



HAL
open science

Écriture et émotions

Anouk Perrin

► **To cite this version:**

| Anouk Perrin. Écriture et émotions. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04216978

HAL Id: dumas-04216978

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04216978>

Submitted on 25 Sep 2023

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

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

Copyright

Mémoire présenté par

Anouk PERRIN

Soutenu le

22 juin 2023, à l'INSPE de Châteauroux

pour obtenir le diplôme du

Master

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1^{er} degré

Discipline : psychologie

Écriture et émotions

Dirigé par :

Mme Magali Noyer-Martin

Devant une commission d'examen composée de :

Mme Magali Noyer-Martin, formatrice à l'Université d'Orléans, directrice du mémoire
M. David Catel, responsable du centre de formation de Châteauroux, formateur à l'Université
d'Orléans

Année universitaire 2022-2023

Remerciements :

Je voudrais tout d'abord remercier ma directrice de mémoire, Mme Noyer-Martin, pour sa disponibilité, ses conseils et son aide dans le cadre de la réalisation de ce mémoire.

Je tiens également à remercier Nathalie Alcalay, Nathalie Tissier, Agnès Philippon, Emilie Schott et Florence Trafi, professeures référentes des classes que j'ai intégrées, pour m'avoir permis de réaliser les expérimentations nécessaires à l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie également les élèves et leurs parents de les avoir autorisés à participer à cette recherche.

Mais également, je tiens à remercier mes proches, en particulier ma mère, qui a pris le temps de répondre à mes diverses interrogations et a su me motiver pour aller au plus loin dans mes recherches.

Table des matières :

<i>Introduction</i>	6
1. Cadre théorique	7
1.1. <u>Écriture : définition du concept</u>	7
1.1.1. Naissances et découvertes de l'écriture	7
1.1.1.1. <i>De l'histoire de l'Homme</i>	7
1.1.1.2. <i>...À l'histoire de l'enfant</i>	8
1.1.2. Qu'est-ce qu'écrire ?	8
1.1.2.1. <i>Définition</i>	8
1.1.2.2. <i>Vers les premières représentations de l'écriture</i>	9
1.1.2.3. <i>Écrire n'est pas dessiner</i>	9
1.2. <u>Les connaissances de l'écriture : le développement de l'écriture chez l'enfant</u>	10
1.2.1. Les trois périodes de l'évolution de l'écriture (E. Ferreiro)	10
1.2.2. Les pré-requis de l'écriture	11
1.2.2.1. <i>Conscience phonologique</i>	12
1.2.2.2. <i>Principe alphabétique</i>	13
1.3. <u>L'apprentissage par les émotions</u>	14
1.3.1. Définitions des émotions	14
1.3.1.1. <i>Les émotions primaires et secondaires</i>	15
1.3.1.2. <i>La valence émotionnelle et l'arousal</i>	15
1.3.2. Études de l'influence des émotions sur les apprentissages	16
1.3.2.1. <i>La valence émotionnelle positive des mots</i>	16
1.3.2.2. <i>Impact des émotions sur l'orthographe en dictée</i>	17
1.3.2.3. <i>La valence émotionnelle des images sur l'orthographe</i>	18
1.3.3. Adaptation de ces méthodes sur le terrain (problématique)	19

2. Méthodologie	22
2.1. <u>Phase de préparation</u>	22
2.2. <u>Étude expérimentale</u>	22
2.2.1. Population	22
2.2.2. Matériel expérimental	23
2.2.2.1. <i>Choix des mots</i>	23
2.2.2.2. <i>Répartition de l'échantillon</i>	25
2.2.3. Procédures	25
2.2.3.1. <i>Tâche d'écriture inventée</i>	26
2.2.3.2. <i>Tâche de copie différée</i>	26
3. Analyse des résultats	28
3.1. <u>Hypothèse 1</u> - <i>La stratégie d'écriture de l'enfant est modifiée par le contenu émotionnel de l'objet</i>	28
3.1.1. Analyse générale des productions pour chaque niveau	29
3.1.2. Analyse de profils d'élèves	31
3.1.2.1. <i>Niveau Petite Section</i>	31
3.1.2.2. <i>Niveau Moyenne Section</i>	31
3.1.2.3. <i>Niveau Grande Section</i>	32
3.2. <u>Hypothèse 2</u> - <i>Le jeune enfant mémorise mieux l'écriture des mots avec des images à contenu émotionnel positif et négatif</i>	33
3.2.1. Analyse générale des scores obtenus en copie différée pour chaque niveau ..	34
3.2.2. Analyse de profils d'élèves	36
3.2.2.1. <i>Niveau Petite Section</i>	36
3.2.2.2. <i>Niveau Moyenne Section</i>	36
3.2.2.3. <i>Niveau Grande Section</i>	37

4. Discussion	38
4.1. Interprétations des deux hypothèses	38
4.1.1. <i>En Petite Section</i>	38
4.1.2. <i>En Moyenne Section</i>	39
4.1.3. <i>En Grande Section</i>	40
4.2. Limites et suites envisagées	41
4.3. Conclusion	42
<i>Bibliographie</i>	44
<i>Annexes</i>	48

Introduction :

« N'oublions pas que les petites émotions sont les grands capitaines de nos vies et qu'à celles-ci nous obéissons sans le savoir » (Vincent Van Gogh)

Apprendre à écrire fait partie des enseignements fondamentaux de l'école primaire. Certains élèves y parviennent sans difficulté, d'autres ont besoin de plus de temps, d'autres encore y prennent plaisir quand quelques-uns n'y trouvent que peu d'intérêt. Chercher des pistes de réflexion pour aider les élèves en difficulté ou aller plus loin avec les plus rapides sont des démarches essentielles que je souhaite pleinement mettre en pratique, en tant que future enseignante.

De nombreux travaux se penchent sur les possibles interactions entre les émotions et les apprentissages. Si différentes études ont déjà démontré l'influence des émotions dans plusieurs domaines d'apprentissage (Cuisinier et al., 2010) (Fartoukh et al., 2014), les résultats diffèrent en fonction des disciplines abordées : les multiples travaux ont établi l'influence positive des émotions sur les apprentissages pour certaines disciplines (Ferré, 2003) (Syssau & Monnier, 2012), mais aussi son aspect préjudiciable lors d'autres exercices (Cuisinier et al., 2010) (Seibert & Ellis, 1991).

L'étude présentée dans ce mémoire a pour objectif de connaître l'effet que peuvent engendrer les émotions sur les stratégies d'écriture et la mémorisation de l'écriture des mots chez les enfants de la Petite Section à la Grande Section. Nous proposerons donc, par ce travail, d'étendre les recherches de l'influence des émotions sur des élèves âgés de 3 à 5 ans lors de leurs premières rencontres avec l'écriture. Nous tenterons de comprendre comment les émotions affectent ou non l'entrée dans l'apprentissage de l'écriture, et ce afin de pouvoir envisager des pistes d'amélioration des méthodes d'enseignement.

Cette étude est organisée en quatre parties. La première nous apportera les éléments théoriques quant à l'entrée dans l'écriture, mais également les études consacrées aux effets des émotions sur les apprentissages. Nous en ferons ressortir deux hypothèses qui nous permettront de mettre en place des expérimentations en vue de répondre à ces questions. Dans un deuxième temps, nous aborderons la partie consacrée à l'étude en elle-même, de la méthodologie à sa mise en pratique avec des élèves d'école maternelle. Puis pour finir, nous procéderons à une analyse qui sera suivie d'une discussion interprétant les résultats obtenus lors des expérimentations.

1. Cadre théorique

1.1. Écriture : définition du concept

Zesiger (1995) définit l'écriture comme ayant un double rôle : elle permet un échange entre des personnes qui ne se trouvent pas physiquement dans le même lieu et laisse un témoignage dans la durée.

1.1.1. Naissances et découvertes de l'écriture

Selon Sallée (2019), l'écriture est une combinaison de signes permettant de communiquer et de conserver des informations ; en complément de l'oralité, elle sert donc à témoigner des savoirs et des coutumes de nos civilisations. L'écriture est en quelque sorte un recueil de mémoires qui diffuse l'histoire et les connaissances de l'humanité à travers les siècles.

1.1.1.1. De l'histoire de l'Homme...

Les premiers essais d'écrits ont débuté en -3300 avant J.-C. en Mésopotamie (Hominidés, 2022). Les sumériens utilisent alors quelques 1500 pictogrammes. 300 ans plus tard apparaît l'écriture cunéiforme qui se compose de quelques 600 signes en forme de coins et de clous. Ces pictogrammes sont aussi associés les uns aux autres pour former des idéogrammes. L'écriture cunéiforme évoluera tout au long des siècles. D'abord pictographique (exemple : dessin d'un bœuf pour le représenter), l'écriture devient progressivement idéographique (exemple : une vague pour l'eau) et enfin phonétique (sons). En -3000 avant J.-C., les hiéroglyphes apparaissent en Égypte, véritable première écriture de 5000 signes, composés de mots (logogrammes), de signes représentant un son (phonogrammes), de pictogrammes et également de déterminatifs qui précisent dans quelle catégorie d'objets ou concepts le signe doit être placé. Or, les images accolées ne peuvent donner des phrases. Donc après avoir peint les idées, il a fallu représenter les sons. De ce fait, un signe d'idée devient un son unique : un même son est toujours représenté par le même objet (exemple : « chat » + « pot » deviennent le mot « chapeau »). Un peu avant la moitié du premier siècle avant J.-C., les hiéroglyphes évoluent vers une écriture cursive (ou hiératique) qui utilise les mêmes signes mais simplifiés et non figuratifs.

1.1.1.2. ... À l'histoire de l'enfant

Cette lente évolution des différentes formes d'écrits dans le monde à travers les siècles peut être comparée à la longue épreuve de l'apprentissage de l'écriture (Du Pasquier, 2009). Les améliorations apportées à chaque système d'écriture dans le monde ont demandé beaucoup de temps et de perfectionnement, que ce soit sur le plan intellectuel ou celui de la motricité, ceci afin d'en simplifier l'utilisation. Dancel (2011) retrace les étapes qui ont jalonné l'histoire de l'écriture, que ce soit sur la forme elle-même, les différents supports, mais surtout sur la manière dont elle a été enseignée en corrélation avec la lecture au cours des siècles et des régions du monde. Nous pouvons y percevoir un parallèle avec l'apprentissage de l'écriture qui demande une minutieuse mise en place de nombreux processus (Du Pasquier, 2009). En effet, les enfants, dès leur plus jeune âge tentent de transmettre des messages par leur propre graphie car ils découvrent rapidement que les adultes possèdent leur manière d'écrire. Zesiger (2003) explique qu'aux alentours de trois ans, les enfants semblent vouloir imiter leurs parents en gribouillant des formes, des dessins, preuve qu'ils commencent très tôt à prendre conscience de l'utilité de l'écriture.

1.1.2. Qu'est-ce qu'écrire ?

« L'apprentissage de la langue écrite doit être une conquête et non une simple injonction sociale et scolaire » (Éduscol, l'écriture à l'école maternelle).

Comme en rend compte Lurçat (1983), il y a trois dimensions à conquérir pour écrire : le niveau moteur qui concerne le geste qui s'améliore dans le temps, le niveau perceptif qui est lié à la forme et à la perception des mots et des lettres, et le niveau de la représentation où l'enfant identifie sa production pour en comprendre que les mots sont en lien avec les sons de la parole.

1.1.2.1. Définition

Écrire est un acte complexe à acquérir pour tout un chacun, Zesiger (2003) explique les nombreuses compétences que demande l'acte d'écriture : il faut maîtriser sa motricité, connaître les sons et les formes des lettres qui la composent. Outre le fait de devoir tracer les lettres, il faut contrôler la force lors des traçages et permettre à la main d'avancer de gauche à droite. Toutes ces actions sont simultanées et sont réalisées grâce aux différentes articulations de l'épaule à la main. L'écriture est « une tâche motrice particulièrement astreignante puisqu'elle

requiert la production rapide de formes graphiques de petite taille et de forte similarité spatiale» (Zesiger, 2003).

1.1.2.2. Vers les premières représentations de l'écriture

Dès leur arrivée à la maternelle, l'enseignement des jeunes enfants sera de les amener à comprendre pourquoi écrire et quelle en est la nécessité. Ils n'ont pas encore la notion de l'utilité de l'écriture ni même clairement quelle en est sa représentation. Pour que l'enfant en comprenne l'utilité, il faut le stimuler en le soumettant régulièrement à toutes les représentations qui requièrent de l'écriture (Fijalkow, 1997). Il est important de lui faire découvrir que grâce à l'écriture, il peut communiquer avec les autres en dehors de la parole, comprendre ce qui est écrit autour de lui, sur les panneaux, les écrans, exprimer ce qu'il ressent sans avoir à le dire aux autres, découvrir des histoires par lui-même, avancer dans son parcours scolaire... Bernardin (2011) précise qu'apprendre à écrire peut sembler être une contrainte ou un plaisir selon la manière dont on en parle à l'enfant. Le milieu dans lequel vit l'enfant peut être ce qui peut influencer ses apprentissages.

