand il écrit une phrase sur un espace plus grand (ou avec plus d'éléments graphiques) que celui (ou ceux) qu'il utilise quand il écrit un mot. <b>La découverte de l'enfant est ici celle de la différence entre phrases et mots.</b>
3.2 Phrase écrite avec une lettre pour chaque mot	La phrase est un objet qui, plus précocement qu'on ne l'admet d'ordinaire, fait l'objet d'une analyse fine. Un type d'analyse particulièrement intéressant est celui qui consiste à tracer une lettre pour chaque mot que l'enfant distingue à l'oral. Ce type de protocole invite à considérer que <b>l'enfant a découvert qu'une phrase est constituée par une suite de mots</b> . Le fait qu'il fasse correspondre chacun de ces mots à une lettre limite toutefois la portée de cette découverte.
3.3 Phrase segmentée en deux parties	Une autre façon d'analyser la phrase est de la segmenter en deux parties, dont l'une correspond plus ou moins bien au sujet et l'autre à l'objet. Le découpage opéré amène à penser que <b>l'enfant a découvert qu'une phrase écrite peut être constituée de deux parties dont chacune correspond à une unité syntaxique</b> .
3.4 Phrase segmentée en plus de deux parties	L'analyse de la phrase peut conduire à de multiples segmentations en fonction des segments distingués par l'enfant. A travers ces différentes modalités de segmentation, <b>l'enfant manifeste sa compréhension qu'une phrase écrite représente des parties distinctes de l'énoncé oral, ces parties allant en s'affinant de plus en plus et se rapprochant de l'unité mot</b> .
3.5 Phrase segmentée en autant de parties que de mots	La segmentation de la phrase, en se précisant progressivement, arrive à comporter autant de parties que de mots. Dans ce cas toutefois, et à la différence de 3.2 où chaque partie distinguée à l'oral était représentée par une lettre à l'écrit, chaque partie écrite comporte généralement plusieurs lettres. <b>Au terme de ce processus d'analyse de la phrase, l'enfant a découvert qu'une phrase est une suite de mots.</b>

## \_ Mots

3.6 Mots écrits avec autant de lettres que de syllabes	Les mots, pas plus que les phrases, ne sont des unités indivisibles et, de fait, on voit apparaître des protocoles qui effectuent une segmentation des mots qui, de même que celle de la phrase, va s'affiner progressivement. Un premier type de segmentation est celui qui, pour chaque syllabe distinguée à l'oral, fait correspondre une lettre à l'écrit.
3.7 Mots écrits avec quelques correspondances phono-graphiques	L'observation attentive des graphies produites par les enfants fait apparaître quelques lettres qui représentent certains phonèmes appartenant aux mots à écrire. On peut alors distinguer différents cas de figure :
3.7.1 Une lettre dans deux ou trois mots	Dans certains protocoles, on repère une lettre correcte dans deux ou trois mots écrits par l'enfant.
3.7.2 L'attaque des mots	La présence d'une correspondance grapho-phonétique correcte à l'attaque des mots est une caractéristique que l'on s'attend à observer ensuite.
3.7.3 Découpage en syllabes (au moins une	Ce type de production repose sur un découpage syllabique (suivant les indications recueillies lors de la passation) et comporte au moins une lettre pour chaque syllabe.

lettre par syllabe)	La découverte du principe des correspondances grapho-phonétiques semble s'effectuer progressivement, d'abord par le repérage de quelques phonèmes à l'intérieur des mots, puis par l'attaque des mots, enfin par la prise en compte d'au moins un élément pour chaque syllabe.
3.8 Écriture phonétique	Parler d'écriture « phonétique » suppose que l'enfant considère qu'il existe une correspondance terme à terme entre l'oral et l'écrit, à raison d'une lettre par phonème. C'est l'hypothèse fondatrice de ce qu'il est convenu d'appeler « écriture phonétique ».
3.8.1 Trois ou quatre syllabes entières dans l'ensemble de la production (carrodine /crocodile mnte /monte avase /avale	Pour parvenir à mener à mettre en oeuvre cette hypothèse, il faudrait qu'il dispose à la fois d'une parfaite capacité de segmentation phonémique de l'oral, d'une connaissance complète des lettres de l'alphabet, et d'un code de correspondance. Sachant que ces acquisitions ne sont que partiellement effectuées, les productions observées ne pourront être qu'un reflet des différents niveaux
3.8.2 Deux mots de plus de trois lettres phonétiquement (chvale ; aval)	d'acquisition en ce domaine. Nous distinguerons trois niveaux successifs, dont les différences sont donc de nature quantitative. La découverte que le français écrit repose sur un principe alphabétique amène les enfants à adopter
3.8.3 Plus de deux mots de plus de trois lettres	3.8.3 Plus de deux mots de plus de trois lettres une écriture phonétique qui va s'enrichissant au fur et à mesure que l'analyse s'affine et que les connaissances s'accroissent.