L'enseignement des enfants de 3 à 6 ans consiste à leur faire découvrir de nombreuses situations où l'on retrouve l'écriture. Pour cela, l'enseignant initiera les enfants aux formes des lettres en les amenant petit à petit à identifier que la langue orale est à mettre en relation avec les signes écrits (Prévost & Morin, 2015). D'après Éduscol, il faut guider l'enfant vers la découverte visuelle des lettres et des mots afin qu'il se familiarise avec l'écriture pour qu'il acquiesce à la fin des trois ans de l'école maternelle le rapport entre ce qui se dit et ce qui s'écrit. C'est en comprenant ce lien entre oral et écrit qu'il en percevra l'intérêt et entrera avec plus d'envie dans l'apprentissage.

1.1.2.3. Écrire n'est pas dessiner

À l'entrée à l'école, les enfants ont donc déjà manipulé les crayons et autres feutres et gribouillé des formes sur du papier, des tableaux, comme le font les grandes personnes. Mais l'accès au sens même de l'écriture n'est pas présent et ils ne font encore aucune différenciation entre dessin et écrit. Fayol (2014) rappelle que, quelle que soit leur origine, les enfants âgés de 3 ans confondent dessin et écriture jusqu'à l'approche de leur cinquième année. Ils n'ont pas la notion phonographique (son) des lettres ni même des mots et pour eux un dessin possède la même fonction que l'écriture. Le début de la différenciation dessin/écriture débute par l'intention qui est donnée aux productions et non par une distinction marquée des graphies (Ferreiro, 2000).

Noyer-Martin et Baldy (2008) expliquent que les enfants vont chercher très tôt à savoir comment fonctionne l'écriture. Pour parvenir à son acquisition, il va leur falloir franchir une des étapes fondamentales : comprendre que l'écriture n'est pas le même acte que le dessin. Cette étude révèle que l'enfant se détache petit à petit du dessin pour entrer dans l'écriture selon différentes stratégies¹ : à l'âge de 3 ans, la stratégie picturale qui s'apparente au dessin est prégnante pour ne disparaître que vers l'âge de 6 ans. À 4 ans se mêlent les stratégies spatiale (linéarité, traits verticaux) et sémiotique (mélange de lettres réelles, inventées, en miroir et de chiffres, pas encore phonétiques). Toutefois, l'enfant arrive à une certaine saturation et cherche à tendre vers une amélioration ; c'est alors qu'il entre dans la stratégie phonographique vers 6 ans en démontrant un début de conscience du codage. Enfin, vers 7 ans, il acquiert le rapport phonographémique et atteint la stratégie orthographique avec l'écriture correcte du mot (Noyer-Martin & Baldy, 2008).

1.2. Les connaissances de l'écriture : le développement de l'écriture chez l'enfant

Comme expliqué par Ferreiro (2000), « Nous avons tellement l'habitude de considérer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture comme un processus d'apprentissage qui a lieu à l'école qu'il est difficile de reconnaître que le développement de la lecture et de l'écriture commence bien avant l'instruction scolaire ».

Ferreiro (2000) explique que lorsque l'enfant arrive à l'école, il a déjà été confronté aux écritures, quelle que soit son origine sociale et cherche déjà à comprendre le langage écrit. Elle découpe le développement de l'écriture en trois grandes périodes.

1.2.1. Les trois périodes de l'évolution de l'écriture (E. Ferreiro)

La première est ce qu'elle appelle la distinction entre graphie figurative et non figurative. L'enfant cherche à faire la différence entre dessin et écriture. Il n'a pas encore compris la correspondance entre ce qui est dit et écrit. L'enfant commence à essayer de signifier : il utilise des signes non-iconiques qui s'apparentent ou non aux lettres mais qui sont différents des dessins. Il tente alors de faire concorder le nombre de représentations graphiques avec le mot : plus l'objet est grand, plus il y aura de graphies. Par exemple, le mot « chien » sera plus

¹ Voir annexes (n°1)

représenté avec plus de graphies que le mot « papillon » car le chien est plus grand que le papillon. C'est le début du stade pré-syllabique.

Avec la deuxième période, il entre pleinement dans la phase pré-syllabique. L'enfant comprend qu'il existe un lien oral/écrit mais ne le perçoit pas encore. Il va chercher à différencier les enchaînements des lettres, en s'intéressant aux caractéristiques de chacune et leur nombre. L'enfant remplace ses graphies par de vraies lettres. Pour cela, il va s'appuyer sur celles qu'il a déjà vu, telles que celles de son prénom. L'enfant comprend que chaque mot doit être écrit différemment. Il cherche alors comment représenter ces différences entre les mots. Il va donc changer la quantité et l'ordre des signes qu'il produit. Il invente également ses propres lettres. Il lui arrive d'utiliser plusieurs lignes pour écrire un mot. Il varie la taille des lettres en fonction de ce qu'il cherche à représenter, ainsi que la quantité de lettres. Par exemple, un chat peut s'écrire avec 4 lettres alors que le mot « chats » en comportera 8 car il y a plusieurs chats. Pour lui, les mots doivent alors avoir un minimum de 3 lettres et une lettre ne peut pas se répéter. Cette stratégie est appelée variété intra-figurale et quantité minimale.

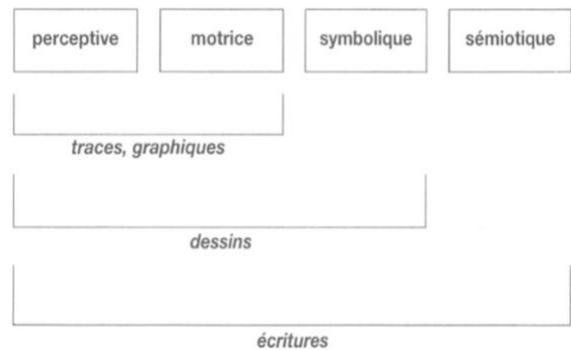
L'observation de l'écriture va permettre à l'enfant de déduire que deux lettres assemblées dans un mot peuvent être une seule partie de ce mot, la syllabe. C'est l'entrée dans la troisième période : la phonétisation de l'écriture. Le lien est établi entre ce qui est dit et écrit, il a assimilé que les mots oraux sont composés de syllabes, mais n'a pas encore saisi la valeur phonétique des lettres individuellement : à chaque syllabe correspond une graphie. Après cette phase syllabique, il va analyser le mot en ne le décomposant plus seulement en syllabes mais en donnant la valeur phonétique aux lettres, par exemple : « girafe » = 3 syllabes, 6 phonèmes). Cette analyse des mots au niveau des syllabes et des phonèmes est l'étape syllabo-alphabétique.

La dernière étape représente la phase alphabétique où il parvient à identifier chaque lettre comme un phonème.

1.2.2. Les pré-requis de l'écriture

L'acquisition de l'écriture est longue et suppose d'acquérir de nombreuses capacités pour y parvenir. Chartrel et Vinter (2004) décomposent chaque étape qui se présente aux enfants pour pouvoir commencer à envisager une véritable graphie.

Zerbato-Poudou (2002) rappelle les différentes activités graphiques : le graphisme (dominante fonctionnelle), le dessin (dominante symbolique), et l'écriture (dominante sémiotique) qui sont toutes différentes les unes des autres :



Types de fonctions sollicitées selon la nature des activités graphiques

Afin qu'un maximum d'élèves réussissent leur scolarité, Fayol (2017) explique qu'il faut agir sur plusieurs axes : insister sur la conscience phonologique, la connaissance du nom des lettres et l'importance du vocabulaire.

Afin de parvenir à minimiser les échecs lors de l'apprentissage de l'écriture, Éduscol (graphisme et écriture à l'école maternelle) rappelle que les trois années de maternelle seront employées à enseigner les axes primordiaux que sont « acquérir la conscience phonologique » et « connaître le principe alphabétique ».

En complément de la différenciation dessin et écriture, il reste donc encore à acquérir la conscience phonologique et le principe alphabétique. Il s'agit là des attendus des enfants en fin de maternelle : « Pour pouvoir lire et écrire, les enfants devront réaliser deux grandes acquisitions : identifier les unités sonores que l'on emploie lorsqu'on parle français (conscience phonologique) et comprendre que l'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit des sons (principe alphabétique) » (BO, 2015, n°2).

1.2.2.1. Conscience phonologique

Au-delà des écarts lexicaux entre les enfants lors de l'entrée à l'école, ils n'ont également pas la même « capacité à traiter la parole comme un objet et à en manipuler, segmenter et analyser les composantes (syllabes, phonèmes, etc.) – ce qui correspond à la conscience phonologique » (Fayol, 2020, p.54).

La conscience phonologique est l'aptitude à comprendre que chaque mot est composé de phonèmes (unités sonores du langage) ou de syllabes, en d'autres termes, l'enfant doit être capable de percevoir les unités sonores d'un mot, mais également de les manipuler, de les découper de manière intentionnelle. Dans notre langue, les trente-six phonèmes sont

combinables les uns aux autres pour former les mots. La conscience phonologique est donc la capacité à percevoir, à découper et à manipuler de façon intentionnelle les unités sonores d'un mot comme la syllabe et le phonème (Éduscol, guide phonologie).

Pour parvenir à la conscience phonologique, l'enfant va devoir comprendre que l'écriture est la représentation de ce qui est dit oralement : « la conscience phonologique peut être définie comme l'aptitude à percevoir, produire et se représenter la langue orale comme une séquence d'unités ou de segments comme la syllabe, la rime ou le phonème » (Zorman & Jacquier Roux, 1998). L'enfant va avancer vers sa compréhension en passant des unités les plus grandes vers les plus petites en débutant par la syllabe qu'il parvient à manipuler en premier (Giasson & Vandecasteele, 2012).

Grâce à la conscience phonologique, l'enfant peut se rendre compte que l'on peut morceler, mélanger et déplacer les unités sonores des mots et que c'est cette association de lettres et de syllabes qui forme les mots. Celle-ci donne un accès à la compréhension du principe alphabétique (Éduscol, Activités phonologiques au service de l'entrée dans le code alphabétique).

1.2.2.2. Principe alphabétique

« Apprendre à écrire une langue alphabétique comme le français implique notamment que les enfants comprennent le principe alphabétique au tout début de leur scolarisation ; en d'autres mots, ils doivent saisir que les segments de la langue orale (les phonèmes) sont à mettre en relation avec les signes écrits (les graphèmes) » (Prévost & Morin, 2015, p.35).

Fayol (2020) en rappelle le principe : « Dans les langues alphabétiques, l'étape cruciale de l'apprentissage de l'écrit réside dans la découverte que les séquences de lettres (et de graphèmes) entretiennent des correspondances régulières – parfois complexes – avec les séquences sonores (de phonèmes), ce qui correspond au principe alphabétique. Ce dernier correspond à la compréhension que l'écrit code la parole et non directement le sens ».

En étant confrontés quotidiennement à l'écriture de leur prénom par exemple, les enfants prennent conscience que l'écrit correspond toujours aux mêmes représentations graphiques toujours structurées de la même façon. Le professeur doit apprendre à l'enfant à ne plus s'approprier un mot car il le connaît visuellement mais en lui donnant les caractéristiques de celui-ci, basées sur le principe alphabétique. Il doit amener l'enfant à comprendre le lien oral et

écrit grâce à la décomposition du mot écrit. En procédant ainsi régulièrement, la longueur des mots ou des textes va donner des indices aux élèves qui peu à peu percevront la correspondance entre l'oral et l'écrit. Mais il faut malgré tout comprendre que l'écrit est une suite de mots indépendants et pas seulement des syllabes ou lettres collées les unes aux autres. Une multitude d'exercices permettent de parvenir à segmenter les mots (dans une histoire connue, chercher les mots manquants ou en remplacer par d'autres...). L'enfant ne doit pas être empêché dans son envie d'écrire car toutes les productions réalisées comme la copie d'un mot par exemple, va le guider progressivement vers la connaissance du principe alphabétique. Aussi, si l'enfant doit comprendre le lien entre le son et les lettres, il doit connaître les lettres de notre alphabet à la fin de la maternelle (Prévost & Morin, 2015). Pour cela, il est important de les écrire, ce qui permet de bien les différencier et en commençant par les majuscules qui sont plus facilement repérables. Le prénom permet également de s'habituer à certaines lettres, ainsi que les rituels sur la reconnaissance des lettres avec des jeux spécifiques. Puis viendra le lien entre la lettre et le son qu'elle représente. Les rapports phonie-graphie devront se limiter aux plus faciles à discriminer.

Après l'acquisition du principe alphabétique viendra l'apprentissage du principe orthographique. Lors de cette étape, l'enfant découvre que certains phonèmes (an/en/am/em...) peuvent être codés par des graphèmes différents². Il fera alors face à la complexité de la langue française comme par exemple que tout phonème n'est pas systématiquement représenté par le même graphème (Lentz, 1975), cette étape va se faire après l'apprentissage institutionnalisé.

1.3. L'apprentissage par les émotions

« Notre monde est un monde de l'émotionnel : les émotions nous guident, nous motivent... Mais au final, que savons-nous d'elles ? » (Cyrulnik, 2015).