#### 4. traitement orthographique

4.1 écriture orthographique partielle 4.1.1 deux mots de plus de trois lettres (mots isolés et/ou mots de la phrase : cheval monte) 4.1.2 plus de deux mots (mots isolés et/ou mots de la phrase)	L'hypothèse grapho-phonétique, bien que très productive, ne couvre cependant qu'une partie de la réalité. L'enfant est donc amené à prendre d'autres facteurs en considération, et notamment des facteurs qui relèvent d'un traitement visuel. D'un traitement qui était devenu essentiellement oral, il en vient maintenant à un traitement qui, demeurant massivement oral, comportera également la prise en compte de particularités qui relèvent de l'orthographe. Cette prise en compte de la dimension orthographique de la langue va s'effectuer progressivement, sur un mode essentiellement quantitatif.
4.2 écriture orthographique systématique 4.2.1 une phrase en écriture orthographique 4.2.2 les deux phrases en écriture orthographique	

La validité de la grille repose sur sa capacité à rendre compte de la progression des enfants dans l'acquisition de la langue écrite. Ainsi plus la classe est de niveau avancé, plus les enfants utilisent des modalités qui se situent vers le bas de la grille.

Toute réponse indiquant un recul dans la grille serait considérée comme manifestant un dysfonctionnement de la grille. Il importe donc de voir cette grille comme un outil amené à être transformé selon LIVA et FIJALKOW.

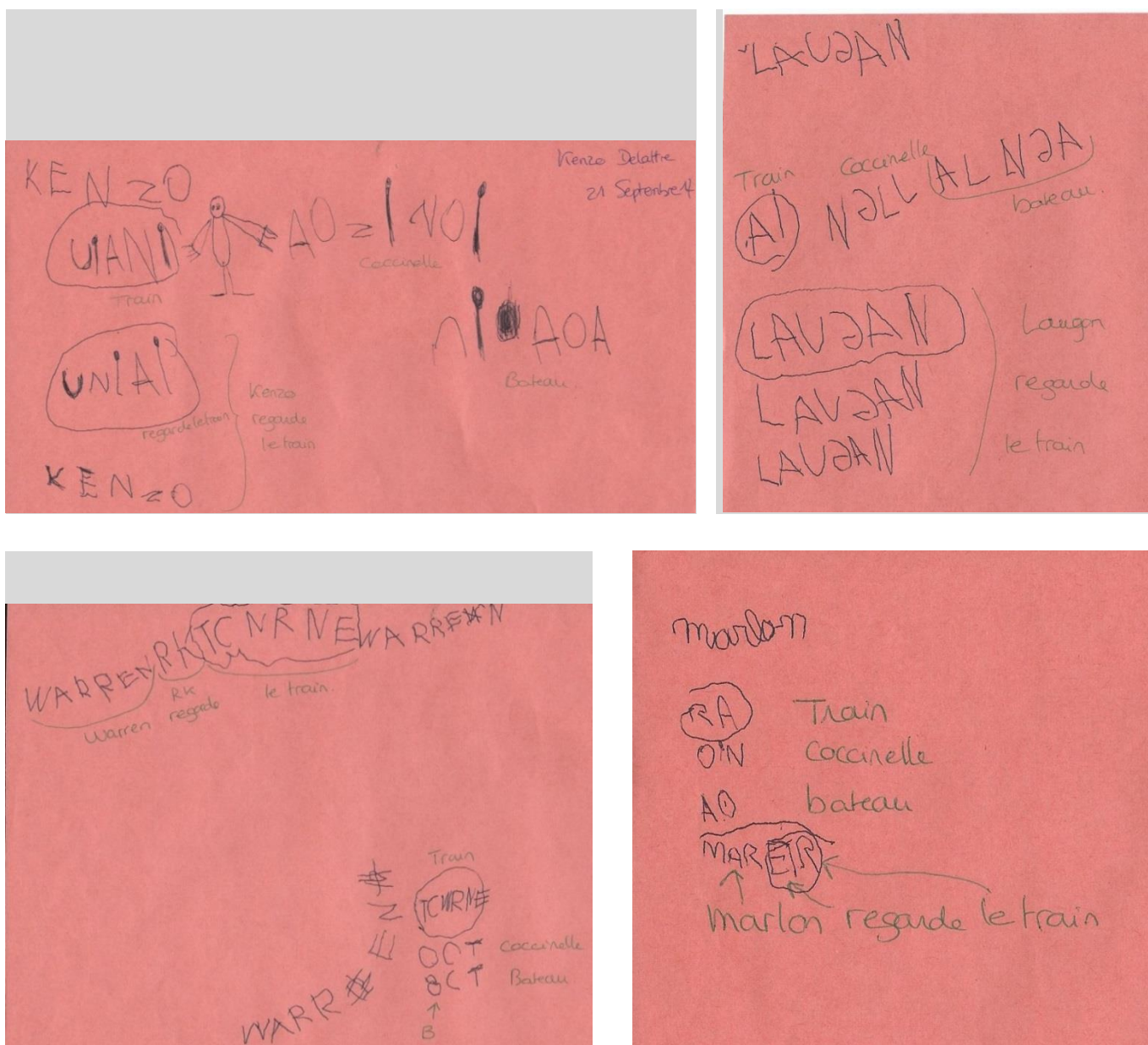
Sur le plan théorique, le parti pris de linéarité des acquisitions doit être compris davantage comme une réponse au souci de permettre l'élaboration d'un outil de départ qu'à une prise de position rigoureusement « étapist »

La particularité de cette grille est de considérer que les progrès de l'enfant dans son appropriation de l'écrit ne se situent pas sur des plans successifs mais sur plusieurs plans simultanément. Plusieurs phases peuvent coexister chez un même enfant. Dans une même production, un enfant peut utiliser tout ou une partie des procédures correspondantes à une phase. On peut observer une progression et parfois une régression par rapport à cette grille.

C'est donc à partir de la connaissance de cette grille et des travaux d'E. FERREIRO que j'ai évalué les élèves de CP en septembre. Je leur ai demandé d'écrire successivement leur prénom, le mot « train », le mot « coccinelle », le mot « bateau » et la phrase « (prénom) regarde le train »

## 2. Mise en pratique de ces recherches auprès des élèves.

**DOCUMENT 2** : Quelques productions d'écriture inventée en **septembre**



- ✓ **Kenzo** : Il n'y a aucune correspondance entre les graphèmes et les phonèmes. Il utilise majoritairement les mêmes lettres ou pseudo-lettres et en fait varier l'ordre pour différencier les mots. Tout cela m'amène à penser que Kenzo est encore au **stade pré-syllabique**. Dans la phrase il reprend les lettres du mot « train » écrit précédemment, on peut donc considérer qu'il y a un début de conscience de la **permanence de l'écrit**. Quant au traitement de l'oral, Kenzo a segmenté la phrase en deux parties : un sujet et un objet. On peut donc dire qu'il n'a pas encore compris qu'une phrase écrite représente des parties distinctes de l'énoncé oral. Nous pouvons remarquer que la phrase est écrite à la verticale.
  
- ✓ **Laugan** : Comme pour Kenzo, il n'y a pas de correspondance entre les graphèmes et les phonèmes : Laugan est encore, lui aussi, au stade **pré-syllabique**. Nous pouvons remarquer qu'il n'utilise uniquement que les lettres de son prénom et que pour écrire les différents mots demandés, il varie l'ordre de ces lettres. Selon la grille d'analyse de FILJAKOW et LIVA, nous pouvons donc considérer que Laugan a découvert deux propriétés de l'écrit : tout écrit est un assemblage de lettres et de lettres uniquement et pour écrire des choses différentes, il faut faire varier l'ordre des lettres. Concernant le mot « train », il n'est pas réinvesti dans la phrase : Laugan n'a pas encore compris qu'il existe une **permanence du mot écrit**. Enfin nous pouvons distinguer trois parties dans la phrase : Laugan manifeste ainsi sa compréhension qu'une phrase écrite représente **des parties distinctes de l'énoncé oral**. Comme pour Kenzo, nous pouvons cependant remarquer la verticalité de l'énoncé. Il est intéressant de noter que pour écrire la phrase, Laugan distingue trois parties : le sujet, le verbe et l'objet. Pour écrire ces trois parties il utilise trois fois son prénom « Laugan ». Bien que la situation ne soit pas la même, cela peut faire penser à ce que Emilia FERREIRO appelle « le paradigme des canards ». En effet lorsqu'elle demande à un enfant d'écrire « trois canards », l'enfant réitère trois fois le mot qu'il avait écrit pour « un canard ». Ici avec Laugan on peut supposer qu'il a perçu qu'il y avait trois parties et qu'il a voulu exprimer ces trois parties en écrivant trois fois son prénom.

- ✓ **Warren** : Nous pouvons remarquer ici la présence de quelques correspondances grapho-phonétiques, généralement à l'attaque des mots : la lettre R pour « regarde », la lettre B pour « bateau » et la lettre T pour « train ». Nous observons également cette correspondance à l'intérieur des mots : la lettre K où nous pouvons supposer que Warren l'a utilisée pour écrire « ga » de « regarde », la lettre C pour exprimer le son [s] dans « coccinelle ». Tout cela correspond au stade **syllabique** de FERREIRO. Par ailleurs l'élève a réinvesti le mot « train » dans la phrase. Cela signifie qu'il a bien compris qu'il existe un **rapport fixe entre un mot oral et écrit**. Enfin Warren a représenté trois parties dans sa phrase : le sujet, le verbe et l'objet : **il traite l'oral vers l'écrit**.
  