1.3.1. Définition des émotions

Une émotion est une manifestation physique plaisante ou déplaisante, brève et passagère en réponse à un stimulus. Elle provient de plusieurs composantes comme vu précédemment. Darwin (1872) répertorie six émotions fondamentales qui apparaissent physiquement et

² Voir annexes (n°2)

inconsciemment en réaction à une situation particulière : la surprise, la joie, la tristesse, la peur, la colère et le dégoût.

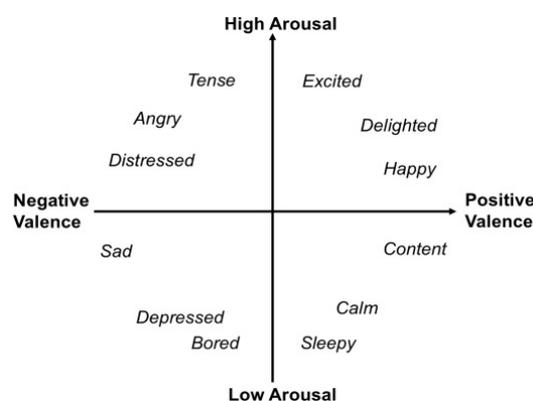
1.3.1.1. Les émotions primaires et secondaires

Ekman (1972) a travaillé sur les expressions du visage pour catégoriser les mêmes six émotions primaires que Darwin. En accord avec la théorie de l'évolution de Darwin, son étude comparative entre des hommes de cultures lointaines montre que les émotions primaires sont universelles. Il en conclue que même si les hommes sont culturellement éloignés, les manifestations du visage restent identiques car elle proviennent de la nature même de l'Homme.

Damasio (1995) explique que l'enfant éprouve les émotions de base et que c'est en grandissant que l'individu développe les émotions secondaires. Plutchik (1980) pense que des émotions secondaires qu'il nomme « complexes » sont basées sur l'association de deux émotions primaires. Par exemple, la déception est une combinaison de la tristesse et de la surprise. Ekman (1999) élargit, quant à lui, sa liste aux émotions secondaires comme l'amusement, la satisfaction, la gêne, l'excitation, la culpabilité, la fierté, le soulagement, l'embarras, la honte et le mépris.

1.3.1.2. La valence émotionnelle et l'arousal

Toutes ces émotions peuvent s'évaluer en valence et en intensité (*arousal*). La valence est l'évaluation positive à négative de l'émotion (par exemple, de la joie à la tristesse), tandis que l'*arousal* en est sa représentation en terme d'intensité (de faible à forte). Ces deux dimensions sont représentées dans un cercle appelé « Circumplex model of emotion » (Russel, 1980).



Représentation du modèle du circumplexe de Russel

(The circumplex model of emotion)

(Russell, 1980)

1.3.2. Études de l'influence des émotions sur les apprentissages

Les études montrent que les supports pédagogiques à contenu émotionnel ont un effet considérable sur la réussite en situation d'apprentissage (Syssau & Monnier, 2012).

1.3.2.1. La valence émotionnelle positive des mots

L'étude de Syssau et Monnier (2012) porte sur l'impact sur la mémoire des enfants des mots à valence émotionnelle positive en comparaison aux mots sans valence émotionnelle. Des études rapportent que les adultes mémorisent mieux une information apportant de l'émotion qu'une information neutre, quel que soit le matériel pédagogique utilisé (mots, les images, les phrases, les récits ...). Syssau et Monnier (2012) rappellent les deux méthodes utilisées pour travailler sur la mémorisation : la tâche de rappel libre (Kensinger & Corkin, 2003) (Talmi et al., 2007) et la tâche de reconnaissance (Dewhurst & Parry, 2000).

Après avoir observé les résultats de mémorisation des mots positifs des adultes dans une tâche de rappel libre (Ferré 2003), l'étude de Syssau et Monnier (2012) porte sur l'impact des mots positifs en comparaison des mots neutres sur la mémorisation des enfants de 7 et 9 ans. L'étude cherche à confirmer que les résultats portant sur l'influence du matériel émotionnel sur les enfants seront les mêmes que ceux rapportés pour les adultes.

Deux expériences de mémorisation sont proposées à deux groupes d'enfants de 7 et 9 ans. Lors de la première expérience en tâche de rappel libre, deux listes de huit mots sont à mémoriser. Il apparaît dans la globalité que les enfants de 9 ans mémorisent mieux que les enfants de 7 ans. Comme attendu, les mots positifs sont mieux mémorisés que les mots neutres, quel que soit l'âge. Lors du rappel libre de la deuxième liste apparaissent plus d'intrusions pour les enfants de 7 ans que pour la tranche d'âge de 9 ans.

La deuxième expérience en tâche de reconnaissance, les enfants mémorisent deux ensembles de 50 mots composés de 25 positifs et 25 neutres. Les résultats montrent que le rappel des mots neutres entraîne davantage d'erreurs que les mots positifs quel que soit l'âge.

Ces expériences montrent que les mots positifs sont mieux mémorisés que les mots neutres à 7 ans comme à 9 ans, comme déjà démontré avec l'adulte (Ferré 2003). Syssau et Monnier (2012) en concluent que cette recherche permet d'envisager des pistes de réflexion pour adapter les apprentissages nécessitant un travail de mémoire chez l'enfant.

1.3.2.2. Impact des émotions sur l'orthographe en dictée

De nombreux processus sont nécessaires pour parvenir à orthographier correctement, cela étant dû à la complexité de la langue française. En fin de cycle 3, les enfants ont acquis la stratégie alphabétique et quelques principes de la stratégie orthographique. Cuisinier et al. (2010) rappellent que pour certains élèves, les règles orthographiques sont exécutées automatiquement, et que pour d'autres, l'application de celles-ci exigent encore une réflexion poussée (Zesiger et al., 2006).

Il est supposé que les émotions positives ou négatives impactent l'état émotionnel des enfants qui se sentiront enjoués face à un texte à consonance joyeuse et tristes face à un texte plus sombre, ce qui pourrait détourner leur attention vers le contenu du texte en limitant le traitement orthographique de l'exercice (Cuisinier et al., 2010).

La valence émotionnelle d'un texte dicté est étudiée auprès d'élèves de CM2 afin d'en connaître l'effet sur l'orthographe (Cuisinier et al., 2010).

Pour cette étude, des enfants de CM2 ont été confrontés à trois dictées à valence positive (joie), négative (tristesse) et neutre, chacune avec le même nombre de difficultés syntaxiques et lexicales. Les enfants sont également soumis à deux tests afin de connaître leur état émotionnel avant et après la dictée. Le résultat des tests sur le ressenti émotionnel permet de voir que les enfants ont bien perçu la valence émotionnelle de chacun des textes. Ils évaluent le texte gai comme agréable en comparaison aux textes neutre et triste qui sont respectivement qualifiés d'ennuyeux et surprenant. Les résultats des questionnaires d'évaluation montrent que la dictée impacte émotionnellement les enfants par le rapport complexe qu'ils ont avec cet exercice, mais indépendamment du contenu émotionnel. En ce qui concerne l'impact de la valence émotionnelle sur l'orthographe, les attendus sont confirmés : le nombre de fautes est plus important pour le texte gai, intermédiaire pour le texte triste et moins élevé pour le texte neutre. C'est le texte à contenu positif qui provoque le plus d'erreurs lexicales quel que soit le niveau de l'élève. Les élèves à niveau initial faible sont ceux qui commettent le plus d'erreurs lexicales et syntaxiques.

Le niveau initial des élèves, mais aussi la valence émotionnelle du texte, l'état émotionnel provoqué par l'exercice de la dictée et l'orthographe elle-même sont les paramètres qui agissent sur les résultats. L'émotion suscitée par le contenu du texte n'a pas d'incidence directe sur les performances : c'est l'exercice de la dictée lui-même qui agit sur les émotions de l'élève et pas seulement le contenu du texte. Aucune différence n'apparaît entre l'orthographe lexicale et

syntactique pour les enfants à niveau initial fort contrairement aux enfants à niveau moyen et faible qui montrent un déficit en traitement syntaxique.

En conclusion, le traitement du contenu émotionnel du texte sollicite des ressources cognitives supplémentaires qui viennent interférer au processus en jeu dans la dictée. Les contenus émotionnels parasitent la concentration qui est essentielle pour un exercice de ce type : cela augmente la difficulté de la dictée comme lors d'une double tâche. L'état émotionnel de l'élève n'est pas ce qui gêne la production mais c'est bien le contenu du texte qui altère la concentration vers l'objet essentiel de la dictée, à savoir l'orthographe. Plus le contenu est divertissant, plus l'enfant s'éloigne du but principal de l'activité (Cuisinier et al., 2010).

1.3.2.3. La valence émotionnelle des images sur l'orthographe

En 2018, dans leur étude sur l'effet de la valence émotionnelle des images sur l'orthographe, Largy et al. (2018) rappellent que lorsqu'une personne est dans un état d'esprit négatif, les pensées générées impactent les capacités de mémorisation (Ellis & Ashbrook, 1988). Ils mentionnent également que les apprentissages sont impactés par les émotions qu'elles soient négatives ou positives, celles-ci générant des pensées parasites qui ne permettent pas de se concentrer sur le travail (Seibert & Ellis, 1991).

L'étude de Cuisinier et al. (2010) montre que les exercices de dictée avec des textes comportant des émotions négatives ou positives provoquent des performances orthographiques moindres qu'avec des textes neutres. Largy et al. (2018) mentionnent également que comme le travail de dictée est aussi générateur d'émotions, il est difficile de prouver que ce sont les textes émotionnels qui induisent plus d'erreurs et non pas la dictée elle-même (Fartoukh et al., 2014).

Comme l'orthographe relève du conscient et de l'automatisme, qu'elle soit lexicale ou grammaticale (Fayol et al., 2013), Largy et al. (2018) étudient l'impact de l'émotion des images sur l'orthographe des enfants en demandant un travail de production d'écrit plutôt que par le recours à la dictée. Cela permet aux enfants de se concentrer sur le choix des mots et la recherche des idées sans se focaliser principalement sur l'application pure de l'orthographe. Il est attendu que les textes devraient être plus courts avec des images émotionnelles et plus longs avec des images neutres. Mais aussi que l'orthographe grammaticale devrait également être plus impactée par les images émotionnelles car c'est elle qui demande plus de concentration.

Une centaine d'enfants de CE1, CE2, CM1 et CM2 vont être confrontés à trois images, une neutre, une positive et une négative. Des groupes de différents niveaux orthographiques sont constitués (faible, moyen, fort). Les enfants vont devoir écrire un texte le plus détaillé possible sur chaque image sans consigne de temps. Les observations ont été faites sur la longueur du texte, l'orthographe lexicale et grammaticale. Quels que soient les groupes, les images neutres ont permis la production de textes plus longs. Mais, il n'y a pas de différence de longueur de texte entre les images positives ou négatives. En ce qui concerne l'orthographe lexicale, aucune différence flagrante n'a pu être mise en évidence entre les images émotionnelles et neutres. Cependant, une petite différence est à noter sur les écrits entre les images émotionnelles et neutres sur l'orthographe grammaticale, sans différence notable entre les images positives et négatives.

Cette étude complète les précédentes recherches sur l'impact des émotions sur l'orthographe (Cuisinier et al., 2010). Il était envisagé que les images positives ou négatives détournent l'attention de l'enfant face à la tâche demandée mais aussi qu'elles impactent la longueur du document produit et l'orthographe grammaticale. Ces deux attendus sont confirmés avec les images émotionnelles en opposition aux images neutres, quel que soit le niveau de l'élève. Il est également prouvé que seul le niveau de classe crée une différence dans les performances orthographiques lexicales. Mais l'utilisation d'images émotionnelles pour l'écriture de textes ne permet pas de connaître l'effet sur la qualité et la structure de celui-ci. En effet, l'image elle-même en fonction de sa teneur peut amener l'enfant à produire des textes de différentes longueurs. Également, les textes produits les plus longs n'ont pas engendré plus de fautes. Cette étude confirme qu'un lien entre émotions et apprentissages existe.

1.3.3. Adaptation de ces méthodes sur le terrain (problématique)

Avant l'entrée dans l'écriture, l'enfant est confronté à plusieurs étapes fondamentales. Des prémisses de l'écriture à la mise en place du principe alphabétique, il doit prendre ses distances avec le dessin, faire le lien entre son et graphème et comprendre que l'association de lettres forme des syllabes. Cette période de la pré-écriture s'étend sur la période de 3 à 5 ans avant de débiter l'apprentissage au cours préparatoire à l'âge de 6 ans. L'entrée dans toutes ces stratégies varie d'un enfant à l'autre car de nombreux paramètres peuvent venir interférer les apprentissages. Nous avons pu comprendre, grâce à différentes études (Cuisinier et al., 2010) (Largy et al., 2018) (Syssau & Monnier, 2012), que les émotions à valence positive et négative

peuvent avoir une influence sur les apprentissages. Par exemple, les élèves à faible niveau initial semblent être les plus impactés face aux contenus émotionnels lors des tâches les plus difficiles. Également, des images à valence émotionnelle positive permettent une meilleure mémorisation chez les enfants de 7 à 9 ans. Ces études peuvent par conséquent guider les enseignants à choisir quel matériel utiliser selon la tâche à effectuer. On peut également réfléchir à une différenciation des supports à contenu émotionnel selon l'âge des enfants.

En s'appuyant sur les conclusions de ces recherches, il est opportun de se poser la question :

« La valence émotionnelle des supports pédagogiques peut-elle être un frein ou un levier à l'entrée dans l'écriture ? »

On peut se questionner sur l'effet qu'aurait celle-ci sur l'entrée dans l'écriture. Malgré les différences de résultats selon les études (Cuisinier et al., 2010) (Largy et al., 2018) (Syssau & Monnier, 2012), les enseignants cherchent toujours à proposer des supports qui induisent des émotions aux enfants. Il a été constaté que la valence émotionnelle positive permet un meilleur rappel lors d'exercices de mémorisation (Syssau & Monnier, 2012).

Nous pouvons alors émettre les hypothèses suivantes :

1- La stratégie d'écriture de l'enfant est modifiée par le contenu émotionnel de l'objet.

L'étude des stratégies d'écriture permet l'observation de l'évolution de celle-ci chez l'enfant. Nous savons que les jeunes enfants ont des périodes où ils sont plus influencés par l'objet présenté en tant que tel et qu'ils vont avoir tendance à dessiner ou faire des lettres plus ou moins grosses ou de formes différentes. Nous désirons savoir si l'enfant modifiera sa stratégie d'écriture (picturale, spatiale ou sémiotique) en fonction de la valence émotionnelle de l'image (positive, négative ou neutre).

On peut alors dégager trois sous-hypothèses suivantes :

- *La valence émotionnelle du mot va avoir un effet sur la stratégie d'écriture*
- *La valence émotionnelle de l'image associée au mot va avoir un effet sur la stratégie d'écriture*
- *L'âge de l'enfant va avoir un effet sur la stratégie d'écriture*

2- Le jeune enfant mémorise mieux l'écriture des mots avec des images à contenu émotionnel positif et négatif

Nous pouvons nous poser la question suivante : la rétention d'informations avec des mots à valence émotionnelle positive ou négative serait-elle également meilleure chez les plus jeunes enfants ?

Nous pourrions nous demander comment cela se passerait si nous leur présentions un exercice de mémorisation de mots, avec du matériel au contenu à valence émotionnelle positive ou négative.

L'enfant mémoriserait-il mieux les mots présentés avec des images à valence émotionnelle positive, neutre ou négative ?

On peut dégager trois sous-hypothèses suivantes :

- *La valence émotionnelle du mot seul aide à la mémorisation de l'écriture du mot (l'enfant écrira un nombre plus important de lettres correctes et dans le bon ordre pour un mot à valence émotionnelle positive ou négative que pour un mot neutre)*
- *La valence émotionnelle de l'image associée au mot (couplage mot-image) va avoir un effet sur la mémorisation de l'écriture du mot (le couplage mot-image altérera-t-il ou améliorera-t-il la mémorisation de l'écriture des mots ?)*
- *L'âge de l'enfant va avoir un effet sur la mémorisation de l'écriture du mot (nombre de lettres correctement rappelées et dans le bon ordre)*

2. Méthodologie

2.1. Phase de préparation

Pour les expérimentations qui doivent confirmer ces hypothèses et afin de s'approcher au plus près des émotions des élèves de maternelle, il fallait trouver les mots à proposer les plus parlants pour des enfants en bas âge. Un recueil de mots de diverses valences émotionnelles a été réalisé auprès de 17 élèves de CP et CE1 (9 filles et 8 garçons) en procédant de la manière suivante :

Individuellement, il leur a été demandé d'exprimer les mots qui leur venaient à l'esprit face à certaines émotions. Afin qu'ils comprennent rapidement ce qui était attendu, ils étaient guidés en leur donnant un exemple simple : « Si je dois penser à un mot qui représente la couleur bleue, moi je pense au ciel, et toi ? » ou encore « Si je dois penser à un mot représentant la vitesse, moi je pense à une voiture, et toi ? » ; « Et maintenant, si je te demande un mot qui t'évoque la joie, à quel mot penses-tu, à quel objet cela te fait-il penser ? ».

Les mots de chaque enfant pour chaque émotion proposée ont été recensés et classés dans un tableau par émotion³.

Certains mots ont été sélectionnés, dans la mesure où ceux-ci étaient transformables en image dans les trois valences émotionnelles, positive, négative et neutre, et certains autres ont donc été écartés naturellement.

Afin de compléter la liste, il a donc fallu penser d'autres mots que les enfants n'avaient pas cités et qui semblaient adaptés à la compréhension d'élèves de maternelle, imageables et donc facilement repérables pour chacun⁴.

2.2. Étude expérimentale

Cette expérimentation s'est déroulée en deux temps : une tâche d'écriture inventée et une tâche de copie différée.

2.2.1. Population

L'étude a été réalisée auprès d'enfants de PS/MS/GS recrutés dans 3 écoles de l'Indre, autorisés à participer à l'étude, une autorisation parentale ayant été demandée indiquant les conditions de réalisation de l'étude. L'échantillon comprenait 13 PS, 20 MS et 15 GS.

³ Voir annexes (n°3)

⁴ Voir annexes (n°4)

2.2.2. Matériel expérimental

Chaque tâche s'est déroulée en deux étapes : une première étape sans image, puis une deuxième étape avec image. Afin de préparer ces tâches, la constitution du matériel a été réalisée comme suit.

2.2.2.1. Choix des mots

Afin d'affiner le choix, les mots cibles ont été ensuite classés en 3 catégories. Hormis la valence émotionnelle, la difficulté d'écriture du mot a été prise en compte. Par exemple, il est plus facile de reproduire le mot « VÉLO » que le mot « ARAIGNÉE ». La longueur du mot, le nombre de lettres et le nombre de lettres différentes influent sur la difficulté de mémorisation et de reproduction du mot. Le choix s'est donc orienté vers des mots de 5 ou 6 lettres, présentant un niveau de complexité équivalent au niveau des graphèmes.

Deux listes ont donc été créées en fonction de la longueur des mots (5 ou 6 lettres)⁵ :

Les mots suivants ont donc été retenus :

<i>Valence émotionnelle</i>	<i>Mots de 5 lettres :</i>
Positive :	FLEUR
Neutre :	BALAI
Négative :	TIGRE

Les mots ont été sélectionnés en fonction de la difficulté et du nombre de lettres. Ici, tous les mots possèdent 5 lettres et un graphème complexe (« eu », « ai », « gr »).

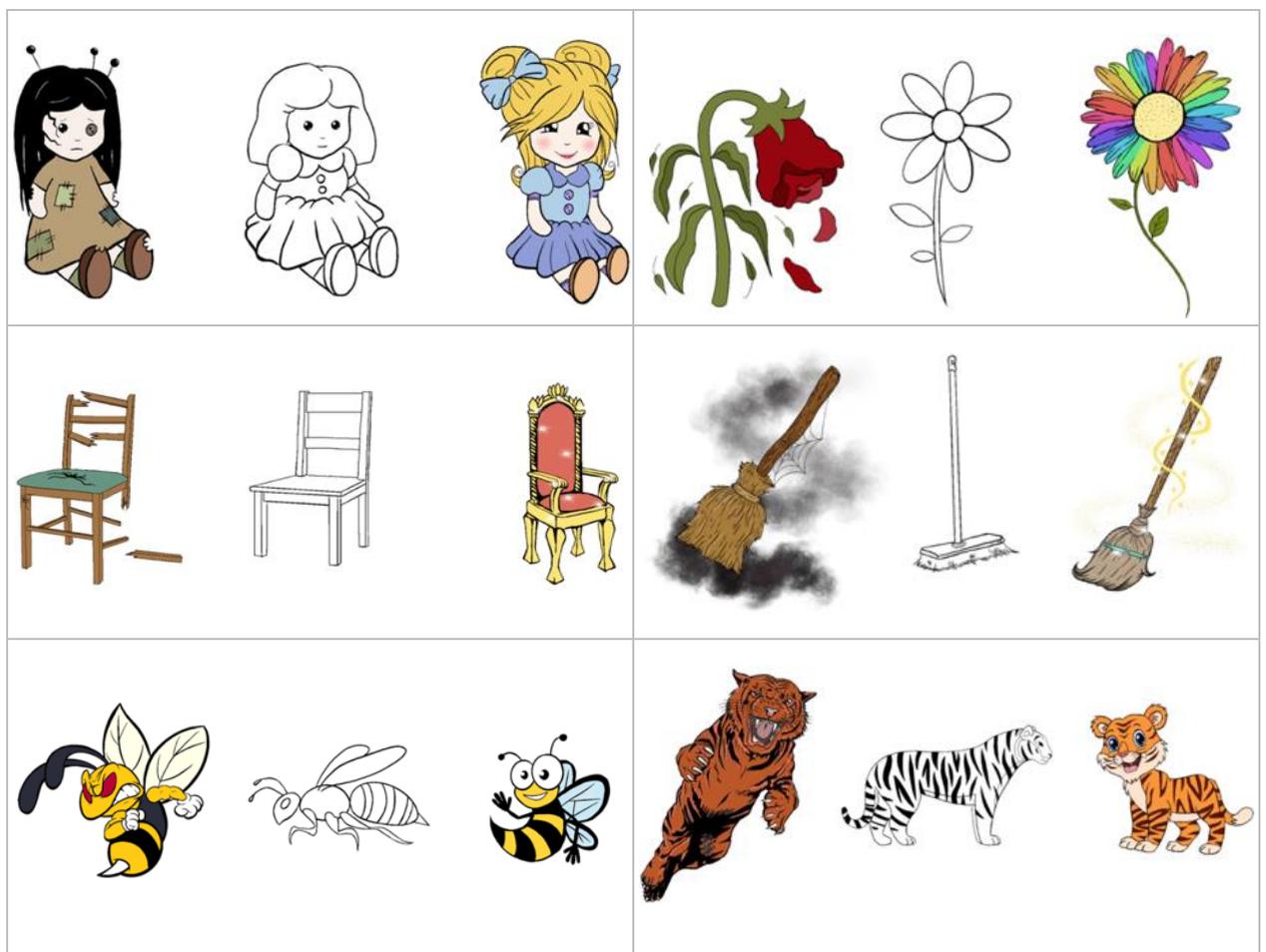
<i>Valence émotionnelle</i>	<i>Mots de 6 lettres :</i>
Positive :	POUPÉE
Neutre :	CHAISE
Négative :	FRELON

⁵ Voir annexes (n°5)

Ici, chaque mot contient 6 lettres et deux graphèmes complexes (« ou », « ée », « ch », « ai », « fr », « on »).

Tous ces mots seront utilisés pour chacune des tâches⁶. À chaque mot sont associées des images lors de la deuxième partie de chaque tâche.

Ainsi, une image à valence émotionnelle positive, négative et neutre pour chacun des mots a été réalisée. Par exemple, pour le mot « POUPEE », trois images ont été réalisées : une poupée bien apprêtée (valence émotionnelle positive), une poupée sans artifice (valence émotionnelle neutre) et une poupée abîmée (valence émotionnelle négative).



Images retenues pour l'expérimentation

⁶ Cf. tableau de répartition de l'échantillon (p.19)

2.2.2.2. Répartition de l'échantillon

Mots utilisés				
<i>Tâche 1 : Écriture inventée</i>				
Ordre :	École 1 :	École 2 :	École 3 :	Lettres :
1 ^{er} groupe	POUPÉE CHAISE FRELON	CHAISE POUPÉE FRELON	FRELON CHAISE POUPÉE	6 lettres
2 ^{ème} groupe	FLEUR BALAI TIGRE	BALAI FLEUR TIGRE	TIGRE BALAI FLEUR	5 lettres
<i>Tâche 2 : Copie différée</i>				
1 ^{er} groupe	FLEUR BALAI TIGRE	BALAI FLEUR TIGRE	TIGRE BALAI FLEUR	5 lettres
2 ^{ème} groupe	POUPÉE CHAISE FRELON	CHAISE POUPÉE FRELON	FRELON CHAISE POUPÉE	6 lettres

Tableau de répartition de l'échantillon

Afin de recueillir des résultats plus précis et pour pouvoir bénéficier d'un effet de comparaison, chaque classe a été divisée en deux. Les groupes devront travailler sur les mots « faciles » (5 lettres) avant ou après les mots plus « difficiles » (6 lettres)⁷.

Un petit carnet de trois pages blanches nominatif de format A6 a été distribué à chaque enfant pour le recueil des écritures de chaque tâche (quatre carnets au total).

2.2.3. Procédures

La moitié de chaque groupe d'âge (groupe 1) a débuté la tâche d'écriture inventée par les mots de cinq lettres et l'autre moitié (groupe 2) par ceux de six lettres.

⁷ Voir annexes (n°6)

Une fois cette tâche accomplie, l'ensemble des élèves du groupe 1 a réalisé la tâche de copie différée en débutant avec les mots de six lettres et le groupe 2 par les mots de cinq lettres.