- ✓ **Marlon** : Dans cette production, les correspondances entre graphèmes et phonèmes sont beaucoup plus marquées que dans la production précédente. Nous pouvons observer qu'à chaque syllabe des mots correspond une lettre : les lettres O-I-N correspondent au découpage syllabique de « coccinelle », les lettres A-O à « bateau ». Quant au mot « train » qui pourtant ne contient qu'une seule syllabe orale est écrit avec deux lettres : R-A. Nous pouvons supposer que Marlon est au tout début du **stade syllabico-alphabétique**, stade où chaque graphie correspond à une unité sonore et où peu à peu l'élève abandonne l'exigence de quantité minimale de lettres. D'ailleurs nous pouvons remarquer que le mot « train » dans la phrase n'est représenté que par une seule lettre. Nous pouvons alors supposer qu'à l'intérieur d'une phrase il est plus aisé pour Marlon d'abandonner le critère de quantité minimale puisque la lettre seule ne se trouve pas isolée. Concernant la conscience de **la permanence du mot écrit**, il m'a été difficile d'interpréter cette production. En effet le mot « train » n'est pas réinvesti complètement dans la phrase. Nous pouvons imaginer que Marlon a bien conscience que le mot « train » n'a qu'une syllabe mais que cela lui semble impossible d'écrire ce mot avec qu'une seule lettre au nom de l'exigence de quantité minimale de lettres que doit contenir un mot. Cette hypothèse se confirme par le fait que Marlon accompagne ses écrits par des commentaires : une fois la lettre R écrite il dit « Ah non ! il faut aussi un A » Ce conflit n'apparaît plus lorsque le mot est inclus dans une phrase puisque la lettre ne se trouve plus isolée...De même dans la phrase le prénom « Marlon » n'est plus représenté que par les trois premières lettres. Enfin concernant **le traitement de l'oral**, la production semble tout aussi compliquée à analyser. Il faut interroger

l'élève pour comprendre la distinction en trois parties. Il m'a a été difficile de savoir si Marlon a compris qu'une phrase écrite représente des parties distinctes de l'énoncé oral.

A partir de l'analyse de toutes ces productions ainsi que d'autres évaluations telles que l'empan mnésique, la conscience phonologique, la connaissance des lettres, l'organisation spatiale, la reproduction d'un rythme donné, j'ai donc pu rédiger le Projet d'Aide Spécialisée pour chaque élève.

DOCUMENT 3 : Extraits de PAS des élèves

<b>Kenzo</b>	<p><b>Points d'appui :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Début de conscience de la permanence de l'écrit</li> <li>- Kenzo est capable de dénombrer les syllabes d'un mot</li> <li>-Suppression syllabique réussie</li> </ul>	<p><b>Difficultés :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De nombreuses lettres ne sont pas reconnues</li> <li>- Difficultés de mémorisation</li> <li>- Difficulté dans l'organisation spatiale</li> <li>- Pas de conscience phonologique</li> <li>- Kenzo n'a pas compris les relations graphèmes/phonèmes</li> <li>- Il a des difficultés à reproduire un rythme donné</li> <li>- Pas de traitement de l'oral</li> <li>- Problème de concentration</li> </ul>
	<p><b>Besoins éducatifs particuliers :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Besoin de développer un projet lecteur pour donner du sens à la lecture et prendre conscience que l'écrit est composé de parties séparées</li> <li>- Besoin d'entraînement à la mémorisation des correspondances graphèmes/phonèmes pour pouvoir lire et écrire des syllabes simples</li> <li>- Besoin de visualiser le temps pour développer une attention soutenue</li> </ul>	

<b>Laugan</b>	<p><b>Points d'appui :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discrimination visuelle moyenne</li> <li>- Bon traitement de l'oral</li> <li>- Laugan est capable de dénombrer les syllabes d'un mot</li> </ul>	<p><b>Difficultés :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Très peu de lettres reconnues</li> <li>- difficultés de mémorisation</li> <li>- Pas de conscience de la permanence de l'écrit</li> <li>- Pas de correspondances graphèmes/phonèmes</li> <li>- difficulté dans l'organisation spatiale</li> <li>- Laugan n'a pas conscience de la</li> </ul>
---------------	---	--



		<p>permanence de l'écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Il ne sait pas isoler le 1<sup>er</sup> phonème</li> <li>- Difficulté à reproduire un rythme donné</li> <li>- Laugan manque d'autonomie dans le travail : il sollicite très souvent l'enseignante</li> </ul>
<p><b>Besoins éducatifs particuliers :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Besoin de développer un projet lecteur pour donner du sens à la lecture et découvrir la permanence de l'écrit</li> <li>- Besoin d'entraînement à la mémorisation des correspondances graphèmes/phonèmes pour pouvoir lire et écrire des syllabes simples</li> <li>- Besoin d'un cadre rassurant, d'un soutien affectif pour devenir de plus en plus autonome dans son travail</li> </ul>		
Warren	<p><b>Points d'appui :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bonne conscience phonologique</li> <li>- Warren commence à isoler le 1<sup>er</sup> phonème</li> <li>- Mémoire assez bonne</li> <li>- Assez bonne discrimination visuelle</li> <li>- Bon traitement de l'oral</li> <li>- Conscience de la permanence de l'écrit</li> <li>- Warren est très volontaire et motivé</li> </ul>	<p><b>Difficultés :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficulté d'organisation spatiale</li> <li>- Beaucoup de lettres ne sont pas reconnues</li> <li>- Warren ne sait pas fusionner à l'oral</li> </ul>
<p><b>Besoins éducatifs particuliers :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Besoin de développer un projet lecteur pour donner du sens à la lecture</li> <li>- Besoin d'entraînement à la mémorisation des correspondances graphèmes/phonèmes pour pouvoir lire et écrire des syllabes simples</li> </ul>		
Marlon	<p><b>Points d'appui :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Langage oral : Marlon est à l'aise avec l'adulte et parle aisément.</li> <li>- Il déchiffre quelques syllabes simples</li> <li>- Marlon a compris les relations graphèmes / phonèmes</li> <li>- Il est capable d'isoler le 1<sup>er</sup> phonème d'un mot</li> <li>- Début de conscience de la fixité de l'écrit</li> <li>- Excellente discrimination visuelle</li> </ul>	<p><b>Difficultés :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mémorisation</li> <li>- Problèmes d'organisation spatiale</li> <li>- Difficulté à reproduire un rythme donné</li> <li>- Quelques confusions de sons à l'oral : t/d – k/g – j/ch</li> <li>- Marlon est volontaire, mais a besoin de l'adulte pour se mettre au travail</li> <li>- Il manque de confiance en lui (« tu vas m'aider ? »)</li> <li>- Pas de traitement de l'oral</li> </ul>

**Besoins éducatifs particuliers :**

- Besoin de donner du sens à l'acte de lire pour s'engager dans l'apprentissage de la lecture
- Besoin d'encouragements pour lui donner confiance en soi
- Besoin de produire des écrits pour prendre conscience que l'écrit est composé de mots séparés

Une fois les PAS rédigés je me suis intéressée aux Instructions Officielles de 2015 pour connaître les attendus au cycle 2 concernant la lecture et plus précisément l'identification de mots ainsi qu'au projet de RASED de la circonscription.

DOCUMENT 4 : Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle2) – Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015

<b>Attendus de fin de cycle</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier des mots rapidement : décoder aisément des mots inconnus réguliers, reconnaître des mots fréquents et des mots irréguliers mémorisés.</li> <li>- Lire et comprendre des textes adaptés à la maturité et à la culture scolaire des élèves.</li> <li>- Lire à voix haute avec fluidité, après préparation, un texte d'une demi-page ; participer à une lecture dialoguée après préparation.</li> </ul>	
<b>Connaissances et compétences associées</b>	<b>Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève</b>
<p><b>Identifier des mots de manière de plus en plus aisée</b> (<i>lien avec l'écriture : décodage associé à l'encodage</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discrimination auditive fine et analyse des constituants des mots (conscience phonologique).</li> <li>- Discrimination visuelle et connaissance des lettres.</li> <li>- Correspondances graphophonologiques ; combinatoire (construction des syllabes simples et complexes).</li> </ul>	<p>Manipulations et jeux permettant de travailler sur l'identification et la discrimination des phonèmes.</p> <p>Copie de mots et, surtout, encodage de mots construits avec les éléments du code appris.</p> <p>Activités nombreuses et fréquentes sur le code : exercices, « jeux », notamment avec des outils numériques, permettant de fixer des correspondances, d'accélérer les processus d'association de graphèmes en syllabes, de décomposition et recombinaison de mots.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mémorisation des composantes du code.</li> <li>- Mémorisation de mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers.</li> </ul>	Utilisation des manuels ou/et des outils élaborés par la classe, notamment comme aides pour écrire.
---	---

DOCUMENT 5 : Organisation du RASED 2017-2018 – Circonscription de Tourcoing-Est

**2) Elèves de CP**, début des prises en charge RASED : période 1. Cette prise en charge concerne les élèves qui étaient déjà suivis par les maîtres E en section de grands. Cependant le cas de tous les élèves de CP en difficulté de lecture-écriture devra être étudié à la fin de chaque période

L'intervention du maître E pourra être sollicitée en Lecture, Ecriture pour les élèves CP si les compétences suivantes sont très déficitaires en fin de période 1 et que le travail mis en place en classe et l'aide personnalisée ne donnent pas les résultats escomptés :