2.2.3.1. Tâche d'écriture inventée

Lors de la tâche d'écriture inventée, les élèves devaient écrire les trois mots de valence émotionnelle différente (positive, neutre et négative) proposés à l'oral en répondant à la consigne suivante :

« Je te donne un petit carnet. Je vais maintenant te dire un mot tout haut, tu vas essayer de me l'écrire sur le petit carnet du mieux que tu peux. Quel que soit ce que tu écris, ce sera très bien. Je veux juste que tu essaies, même si tu ne sais pas exactement comment ça s'écrit. »

Dans un second temps, ces trois mêmes mots étaient de nouveau proposés à l'écriture mais accompagnés soit avec une image à valence émotionnelle positive, soit avec une image à valence émotionnelle neutre ou avec une image à valence émotionnelle négative, représentant ce mot à chaque fois. La consigne était donnée de la manière suivante :

« Maintenant, je vais te redire les mêmes mots, mais avec une petite image. Par exemple, je vais te montrer la poupée et encore te demander d'écrire ce mot sur une autre feuille du carnet. Quel que soit ce que tu écris, cela me conviendra, comme toute à l'heure, fais de ton mieux ».

Cette procédure était répétée pour chaque mot. Au final, chaque mot a été écrit deux fois par chaque enfant.

2.2.3.2. Tâche de copie différée

Lors de la tâche de copie différée, les élèves ont visualisé un par un trois mots de valence émotionnelle différente (positive, neutre et négative) à l'écrit.

Chaque mot leur a été lu, l'objectif étant d'en mémoriser l'écriture pour la reproduire. Le mot leur a alors été caché et il leur a été demandé de l'écrire. La consigne suivante leur a donc été donnée, par exemple, avec le mot « FLEUR » :

« Je vais te lire un mot et te montrer comment il s'écrit. Tu vas le regarder et lorsque je l'aurai caché, tu essaieras de l'écrire sur une des feuilles blanches du carnet que je t'ai donné. Tu fais de ton mieux, ce n'est pas grave si tu ne te rappelles pas vraiment de l'écriture du mot, ce que tu écriras ira très bien ».

Dans un second temps, les enfants de chaque groupe d'âge ont été séparés en trois groupes distincts : le premier groupe a eu les mêmes mots à réécrire mais accompagnés d'une image à valence émotionnelle positive, le deuxième groupe les mêmes mots mais accompagné d'une image à valence émotionnelle neutre et le troisième groupe les mêmes mots accompagnés d'une image à valence émotionnelle négative. La consigne leur a été expliquée comme suit, par exemple :

« Je vais de nouveau te montrer le mot « FLEUR » mais cette fois-ci, tu le verras avec une image. Je vais donc te demander de nouveau de le lire et lorsque je l'aurai caché, je te demanderai de le réécrire. Tu fais de ton mieux, même si tu n'es pas sûr que le mot s'écrive exactement comme tu l'écris toi. Ce sera très bien pour moi ».

3. Analyse des résultats

Cette partie consiste à analyser les productions d'élèves en lien avec une image à valence émotionnelle. Les résultats s'organisent en deux temps. Dans un premier temps les stratégies d'écriture des enfants de la tâche d'écriture inventée seront présentées, dans un second temps, nous traiterons les performances des élèves lors de la tâche de copie différée. Nous procéderons à une mise en parallèle de l'analyse des stratégies utilisées lors des deux tâches pour chaque hypothèse, et la comparaison entre elles. Les tableaux présentés dans la partie analyse regroupent les productions des élèves, classées par âge, afin de faire ressortir rapidement l'effet de l'âge sur chaque tâche. Ces données s'appuient sur les productions d'enfants, synthétisées en annexes⁸.

3.1. Hypothèse 1 - La stratégie d'écriture de l'enfant est modifiée par le contenu émotionnel de l'objet

Conformément à nos hypothèses, la tâche de la stratégie d'écriture sera analysée en trois temps : pour cela, nous allons procéder à une comparaison entre les deux tâches effectuées (mot donné à l'oral, puis mot précédé d'une image) pour chaque hypothèse. Nous étudierons donc en parallèle l'effet de la valence émotionnelle du mot sur la stratégie utilisée par l'enfant. Conformément aux travaux de Noyer-Martin et Baldy (2008), nous avons catégorisé les stratégies comme suit :

- picturale : les tracés sont identiques pour le dessin et l'écriture / les tracés sont différents mais liés spatialement
- spatiale : les traits sont petits, verticaux et/ou linéaires
- sémiotique : les lettres sont inventées ou en miroir, mélangées à des chiffres ou autres lettres (inventées ou véritables) / les lettres produites peuvent également être de véritables lettres
- phonographique : une lettre peut être produite par syllabe, mais il peut également y avoir plus d'une lettre par syllabe ou encore toutes les correspondances phonèmes/graphèmes
- orthographique : le mot est correct sans omission, ni ajout de lettres

⁸ Voir annexes (n°7)

Puis nous étudierons la valence émotionnelle du couplage mot-image sur les productions, en y intégrant l'âge des enfants.

3.1.1. Analyse générale des productions pour chaque niveau

Nous avons catégorisé chaque mot écrit par les stratégies picturale, spatiale, sémiotique et phonographique. Cependant, la stratégie orthographique a été retirée des tableaux, celle-ci n'ayant été employée par aucun élève, de la PS à la GS.

NB : une élève, parmi les 13 PS, n'a répondu à aucune des quatre tâches, donc il n'y a que 36 productions réalisées.

Stratégies d'écriture produites par les élèves de Petite Section pour écrire un mot à valence émotionnelle (effectif / %)

Tâche d'écriture inventée (12 élèves)

Stratégie employée / Valence émotionnelle	Tâche 1 : Mots proposés à l'oral, sans image					Tâche 2 : Couplage mot/image				
	Picturale	Spatiale	Sémiotique	Mixte	Phonographique	Picturale	Spatiale	Sémiotique	Mixte	Phonographique
Neutre	9/12 (75%)	1/12 (8,3%)	2/12 (16,7%)	0	0	9/12 (75%)	1/12 (8,3%)	2/12 (16,7%)	0	0
Positive	9/12 (75%)	1/12 (8,3%)	2/12 (16,7%)	0	0	9/12 (75%)	1/12 (8,3%)	2/12 (16,7%)	0	0
Négative	8/12 (66,7%)	1/12 (8,3%)	3/12 (25%)	0	0	9/12 (75%)	1/12 (8,3%)	2/12 (16,7%)	0	0

Entre la tâche sans image et la tâche avec le couplage mot/image, en Petite Section, les élèves produisent majoritairement la stratégie picturale (73% en moyenne), quelle que soit la valence du mot. Les pourcentages des productions des stratégies spatiales (8,3%) et sémiotiques (18%) sont bien plus faibles. On ne note donc pas de différence entre les deux tâches⁹.

⁹ Voir annexes (n°8), exemples de productions en PS

**Stratégies d'écriture produites par les élèves de Moyenne Section
pour écrire un mot à valence émotionnelle (effectif / %)**

Tâche d'écriture inventée (20 élèves)

Stratégie employée / Valence émotionnelle	<i>Tâche 1 : Mots proposés à l'oral, sans image</i>					<i>Tâche 2 : Couplage mot/image</i>				
	Picturale	Spatiale	Sémiotique	Mixte	Phonographique	Picturale	Spatiale	Sémiotique	Mixte	Phonographique
Neutre	3/20 (15%)	2/20 (10%)	12/20 (60%)	2/20 (10%)	1/20 (5%)	3/20 (15%)	2/20 (10%)	12/20 (60%)	3/20 (15%)	0
Positive	3/20 (15%)	2/20 (10%)	14/20 (70%)	1/20 (5%)	0	3/20 (15%)	2/20 (10%)	13/20 (65%)	2/20 (10%)	0
Négative	3/20 (15%)	2/20 (10%)	14/20 (70%)	1/20 (5%)	0	3/20 (15%)	2/20 (10%)	14/20 (70%)	1/20 (5%)	0

La stratégie picturale, très produite en Petite Section, est bien moins utilisée en Moyenne Section (15%). Les enfants de 4 ans produisent principalement des lettres inventées correspondant à la stratégie sémiotique (66%). Il n'y a pas de différence significative notable entre les tâches avec ou sans image à 4 ans¹⁰.

**Stratégies d'écriture produites par les élèves de Grande Section
pour écrire un mot à valence émotionnelle (effectif / %)**

Tâche d'écriture inventée (15 élèves)

Stratégie employée / Valence émotionnelle	<i>Tâche 1 : Mots proposés à l'oral, sans image</i>					<i>Tâche 2 : Couplage mot/image</i>				
	Picturale	Spatiale	Sémiotique	Mixte	Phonographique	Picturale	Spatiale	Sémiotique	Mixte	Phonographique
Neutre	0	1/15 (6,7%)	8/15 (53,3%)	1/15 (6,7%)	5/15 (33,3%)	0	0	10/15 (66,6%)	2/15 (13,3%)	3/15 (20%)
Positive	0	0	7/14 (50%)	3/14 (21,4%)	4/14 (28,6%)	0	0	9/15 (60%)	2/15 (13,3%)	4/15 (26,7%)
Négative	0	0	10/15 (66,7%)	1/15 (6,7%)	4/15 (26,7%)	0	0	10/15 (66,6%)	2/15 (13,3%)	3/15 (20%)

¹⁰ Voir annexes (n°9), exemples de productions en MS

NB : un élève, parmi les 15, n'a rien produit pour le mot à valence émotionnelle positive.

On constate la disparition des stratégies picturale et spatiale à cet âge, progressivement remplacées par la stratégie sémiotique, qui devient alors la plus employée. On peut noter l'apparition de la stratégie phonographique (26%) en Grande Section (encodage)¹¹.

Aucun effet de la valence émotionnelle n'était visible en PS et en MS, mais chez les GS, il semble y avoir un effet : la valence émotionnelle des mots produit des variations dans les stratégies selon qu'elles soient positives, négatives ou neutres.

Ici, la moitié environ (7 élèves sur 15, soit 46%) a modifié sa stratégie en fonction des valences émotionnelles des mots. On constate que c'est la valence émotionnelle positive qui est la plus produite dans les stratégies les plus élaborées (mixte et phonographique), en tâche de mot proposé à l'oral (25%) comme en tâche couplage mot/image (20%).

Lors du couplage mot/image, la valence émotionnelle des images peut également engendrer un changement de stratégie, voire un changement du nombre ou de la nature des lettres à l'intérieur de la même stratégie.

Ici, 5 élèves ont maintenu la même stratégie d'écriture que lors de la tâche sans image, mais ont modifié les lettres et/ou leur quantité.

3.1.2. Analyse de profils d'élèves

3.1.2.1. Niveau Petite Section

Comme remarqué dans les tableaux des résultats pour les PS, on ne note pas de changement entre la tâche sans image et la tâche avec le couplage mot/image. Les enfants, quelle que soit la valence des mots ou des images, produisent des stratégies identiques.

3.1.2.2. Niveau Moyenne Section

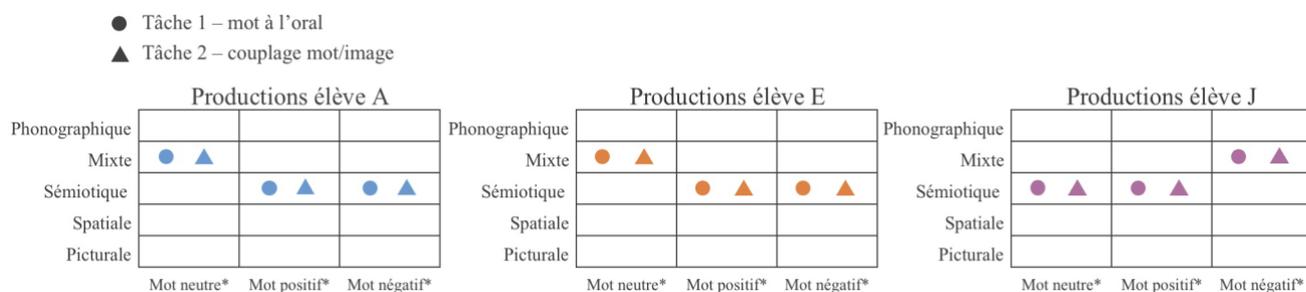
Nous ne constatons pas de changements en fonction de la valence émotionnelle des mots ou des images quelle que soit la tâche. L'analyse qualitative des productions montre que seuls 7 élèves sur les 20 ont changé leur stratégie d'écriture en fonction de la valence des mots : ces 7 élèves ont tous montré un changement entre une stratégie sémiotique et une autre stratégie selon

¹¹ Voir annexes (n°10), exemples de productions en GS

les mots. Les élèves A, E et J produisent la même stratégie quelle que soit la tâche (avec ou sans image). Leurs stratégies se distinguent en fonction de la valence émotionnelle des mots.

Les schémas ci-dessous présentent le profil de ces 3 élèves :

Modification des stratégies en fonction de la valence du mot et des images :



Pour les quatre autres élèves (V, M, S et R)¹², les modifications constatées sont variables selon les valences et les tâches. Pour les élèves V et M, l’effet est uniquement sur la tâche sans image : avec un mot à valence émotionnelle négative, la production de l’élève M s’améliore quand celle de l’élève V perd en qualité.

L’élève S améliore sa production avec le mot à valence émotionnelle neutre lors de la tâche du mot donné à l’oral, alors qu’une amélioration apparaît avec le mot à valence émotionnelle positive lors de la tâche du couplage mot/image.