**Identifier des mots de manière de plus en plus aisée** (lien avec l'écriture : décodage associé à l'encodage).

- *Discrimination auditive fine et analyse des constituants des mots (conscience phonologique).*
- *Discrimination visuelle et connaissance des lettres.*
- *Correspondances graphophonologiques ; combinatoire (construction des syllabes simples et complexes).*
- *Mémorisation des composantes du code.*
- *Mémorisation de mots fréquents (notamment en situation scolaire) et irréguliers.*

**Maitriser les relations entre l'oral et l'écrit** (lien avec la lecture).

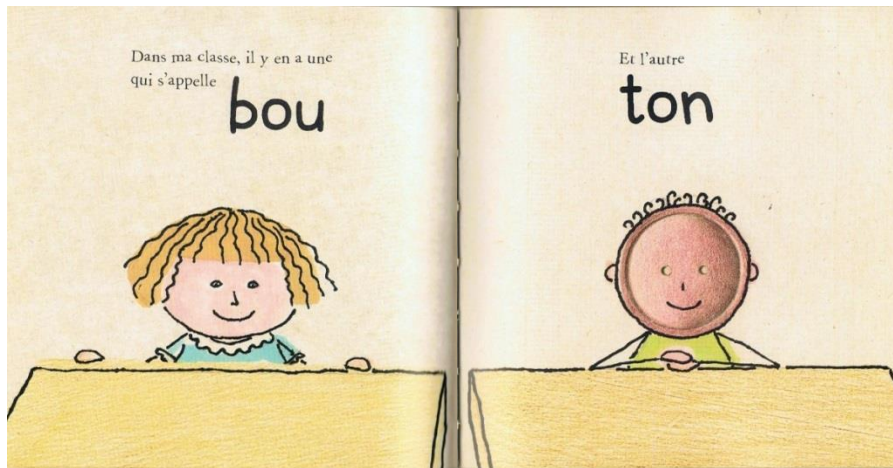
- *Correspondances graphophonologiques.*

### 3. Une séance d'encodage de mots.

#### a. Explication de la séance mise en place.

J'ai donc réfléchi à des activités pouvant être mises en place afin d'aider les élèves à encoder tout en prenant en compte leurs besoins particuliers et de répondre ainsi à la problématique. Voici une des séances :

Je suis partie d'un album de Pittau et Gervais, « Dans ma classe ». Sur chaque page de gauche nous pouvons lire : « Dans ma classe, il y en a un(e) qui s'appelle... » avec une syllabe et sur chaque page de droite : « Et l'autre... » avec une autre syllabe. Lorsque les deux syllabes sont réunies nous obtenons un mot.



L'objectif du projet était d'écrire un album « à la manière de ». Chaque élève reçoit deux images et des cartes syllabes (sauf Warren et Marlon) dont certaines ne sont pas nécessaires pour écrire le mot demandé et dont le nombre varie en fonction des élèves.

**Kenzo**, encore au stade pré-syllabique et n'ayant pas compris les relations graphèmes/phonèmes, travaille avec des syllabes avec la possibilité de vérifier au verso par l'image (syllabe d'attaque du mot représenté par l'image) comme dans l'exemple ci-dessous :



Il bénéficie également d'une autre aide : une fiche sur laquelle sont représentées huit images et les mots correspondants. Ces mots sont découpés en syllabes. Cela permet ainsi de retrouver la syllabe nécessaire :

	to	ma	te
	pi	ra	te
	si	rè	ne
	ju	pe	
	ca	ro	tte
	do	mi	no
	car	ta	ble
	li	mo	nade

Il ne traite pas l'oral vers l'écrit, il faut donc prévoir des jetons pour bien distinguer le nombre de syllabes à « écrire ».

**Laugan** est lui aussi au stade pré-syllabique mais commence à comprendre les correspondances graphèmes/phonèmes au mois de décembre. Il travaille alors avec des syllabes mais sans possibilité de vérification par l'image au verso :



Il traite l'oral vers l'écrit, il n'a donc pas besoin des jetons pour matérialiser le nombre de syllabes.

**Warren** est au stade syllabique mais, entre le moment de l'évaluation de l'écriture inventée et le début du projet, il a beaucoup progressé et réussit à fusionner la plupart du temps deux phonèmes. Lorsqu'il ne reconnaît pas une lettre il s'aide de la frise de l'alphabet affichée ou en petit format individuel. Il travaille donc directement sur l'ardoise avec des mots de trois syllabes. Si ce travail est trop difficile, il a la possibilité d'avoir recours à des cartes syllabes préparées d'avance.

**Marlon** est au stade syllabico-alphabétique et a compris les correspondances grapho-phonémiques. Il travaille alors avec des mots de trois syllabes et directement sur l'ardoise. Comme il ne traite pas l'oral, il a, à sa disposition, des jetons pour matérialiser le nombre de syllabes à écrire.

## b. Bilan de la séance.

**Kenzo** n'a produit aucun mot. Il a été perturbé par les deux aides, notamment celle de la fiche de huit mots découpés en syllabes. Effectivement il ne traite pas l'oral vers l'écrit et donc n'a pas réussi à retrouver les différentes syllabes du mot... Lors de la séance suivante je lui ai proposé uniquement l'aide des syllabes avec vérification par l'image au verso et il a été capable de produire deux mots.

**Laugan** était absent lors de cette séance. Lors de la séance suivante il a bien réussi à produire les mots demandés.

**Warren** a eu quelques difficultés pour matérialiser le nombre de syllabes du premier mot. Après avoir vu avec lui comment s'y prendre il a correctement écrit les deux mots.

**Marlon** a correctement produit les deux mots en se servant des jetons.

DOCUMENT 6: Fiche de préparation de la séance

**Objectifs de la séquence** : Identifier des mots de manière de plus en plus aisée (*lien avec l'écriture : décodage associé à l'encodage*).

Objectif de la séance :

- Discrimination auditive fine et analyse des constituants des mots (conscience phonologique).
- Discrimination visuelle et connaissance des lettres.
- Correspondances graphophonologiques ; combinatoire (construction des syllabes simples et complexes).
- Mémorisation des composantes du code.

**Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche** (*lien avec la lecture, le langage oral et l'étude de la langue*)


	Denovan	Kenzo	Mathys	Yacin	Warren	Laugan
Bilan	Activité réussie pour Denovan. Il s'est servi des 2 aides à sa disposition	Kenzo a mélangé toutes les aides. N'a fait aucun mot.	Difficulté pour Mathys à définir le nombre de syllabes avant de composer le mot. Confusion b/d	Activité réussie pour Yacin	Une fois mon aide pour l'aider à matérialiser le nb de syllabes, Warren a réussi à écrire directement sur l'ardoise	Absent
A prévoir	Enlever l'aide du support avec les mots découpés en syllabes. Ajouter des syllabes intruses.	Uniquement l'aide des syllabes avec possibilité de vérification par l'image au verso	Bien définir avec lui le nombre de syllabes et matérialiser	Syllabes sans image derrière		

Temps	Matériel	Déroulement	Adaptations possibles
10 min collectif	flashcards	<p><b>1/</b> Rituels : être capable de lire les cartes proposées.</p> <p><b>2/</b> Rappel du projet : écrire un album « à la manière de »</p>	<p><b>Denovan</b> et <b>Kenzo</b> : syllabes simples avec possibilité de vérification par l'image au verso)</p> <p><b>Mathys</b>, <b>Yacin</b>, <b>Laugan</b> : logatomes de 2 syllabes différenciées par 2 couleurs différentes</p> <p><b>Warren</b> : logatomes de 2 syllabes d'une seule couleur</p>
5 min collectif	images proposées	<p>Reconstituer des mots à l'aide de syllabes. Présentation des images pour lesquelles il s'agira d'écrire le mot. Chacun leur tour les élèves scandent les syllabes du mot proposé et redisent la phrase : « Dans ma classe, il y en a un qui s'appelle... et l'autre... »</p> <p><b>3/</b> Production d'écrit : à l'aide de syllabes, il s'agit de composer un mot.</p>	<p><b>Kenzo</b> et <b>Yacin</b> : picto « je reste concentré » si besoin</p> <p><b>Denovan</b>, <b>Kenzo</b>, : fiche avec 8 mots découpés en syllabes pour pouvoir retrouver la syllabe nécessaire. Il y a possibilité de vérifier au verso de la carte syllabe par l'image.</p> <p><b>Denovan</b> (judo,sirop), <b>Kenzo</b> (tapis, moto)</p>
15 min individuel	images syllabes		<p><b>Yacin</b> (tomate, café) : cartes syllabes avec possibilité de vérifier par l'image au verso. Frise de l'alphabet</p> <p><b>Mathys</b> (lavabo,salade), <b>Laugan</b> (cadeau, Zorro) : cartes syllabes sans possibilité de vérification par l'image. Frise de l'alphabet pour <b>Laugan</b></p>
10 min collectif			<p><b>Warren</b> (pirate, koala) : pas de cartes syllabes. Il écrit le mot sur son ardoise (prévoir des cartes syllabes sans possibilité de vérification si trop difficile. Frise de l'alphabet.</p>
5 min collectif		<p><b>4/</b> confrontation des productions. Débat métacognitif. Comment as-tu fait ?</p> <p><b>5/</b> Bilan de la séance. Qu'a-t-on appris aujourd'hui ?</p>	<p><b>Denovan</b> et <b>Laugan</b> : pyramide des émotions</p>