L’élève R améliore sa production avec le mot à valence émotionnelle positive lors de la tâche du mot donné à l’oral, alors qu’il l’améliore pour les mots neutres et positifs lors de la tâche du couplage mot/image.

3.1.2.3. Niveau Grande Section

Des changements sont plus visibles en GS. La valence émotionnelle négative du mot a influencé la stratégie pour 5 élèves (C, E, Li, N et G)¹³ sur 15 lors de la tâche sans image. 4 élèves sur les 5 (l’un n’ayant pas produit pour le mot à valence émotionnelle positive) produisent la même stratégie pour écrire les mots à valence émotionnelle neutre et positive. Ces élèves optent pour une stratégie différente pour les mots à valence émotionnelle négative. La moitié des stratégies est plus élaborée et l’autre moitié plus rudimentaire. Lors la tâche sans image, les élèves Li, N

¹² Voir annexes (n°11)

¹³ Voir annexes (n°12)

et E ont utilisé une stratégie d'écriture plus rudimentaire avec le mot à valence émotionnelle négative qu'avec les autres mots. Les élèves C et G ont, quant à eux, utilisé une stratégie plus élaborée pour ce mot à valence émotionnelle négative que pour les autres mots. Le couplage mot/image engendre des stratégies différentes pour 4 de ces 5 élèves entre les deux tâches. Lors de cette tâche, ce sont les élèves Li et E qui ont produit une stratégie plus rudimentaire avec le mot négatif, alors que les élèves C et N ont produit une stratégie plus élaborée pour ce même mot (l'élève G a produit la même stratégie pour les trois mots lors de cette tâche).

Deux changements sont également remarqués avec le mot à valence émotionnelle positive pour 2 autres élèves (P et LO) : l'élève P propose une production moins élaborée que pour les deux autres mots, quand l'élève LO propose, lui, une production plus élaborée pour ce même mot. Pour un autre élève GL, l'apport des images à valence émotionnelle neutre et négative produit une régression dans ses productions en comparaison de ses premières productions¹⁴.

3.2. Hypothèse 2 - *Le jeune enfant mémorise mieux l'écriture des mots avec des images à contenu émotionnel positif et négatif*

La tâche de copie différée a pour but de mettre en évidence les capacités des enfants à mémoriser un mot avant de le reproduire. C'est pourquoi plus la reproduction du mot par l'élève est proche du modèle, plus la copie est de qualité.

Ainsi, nous avons analysé la qualité des copies en décomposant les productions comme suit, pour chaque production de chaque enfant :

- la proportion moyenne de lettres produites lettres produites sur celles attendues pour chaque mot (nous avons comptabilisé le nombre de lettres du mot produites sur le nombre de lettres attendues)
ex : BALI 4/5 pour le mot « BALAI »
- la moyenne du respect de l'ordre des lettres : si les lettres ont bien été produites dans le bon ordre
ex : TIGER 3/5 pour le mot « TIGRE »
- la moyenne du nombre de lettres sans problème d'organisation spatiale : les lettres doivent être correctement constituées

¹⁴ Voir annexes (n°13)

ex : CHI2E 4/6 pour le mot « CHAISE »

- la moyenne du nombre de lettres correspondant les traits constitutifs : les lettres doivent être écrites avec le bon nombre de traits

ex : □L□ 1/5 pour le mot « BALAI »

- la moyenne du nombre de graphèmes produits sur ceux attendus : les productions doivent comprendre le bon nombre de graphèmes

ex : POP 2/4 pour le mot « POUPÉE »

3.2.1. Analyse générale des scores obtenus en copie différée pour chaque niveau

Les tableaux suivants présentent les scores moyens de réussite pour les 3 niveaux qui sont présentés successivement.

Scores moyens de réussite obtenus par les élèves de Petite Section pour les productions en fonction des valences

Tâche de copie différée

Niveau, âge	Valence émotionnelle du mot	<i>Tâche 1 : Mots proposés à l'écrit, sans image</i>	<i>Tâche 2 : Couplage mot/image</i>
		Score moyen total	
PS (12 élèves)	Neutre	0,03	0,02
	Positive	0,02	0,04
	Négative	0,02	0,01

En Petite Section, les enfants ne réussissent pas à copier un mot de mémoire, les scores moyens des deux tâches sont proches de 0 ($\approx 0,02$). Ainsi, les enfants procèdent à la copie en utilisant les stratégies habituelles (principalement picturale)¹⁵.

La production entre les deux tâches n'a pas permis de noter un marqueur fort de l'influence de des mots ou des images sur la production des élèves.

¹⁵ Voir annexes (n°14), exemples de productions en PS

**Scores moyens de réussite obtenus par les élèves de Moyenne Section
pour les productions en fonction des valences**

Tâche de copie différée

		<i>Tâche 1 : Mots proposés à l'écrit, sans image</i>	<i>Tâche 2 : Couplage mot/image</i>
Niveau, âge	Valence émotionnelle du mot	Score moyen total	
MS (20 élèves)	Neutre	0,38	0,30
	Positive	0,39	0,32
	Négative	0,32	0,29

En Moyenne Section, on note peu de différences sur la quantité de lettres produites selon les valences émotionnelles des mots. On peut néanmoins noter une moins grande réussite pour les productions avec les mots à valence émotionnelle négative (score moyen de 0,30)¹⁶.

Entre la tâche de mot donné à l'écrit sans image et celle du couplage mot/image, on remarque une baisse du score moyen sur chaque mot, quelle que soit sa valence.

**Scores moyens de réussite obtenus par les élèves de Grande Section
pour les productions en fonction des valences**

Tâche de copie différée

		<i>Tâche 1 : Mots proposés à l'écrit, sans image</i>	<i>Tâche 2 : Couplage mot/image</i>
Niveau, âge	Valence émotionnelle du mot	Score moyen total	
GS (15 élèves)	Neutre	0,50	0,53
	Positive	0,44	0,55
	Négative	0,48	0,50

¹⁶ Voir annexes (n°17), exemples de productions en MS

En Grande Section, les productions de mots à valence émotionnelle positive présentent un score plus faible (score moyen de 0,44) que les autres mots (0,49). Dans la tâche de couplage mot/image, en revanche, le même mot obtient le score le plus élevé (0,55)¹⁷.

3.2.2. Analyse de profils d'élèves

3.2.2.1. Niveau Petite Section

Malgré les scores moyens présentés dans le tableau, qui ne montrent pas de différence entre les deux tâches, on peut noter de rares modifications :

L'image à valence émotionnelle positive a permis à une élève d'améliorer la production du mot « FLEUR », une lettre supplémentaire a été mémorisée et le nombre de graphèmes respectés a augmenté, ainsi que l'ordre des lettres.

Contrairement à la première élève, la présentation visuelle avec une image de tigre à valence émotionnelle positive a induit qu'un élève ne s'est plus souvenu d'aucune lettre, alors qu'il en avait mémorisé une sans l'image.

Pour deux élèves, la présentation d'une image (l'une à valence émotionnelle positive et l'autre à valence émotionnelle négative) les a incités à produire un « gribouillage » plus gros (quelle que soit la valence de l'image).

On peut en déduire ici que les mots à valence émotionnelle positive ou négative ont seuls eu une influence sur les productions des élèves, mais cela reste négligeable.

3.2.2.2. Niveau Moyenne Section

En analysant chaque élève individuellement, on note une différence de score moyen pour 35 productions sur 60, soit plus de la moitié (58%) entre la tâche sans image et la tâche couplage mot/image.

Sur ces 35 changements, la présentation d'une image dans la tâche de copie montre une meilleure mémorisation et restitution des lettres du mot cible pour seulement 10 de ces productions (environ 29%) :

¹⁷ Voir annexes (n°18), exemples de productions en GS

- Pour le mot à valence émotionnelle négative, 4 copies obtiennent des scores de conformité plus élevés contre 6 qui présentent un score plus bas.
- Pour le mot à valence émotionnelle positive, seules les copies de 4 élèves obtiennent des scores de conformité plus élevés contre 9 qui présentent un score plus bas.
- Pour le mot à valence émotionnelle neutre, seules les copies de 2 se sont améliorées pour 10 qui présentent un score plus bas.

Cette tranche d'âge fait donc apparaître plus de régression dans les productions entre la tâche de copie sans image et la tâche de couplage mot/image, mais sans marqueur véritable dû à la valence émotionnelle de l'image. Les modifications, qu'elles soient en amélioration ou régression, sont réparties de manière équilibrée entre les différents mots et les différentes images.

3.2.2.3. Niveau Grande Section

Pour les GS, on note moins de différences que pour les MS, mais, a contrario, les changements sont plus marqués en amélioration qu'en perte de mémorisation.

En analysant individuellement chaque élève, on note une différence de score moyen pour 18 productions sur 45 (40%) entre la tâche de copie sans image et la tâche couplage mot/image. Sur ces 18 changements, la présentation d'une image dans la tâche de copie montre une meilleure mémorisation et restitution des lettres du mot cible dans la majorité de ces productions (15/18, soit 83%), quelle que soit la valence de l'image apportée.

Si la valence émotionnelle des images n'apparaît pas comme un marqueur de changement, les améliorations sont cependant plus marquées sur les productions du mot à valence émotionnelle positive.

4. Discussion

L'objectif principal de cette recherche est de trouver des pistes de travail qui permettraient d'aider les élèves de maternelle à entrer dans l'écriture. L'apprentissage de l'écriture est un travail complexe jalonné de multiples étapes qui sollicitent diverses compétences chez l'enfant (Noyer-Martin & Baldy, 2008) (Ferreiro, 2000). C'est pourquoi il est important, en tant qu'enseignant, de chercher différents moyens pour que les enfants accèdent à cet apprentissage. En sollicitant les enfants avec du matériel pédagogique à valence émotionnelle neutre, positive ou négative, le but est ici de pouvoir mesurer les effets des émotions sur l'apprentissage de l'écriture et ainsi trouver de nouveaux marqueurs et leviers qui permettraient d'imaginer d'autres supports et méthodes de travail fiables pour les enseignants.

Les enfants concernés par cette étude sont âgés de 3 à 5 ans : le matériel de cette étude a été pensé selon les activités de la maternelle, que ce soit de l'intention d'écriture en Petite Section, à la recherche de copie plus ou moins fidèle de modèles en Moyenne Section pour parvenir en Grande Section à la sollicitation de la mémoire pour la copie d'un modèle. C'est pourquoi le choix s'est porté sur des productions d'écriture inventée en utilisant des mots donnés une première fois à l'oral puis une seconde fois accompagnés d'une image de ce même mot. Dans un second temps, une tâche de rappel en copie de mots simples avec une première mémorisation du mot sans image puis une seconde avec image. Comme pour l'étude des performances orthographiques des élèves à l'école primaire de Largy et al. (2018), ces mots sont accompagnés d'image à valence neutre, positive et négative, ce genre de matériel présentant un intérêt particulier pour les enfants de ces âges.

4.1. Interprétations des deux hypothèses

Dans la continuité des différentes études déjà publiées, la première hypothèse est de montrer que les mots ou images à valence émotionnelle peuvent conduire le jeune enfant à modifier sa stratégie d'écriture (Noyer-Martin & Baldy, 2008). Pour la 2ème hypothèse, il s'agit de constater si la mémorisation est influencée par les émotions comme vu dans l'étude Syssau et Monnier (2012).

4.1.1. En Petite Section

Qu'il s'agisse de l'écriture inventée ou de la copie différée, l'enfant utilise majoritairement la stratégie picturale alors que les stratégies spatiales et sémiotiques sont plus rares. On remarque

qu'individuellement, chaque élève produit la même stratégie d'écriture quelle que soit la valence émotionnelle du mot, à une exception près. Lorsque l'on présente une image à valence émotionnelle aux enfants de 3 ans, ils ne modifient pas non plus leur stratégie d'écriture. On peut en conclure que les enfants de 3 ans ne sont aucunement influencés par les valences émotionnelles des mots et des images, ce qui est explicable par l'absence de connaissance alphabétique et par la simple intention d'écriture à cet âge. Et c'est le même constat pour la tâche de mémorisation du mot en copie différée. Même si de rares modifications individuelles sont apparues, les scores moyens proches de 0 prouvent que les enfants de 3 ans ne parviennent pas à copier un mot de mémoire. Ceci est expliqué, comme lors de la première hypothèse, par le fait que les connaissances trop rudimentaires des élèves ne leur permettent pas de mémoriser les lettres, leurs formes, leur agencement dans l'espace mais aussi par leur capacité en mémoire de travail limitée.

4.1.2. En Moyenne Section

Comme déjà démontré dans l'étude de Noyer-Martin et Baldy (2008), dès 4 ans, la stratégie picturale, prégnante à 3 ans, tend bel et bien à disparaître pour la stratégie sémiotique, principalement constituée de lettres inventées et également avec les lettres des prénoms.

Pour les productions d'orthographe approchée, la comparaison des 2 tâches montre qu'individuellement, quelques modifications apparaissent sur certaines productions mais rien de significatif. Ces changements sont constatés de manière différente pour chacun de ces enfants, ce qui ne permet pas d'affirmer qu'ils sont imputables à une valence émotionnelle en particulier, même si on peut noter une plus grande stabilité avec les mots à valence émotionnelle positive et négative qui sont à l'origine de moins de modifications que pour les autres mots.