DOCUMENT 7 : Des productions de mots par les élèves

Dendran



si ro P

KENZO



mo to

Warrlem

PI RA TE  
KO A LA  
VA LI SE  
(CA) NA PE

DOCUMENT : Les productions d'écriture inventée en janvier

26/01/18

KENZO ← train  
 ← coccinelle

KENZO   
 kenzo regarde le train

26/01/18

Laugan

Laugan regarde le train

Laugan TRANOE  
 ← train

TRANOE

KALSIN ← coccinelle

26/01/18

TRUM ← train  
 KOSN ← coccinelle

Warren regarde le train

26/01/18

marlon

trin train  
~~\*~~ corimelle coccinelle

marlon regarde la corimél  
 marlon regarde le train !

marlon regard le trin

### c. Analyse des nouvelles « écritures inventées ».

- ✓ **Kenzo** : Contrairement au mois de septembre, il utilise beaucoup plus de lettres différentes pour écrire les mots. Concernant les relations entre les graphèmes et les phonèmes on ne les retrouve toujours pas dans le mot « train ». Par contre dans le mot « coccinelle » nous pouvons supposer que Kenzo a perçu le son [o] et le son [k] : Kenzo est au début du **stade syllabique**. Quant à la **permanence de l'écrit**, elle se confirme bien ici puisque Kenzo a bien repris les lettres du mot « train » qu'il avait écrit précédemment. Enfin concernant le **traitement de l'oral**, il y a toujours deux parties dans la phrase : le sujet et l'objet. Cependant nous pouvons constater une évolution : l'horizontalité de la phrase ainsi que le bon ordre des mots.
  
- ✓ **Laugan** : Il utilise maintenant des lettres différentes de son prénom pour produire des mots différents. Nous pouvons observer également qu'il y a une nette évolution concernant les correspondances graphèmes/phonèmes. En effet une grande partie des phonèmes des mots « train » et « coccinelle » est bien présente dans sa production : il est arrivé au stade **syllabico-alphabétique**. Concernant la conscience de la **permanence de l'écrit**, là aussi Laugan a évolué puisqu'il reprend le mot « train » dans sa phrase. Enfin Laugan distingue deux parties dans la phrase : le sujet et l'objet. Comme pour Kenzo la phrase est maintenant écrite horizontalement et dans l'ordre de ce qui est dit à l'oral.
  
- ✓ **Warren** : Les correspondances graphèmes/phonèmes qui commençaient à être présentes en septembre sont de plus en plus nombreuses en janvier. « Train » est écrit « trun » : Warren a repris le son [ɛ̃] du déterminant « un » qu'il connaît bien pour l'accrocher à « tr ». Le mot « coccinelle » est encore incomplet mais nous pouvons percevoir plusieurs lettres qui correspondent aux différents sons dans le mot : Warren est au **stade syllabico-alphabétique** car il analyse phonétiquement la langue. Le mot « train » est toujours réinvesti dans la phrase : Warren a bien conscience de la **permanence de l'écrit**. Enfin quant au **traitement de l'oral**, Warren explique le découpage

de sa phrase en deux parties : le sujet et le reste de la phrase « regarde le train ». Le mot « train » est écrit juste après le sujet et à la suite de « train » il ajoute des lettres mais il nous est difficile de savoir si les lettres correspondent à « regarde » ou à « coccinelle ». Il aurait été intéressant d'interroger l'élève sur ce qu'il a voulu exprimer...

- ✓ **Marlon** : Il est entré dans **le stade alphabétique** car il établit des correspondances graphèmes/phonèmes et écrit « phonétiquement » les mots de la phrase. Le mot « train » est repris dans la phrase : Marlon a bien conscience de la **fixité de l'écrit**. Sa phrase est segmentée en autant de parties que de mots : il a découvert qu'**une phrase est une suite de mots**.

## CONCLUSION

Ainsi, à travers ces « écritures inventées » proposées en début d'année puis en janvier, j'ai pu constater effectivement que les élèves passaient par différents stades de développement quant à leur représentation de l'écrit. L'utilisation croisée des différents stades de Emilia FERREIRO et de la grille génétique de Jacques FIJALKOW et Angeline LIVA sont, selon moi, d'importants outils d'observation et d'évaluation des élèves. En effet ces observations m'ont permises de pouvoir situer les élèves et donc de réfléchir à des activités d'encodage proches de leur « zone proximale de développement » en leur proposant les adaptations nécessaires.

Cependant l'analyse de ces productions n'est pas toujours évidente et rencontre parfois quelques difficultés d'interprétation. De plus il aurait fallu parfois interroger un peu plus l'élève sur ce qu'il a voulu produire pour ne pas donner d'interprétation erronée.

Résumé dossier pro : A partir de sa représentation de l'écrit et en étant au plus proche de sa « zone proximale de développement », comment amener l'élève de CP à être capable d'encoder des mots ?

mots-clés : Ferreiro, Fijalkow, écriture inventée, encodage de mots, traitement de l'écrit, permanence de l'écrit.