En copie différée, il était attendu que l'enfant mémorise mieux l'écriture des mots avec des images à contenu émotionnel positif et négatif. Il apparaît que si, individuellement, quelques productions s'améliorent, la copie des enfants de 4 ans se détériore majoritairement lorsque les mots sont accompagnés d'une image, quelle que soit la valence.

On peut donc conclure que pour les enfants de 4 ans, une variabilité intra-individuelle apparaît, mais elle n'est pas imputable au contenu émotionnel des mots et des images. Il apparaît donc que cette variabilité soit due à l'apport d'une image et non à son contenu émotionnel, l'arrivée d'une image est à elle seule parasitante.

4.1.3. En Grande Section

On note davantage de changements. Pour l'hypothèse d'écriture inventée, quelques-uns interviennent lors de la tâche sans image. Si la stratégie sémiotique est la plus produite, la stratégie phonographique apparaît et obtient quasi le même pourcentage pour chaque mot. Pour quelques élèves, c'est le mot à valence émotionnelle négative qui induit le plus de modifications en amélioration comme en régression. Le mot à valence émotionnelle positive induit également quelques changements. On ne note pas de modification significative avec le mot neutre.

En deuxième tâche, le couplage mot/image provoque également quelques changements de stratégie pour les élèves dans leur ensemble. La stratégie phonographique est un peu moins utilisée pour les trois mots que lors de la tâche sans image. Les analyses individuelles montrent que la moitié des élèves a modifié sa stratégie d'écriture entre chaque mot mais sans qu'aucune valence ne ressorte en particulier.

De ce fait, la valence émotionnelle neutre des mots et des images n'engendre pas de modification significative d'écriture, mais on constate que les valences positives et négatives provoquent des changements. Cela peut indiquer que l'enfant traite bien la valence mais qu'elle n'influence pas clairement sa manière de penser le mot écrit.

Pour l'hypothèse de copie différée, les scores moyens de conformité des productions montrent que la qualité de la copie s'améliore. Sans image, le score moyen le plus élevé est avec le mot neutre : l'effort de mémorisation demandé à l'enfant n'est alors parasité par aucune émotion et la concentration est centrée sur le mot comme certaines études l'ont montré. Certains exercices sont mieux réalisés avec du matériel pédagogique sans valence émotionnelle, comme pour celui de la dictée lors de l'étude de Cuisinier et al. (2010). Avec l'apport d'une image, quelle que soit sa valence émotionnelle, on note une amélioration de tous les scores moyens, malgré tout plus importante avec le mot à valence émotionnelle positive.

À cet âge, d'une part les élèves ont déjà quelques acquis et compétences dans l'identification des lettres ce qui leur permet de les mémoriser plus facilement qu'auparavant, d'autre part, l'amélioration constatée entre les deux tâches est explicable par la possibilité qu'ils ont eu de mémoriser les mots à deux reprises, ce qui leur permet de mieux fixer les lettres qu'ils n'avaient pas retenues en première tâche. On constate surtout ici que l'enfant de 5 ans n'est pas distrait par l'image mais que celle-ci permet à certains de ne pas perdre en qualité de copie entre les deux tâches et à d'autres élèves de mieux restituer le mot. Cependant, comme on l'a constaté

en PS et MS où l'image venait parasiter la copie, peut-être qu'en inversant l'ordre des deux tâches, le résultat obtenu aurait pu être encore plus fidèle au modèle-mot.

4.2. Limites et suites envisagées

À 3 ans, les enfants ne produisent encore que des simulacres d'écriture et ne sont encore que dans une posture de découverte. Il semble néanmoins important de continuer à réfléchir à l'apport de matériel à valence émotionnelle pour ces enfants car malgré l'absence de résultats concrets, on remarque que certains verbalisent leurs productions lorsque celle-ci est accompagnée d'une image, quelle que soit la valence. En continuant de placer l'enfant dans sa posture d'observateur, l'enseignant peut le solliciter pleinement avec des matériels en lien avec les connaissances de l'élève. Certaines études démontrent que l'approche pédagogique combinant le visuel et le toucher augmente la perception des lettres (Bara et al., 2010) : il faut donc à cet âge, continuer à utiliser l'enseignant comme scripteur mais proposer divers exercices comme par exemple avec du matériel à valence émotionnelle combinant la visualisation et manipulation des lettres.

En Moyenne Section, les enfants réussissent moins bien à mémoriser lorsque le matériel est à valence émotionnelle. L'étude de Cuisinier et al. (2010) montre que la valence émotionnelle d'un texte induit plus d'erreurs orthographiques chez les enfants de 7 à 9 ans. Comme lors de cette étude, on voit ici que la valence émotionnelle d'un mot ou d'une image est parasitante pour les enfants de 4 ans. Il est donc important de chercher d'autres supports qui permettraient le maintien de l'attention de ces élèves tout en leur permettant de progresser davantage. Il semble néanmoins plus pertinent, au vu des résultats de la présente étude, de ne pas trop les solliciter avec du matériel à valence émotionnelle. Sans doute faut-il prolonger la méthode d'apprentissage pressentie pour les PS en mettant moins l'enseignant à contribution en tant que scripteur et en les faisant plus acteurs de leurs apprentissages en leur demandant par exemple, de tenter de reproduire l'écriture d'un mot mémorisé en passant par la manipulation de lettres en bois qui ne présenteraient pas de valence particulière mais une approche visuelle mais aussi tactile.

Le travail de recherche de Syssau et Monnier (2012) établit que les mots positifs sont mieux retenus que les mots neutres lors d'expérience de mémorisation, comme déjà démontré avec l'adulte dans l'étude de Ferré (2003). Dans notre recherche, on s'aperçoit que les enfants de 5 ans sont également affectés par le matériel émotionnel. En tâche d'écriture inventée, lorsque le

mot est couplé à l'image, certaines productions perdent en qualité, les élèves devant restituer des mots avec leurs propres connaissances, ce qui demande un effort de concentration qui se voit parasité par l'apport de l'image. Mais en copie différée, les élèves réussissent mieux à copier quand les mots ou les images ont une valence émotionnelle positive ou négative. Les enfants ont eu la possibilité de s'approprier le mot visuellement et ont su associer cette tâche à leurs premières connaissances des lettres. Peut-être faut-il, pour aller plus loin, envisager de débiter ce type d'exercice mais en commençant par le mot couplé à l'image afin de voir si, à la deuxième lecture du mot celui-ci serait encore mieux retenu. Également, on peut envisager d'associer des images à valence émotionnelle positive à des mots qu'ils voient au quotidien affichées dans la classe, comme la météo, les jours de la semaine, les saisons... etc.

4.3. Conclusion

Si les enfants plus âgés sont sensibles à la valence des matériels pédagogiques, (Cuisinier et al., 2010), notre recherche montre que les enfants de 3 ans ne sont pas influencés par la valence des mots et des images dans un contexte d'écriture. Quelques prémisses apparaissent à 4 ans, mais plutôt en régression ce qui demande alors à réfléchir de nouveaux supports plus adaptés à ces deux tranches d'âge. En passant plus par la voix orale et le langage pour construire l'écrit, il faut continuer à placer l'enseignant dans le rôle du modèle de scripteur et passer par exemple par la dictée à l'adulte. L'enfant doit également pouvoir travailler sur des exercices empreints de charge émotionnelle, avec des mots comme par exemple « papa-maman » et du matériel à manipuler afin d'être plus à même de s'approprier ces apprentissages. Les supports proposés par les enseignants sont pensés pour être agréables aux enfants (valence positive) : ici, on remarque que lorsque des connaissances de l'écriture se renforcent, le poids de la valence est présent. À 5 ans, les enfants ont déjà acquis une certaine maturité motrice et ils ont quelques compétences phonographiques qui leur donne la possibilité de s'approprier du matériel à valence émotionnelle sans que cela ne perturbe leur concentration. Il est donc envisageable de continuer à introduire ce genre de support pédagogique à cet âge tout en veillant à bien cibler les matériels choisis et en privilégiant les valences émotionnelles positives qui sont celles qui ont permis de constater le plus d'améliorations, mais aussi en réfléchissant à l'ordre dans lequel le travail peut être proposé.

Il est donc important de poursuivre cette recherche pour trouver de nouvelles pistes d'enseignement pour l'entrée dans l'écriture mais également l'étendre à d'autres domaines

d'apprentissages, comme la lecture, mais aussi tout travail de mémorisation, comme celle de chansons ou de comptines, de productions artistiques et plastiques, par exemple.

Professionnellement, cette recherche permet donc de déterminer quels supports penser et ainsi d'enrichir des compétences nécessaires à la pratique d'enseignant. Ce travail nous permet d'avoir une réflexion très affinée sur les choix des outils pédagogiques à mettre en place pour faciliter l'entrée dans l'écriture en maternelle et de plus largement ajuster l'ensemble de nos pratiques professionnelles au plus près de nos élèves. Cela permet également de se rendre compte que les enfants n'ont pas tous le même ressenti face aux émotions et qu'il faut donc veiller à bien adapter le matériel à chaque tranche d'âge.

Bibliographie :

- Bara, F., Fredembach, B. & Gentaz, É. (2010). Rôle des procédures exploratoires manuelles dans la perception haptique et visuelle de formes chez des enfants scolarisés en cycle 2. *L'Année psychologique*, 110, 197-225. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/anpsy.102.0197>
- Bernardin, J. (2011). L'entrée dans le monde de l'écrit. *Le français aujourd'hui*, 174, 27-36. <https://doi.org/10.3917/lfa.174.0027>
- Chartrel E., Vinter A. (2004). L'écriture : Une activité longue et complexe à acquérir, *Approche Neuropsychologique de l'Apprentissage chez l'Enfant* URL : <http://leadserv.u-bourgogne.fr/files/publications/000076-l-ecriture-une-activite-longue-et-complexe-a-acquerir.pdf>
- Cuisinier, F., Sanguin-Bruckert, C., Bruckert, J. & Clavel, C. (2010). Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée ?. *L'Année psychologique*, 110, 3-48. <https://doi.org/10.3917/anpsy.101.0003>
- Cyrulnik B. (2015). *Comment fonctionnent nos émotions ?* Duval Philippe
- Damasio A. R. (1995). *L'Erreur de Descartes : la raison des émotions*. Odile Jacob. <https://journals.openedition.org/osp/pdf/748>
- Dancel, B. (2011). Apprendre à écrire, quelle histoire !. *Carrefours de l'éducation*, S2, 123-134. <https://doi.org/10.3917/cdle.hs02.0123>
- Darwin C. (1872). *The expression of emotions in man and animals*, London. John Murray Albemarle street https://pure.mpg.de/rest/items/item_2309885/component/file_2309884/content
- Dewhurst, S. A., & Perry, L. A. (2000). Emotionality, Distinctiveness and Recollective Experience. *European Journal of Cognitive Psychology*, 12, 541-551. <http://dx.doi.org/10.1080/095414400750050222>
- Du Pasquier, M. (2009). Comment l'écriture vient à l'enfant: De l'Histoire universelle à l'histoire de chacun. *Le Journal des psychologues*, 272, 22-25. <https://doi.org/10.3917/jdp.272.0022>
- Éduscol (2015). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. J'enseigne au cycle 1. (s. d.). Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie III.2 - L'écrit - *Découvrir le principe alphabétique*. <https://eduscol.education.fr/document/13384/download>
- Éduscol (2015). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. • J'enseigne au cycle 1. (s. d.). *Graphisme et écriture - L'écriture à l'école maternelle*. <https://eduscol.education.fr/document/13561/download>

- Éduscol (2016). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Direction générale de l'enseignement scolaire. J'enseigne au cycle 1. (s. d.). Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie II.2 – Lien oral-écrit, *Activités phonologiques au service de l'entrée dans le code alphabétique*. <https://eduscol.education.fr/document/13363/download>
- Éduscol (2020). Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Direction générale de l'enseignement scolaire. *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/41/4/Guide_phonologie_1172414.pdf
- Ekman, P., Friesen, W. V, & Ellsworth, P. C. (1972). *Emotion in the human face : guidelines for research and an integration of findings*. New York: Pergamon.
- Ekman, P. (1999). « Basic emotions », dans T. Dalgleish et M. Power (eds.), *Handbook of Cognition and Emotion*, Sussex, UK, John Wiley & Sons, Ltd. Consulté le 23 mars 2022. <https://www.paulekman.com/wp-content/uploads/2013/07/Basic-Emotions.pdf>
- Ellis, H. C. & Ashbrook, P. W. (1988). Resource allocation model of the effects of depressed mood states on memory. In K. Fiedler & J. P. Forgas (Éd.). *Affect, Cognition and Social Behavior* (pp. 25-43). Toronto, Canada: Hogrefe.
- Fartoukh, M., Chanquoy, L. & Piolat, A. (2014). Influence d'une induction émotionnelle sur le ressenti émotionnel et la production orthographique d'enfants de CM1 et de CM2. *L'Année psychologique*, 114, 251-288. <https://doi.org/10.4074/S0003503314002036>
- Fayol, M., Grimaud, F. & Jacquier, M. (2013). Une expérience de l'enseignement explicite de l'orthographe lexicale. *ANAE*, 123, 156-163. Consulté le 2 mars 2022. <https://mediascol.ac-clermont.fr/ien-montlucon1/wp-content/uploads/sites/33/2021/02/ANAE-2013-Exp.-ens.-expli.-orthographe.pdf>
- Fayol, M. (2020). Chapitre II. L'enfant confronté à l'écrit. Dans : Michel Fayol éd., *L'Acquisition de l'écrit* (pp. 35-53). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. & Jaffré, J. (2014). Les orthographe inventées. Dans : Michel Fayol éd., *L'orthographe* (pp. 32-54). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2020). Chapitre III. Apprendre l'écrit. Dans : Michel Fayol éd., *L'Acquisition de l'écrit* (pp. 54-84). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2017). Les premiers apprentissages: Mieux les décrire pour mieux prévenir et mieux intervenir. *Administration & Éducation*, 155, 103-108. <https://doi.org/10.3917/admed.155.0103>
- Ferré, P. (2003). Effets of level of processing on memory for affectively valenced words. *Cognition and Emotion*, 17(6), 859-880
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Hachette Éducation.
- Fijalkow J. Ferreiro E. Gomez Palacio M. et col. — Lire-écrire à l'école : comment y apprennent-ils? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. In:

Revue française de pédagogie, volume 87, 1989. pp. 118-120;

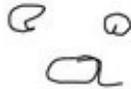
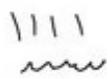
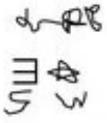
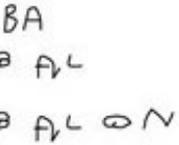
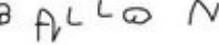
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1989_num_87_1_2455_t1_0118_0000_2

- Fijalkow J. (1997). Entrer dans l'écrit : oui, mais par quelle porte ?. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°15. Pratiques langagières et enseignement du français à l'école, sous la direction de Michel Dabène et Gilbert Ducancel. p. 113-129.
https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1997_num_15_1_2216
- Giasson, J. & Vandecasteele G. (2012). La lecture : apprentissage et difficultés. *Outils Pour Enseigner, Sciences humaines & sociales*. De Boeck
- Naissance de l'écriture - Hominides. (2022, 20 octobre). *Hominides*.
<https://www.hominides.com/html/dossiers/ecriture-origine-naissance-premieres-ecritures.php>
- Kensinger, E.A., Corkin, S. (2003). Memory enhancement for emotional words: Are emotional words more vividly remembered than neutral words?. *Memory & Cognition* **31**, 1169–1180.
<https://doi.org/10.3758/BF03195800>
- Largy, P.; Simoës-Perlant, A.; Soulier, L. (2018). Effet de l'émotion sur l'orthographe d'élèves d'école primaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 40 1, S. 191-216 . URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-179851 - DOI: 10.25656/01:17985
- Lentz F. (1975). L'orthographe en question. Principes théoriques, prolongements pédagogiques. Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°5, 1975. pp. 45-83. DOI : <https://doi.org/10.3406/prati.1975.909>
- Lurcat L. (1983). Le graphisme et l'écriture chez l'enfant. *Revue française de pédagogie*, volume 65, 1983. pp. 7-18. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1983.1598>
- Noyer-Martin, M. & Baldy, R. (2008). L'acquisition de l'écriture chez les enfants de 3 à 8 ans : étude évolutive transverse. *Bulletin de psychologie*, 497, 449-459.
<https://doi.org/10.3917/bupsy.497.0449>
- Plutchik R. (1980). *Emotion; A Psycho-Evolutionary Synthesis*. Harper, New York
- Prévost, N. & Morin, M. (2015). Quel rôle joue la connaissance des lettres dans l'acquisition de l'écriture en maternelle ?. *Le français aujourd'hui*, 190, 35-50. <https://doi.org/10.3917/lfa.190.0035>
- Russell, J.A. (1980). A circumplex model of affect. *J. Personal. Soc. Psychol.*, 38, 1161–1178, <http://pdodds.w3.uvm.edu/research/papers/others/1980/russell1980a.pdf>
- Sallée, F. (2019). « L'histoire naît avec l'invention de l'écriture ». Dans : , F. Sallée, *La mécanique de l'histoire* (pp. 23-28). Paris: Le Cavalier Bleu.
- Seibert, P. S. & Ellis, H. C. (1991). Irrelevant thoughts, emotional mood states, and cognitive task performance. *Memory and Cognition*, 19, 507-513.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/BF03199574.pdf>

- Syssau A., Monnier C. (2012). L'influence de la valence émotionnelle positive des mots sur la mémoire des enfants. *Psychologie française*, volume 57, issue 4, Pages 237-250 <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2012.09.003>
- Talmi, D., Luk, B. P., McGarry, L. M., & Moscovitch, M. (2007). The contribution of relatedness and distinctiveness to emotionally-enhanced memory. *Journal of Memory and Language*, 56(4), 555-574. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.01.002>
- Zesiger, P. (1995). Ecriture et linguistique. Dans : P. Zesiger, *Écrire: Approches cognitive, neuropsychologique et développementale* (pp. 11-20). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.
- Zesiger, P. (2003). Acquisition et troubles de l'écriture. *Enfance*, 55, 56-64. <https://doi.org/10.3917/enf.551.0056>
- Zesiger, P., Schelstraete, M.-A., & Bragard, A. (2006). Le bilan de l'orthographe et du graphisme. Estienne, F. & B., Piérart (Eds.), *Les bilans de langage et de voix* (pp. 163-185). Paris : Masson.
- Zerbato-Poudou M.T. (2002). À quoi servent les exercices graphiques ? Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°26-27. *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, sous la direction de Sylvie Plane. pp. 61-71. <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2390>
- Zorman, M., & Jacquier-Roux, M. (1998). *conscience phonologique et entraînement phonologique*. Grenoble: La cigale. <https://www.editions-cigale.com/system/files/documents/experimentation-phono-mi.pdf>

Annexes :

Annexe 1 : Différentes stratégies d'écriture (Magali Noyer-Martin, René Baldy, 2008)

Stratégies	Définitions	Exemples
Picturale (pic) - confondue - lien	- tracés identiques pour le dessin et l'écriture - tracés différents mais liés spatialement	
Spatiale (spa) - discrète - continue	- petits traits verticaux - linéarité	
Sémiotique (sem) - inventée - mixte - lettres	- lettres inventées - en miroir, mélangées à des chiffres ou à des lettres (inventées ou véritables) - véritables lettres	
Phonographique (phon) - stratégie syllabique - stratégie syllabico alphabétique - stratégie alphabétique	- une lettre par syllabe - plus d'une lettre par syllabe - toutes les correspondances phonèmes/graphèmes	
Orthographique (ortho)	- mot correct sans omission, ni ajout de lettres	

Annexe 2 : Exemples de correspondances phonèmes/graphèmes (Lentz, 1975)

Ainsi un phonème peut avoir plusieurs correspondants graphématiques :

$/\tilde{a}/$

amp
 aon
 an
 anc
 and
 ang
 ans
 ant
 emps
 empt
 end
 eng
 ens
 ent

et un graphème peut avoir plusieurs correspondants phonématiques :

en $\left\{ \begin{array}{l} / \tilde{a} / : \text{enfant} \\ / \hat{a} / : \text{examen} \end{array} \right.$

x $\left\{ \begin{array}{l} / g z / : \text{exact} \\ / k s / : \text{texte} \\ / z / : \text{sixième} \\ / s / : \text{six} \end{array} \right.$

Annexe 3 : Recueil de mots auprès des CP-CE1

CLASSE	Joie	Tristesse	Surprise	Colère	Dégoût	Peur
CE1	console toboggan ville jouet tracteur chat chien 2 anniversaire/cadeau 2 fête des mères soleil 3 chaud poney câlin parents	pluie orage 2 chien 2 orphelin 2 dispute 2 couteau pauvre pleure bobo vent chat	cadeau 2 anniversaire 2 fleurs zoo jeux surprise 2 diamant fusée lune arc-en-ciel une belle robe quad	bobo pleurer dispute 5 piscine bagarre 2 ne pas réussir à dormir jouets cassés ordre	épinards 5 ratatouille sang caca 2 brocolis fruit pourri gratin d'aubergine cerveau pâté vert vomi mauvaise odeur punaises écrasées	tigre ours serpent noir/nuit chien féroce voleur loup dinosaure araignée 4 cafard gens qui toussent orage fâche punaises
CP	cadeau toupie jouer au loup câlin 2 chien voiture 2 vacances chat labyrinthe nourriture histoire manger/gâteau anniversaire/cadeau maths	gronder docteur maman fâche chien pleurer	déguisement cadeau repas préféré Noël 5	dispute bagarre pluie gronder brosser les dents chien bagarre lire	choux de bruxelles 2 vieux canapé brocolis 3 champignon moustiques haricots verts cornichons	voleurs cauchemars 2 araignée mille-pattes loup tigre monstre 2 nuit/noir 3 bruits vent/orage cochon

Annexe 4 : Premiers mots-cibles retenus

Valence émotionnelle positive	Valence émotionnelle neutre	Valence émotionnelle négative
poupée – vélo – gâteau – ballon – chat – chien – fusée – voiture – auto – soleil – toupie – cadeau – fleur – robe – arc-en-ciel	lune – fleur – vent – pantalon – balai – gant – moufle – bol – crayon – stylo – chaise – bougie – porte – coq – eau – cube – âne – bonhomme – cartable – oiseau – avion	piqûre – araignée – tigre – lion – ours – chien – punaise – champignon – bobo – serpent – cochon – brocolis – dentifrice – griffure – cicatrice – sang – feu – loup – cafard – nuage – frelon

Annexe 5 : Classement des difficultés selon la longueur du mot et/ou le nombre de syllabes

	Difficulté 1 : 3 à 4 lettres, une à deux syllabes maximum	Difficulté 2 : 5 à 6 lettres, deux syllabes	Difficulté 3 : 6 lettres ou plus, minimum de 2 syllabes
Valence émotionnelle positive :	vélo – chat – robe – auto	soleil – fleur – poupée – fusée – toupie	voiture – ballon – gâteau – cadeau – arc-en-ciel
Valence émotionnelle neutre :	lune – bol – coq – vent – cube – âne – eau – gant	balai – maison – oiseau – avion – chaise – bougie – porte – tapis – stylo	pantalon – cartable – bonhomme – moufle – crayon
Valence émotionnelle négative :	bobo – ours – lion – loup – feu – sang	chien – cochon – orage – tigre – cafard – nuage – frelon	araignée – serpent – piqûre – punaise – brocolis – dentifrice – griffure – cicatrice

Annexe 6 : Tableau de répartition des tâches, exemple pour les GS d'une école

ECOLE DES MARINS DEBUTE PAR LA VALENCE NEGATIVE DES MOTS

GS

9

Elèves/GROUPES	Sous groupes	Prénoms des élèves	Mots tâche d'écriture inventée (mots à l'oral puis avec les images aléatoirement)	ordre dans lequel les mots sont donnés	Mots tâche de copie différée	Images par sous-groupes
GROUPE 15 élèves	Sous-groupe 12 élèves			FRELON CHAISE POUPEE	TIGRE BALAI FLEUR	
	sous -groupe 22 élèves			FRELON CHAISE POUPEE	TIGRE BALAI FLEUR	
	Sous-groupe 31 élève			FRELON CHAISE POUPEE	TIGRE BALAI FLEUR	
GROUPE 24 élèves	Sous-groupe 12 élèves			TIGRE BALAI FLEUR	FRELON CHAISE POUPEE	
	sous -groupe 21 élève			TIGRE BALAI FLEUR	FRELON CHAISE POUPEE	
	Sous-groupe 31 élève			TIGRE BALAI FLEUR	FRELON CHAISE POUPEE	

Annexe 7 : Exemples de tableaux des recueils des productions

TACHE D'ECRITURE INVENTEE – SANS IMAGE

Elèves	Age	mots à l'oral	Valence du mot	stratégies utilisées							Remarques		
				picturale	spatiale	sémiotique	Mixte sémio/phono	phonographique	orthographique				
AB	3	CHAISE	=	1								peur de mal faire	
AL	3	BALAI	=	1									
AN	3	CHAISE	=	1									
EL	3	CHAISE	=									E avec 5 barres	
EM	3	CHAISE	=			1						un E (4 barres) comme dans mon prénom	
I	3	CHAISE	=	1									
LO	3	CHAISE	=	1								Confusion dessin écriture	
L	3	CHAISE	=	1									
LY	3	BALAI	=	1									
MA	3	BALAI	=		1								
MI	3	BALAI	=									n'a rien écrit	
SA	3	BALAI	=	1									
SO	3	BALAI	=	1								Ne sait pas tenir l'outil scripteur	
SOUS TOTAL				9	1	2	0	0	0	0	0	0	
AB	3	POUPEE	+	1									
AL	3	FLEUR	+	1									
AN	3	POUPEE	+	1									
EL	3	POUPEE	+			1	E					E avec 7 barres	
EM	3	POUPEE	+			1	E						
I	3	POUPEE	+	1									
LO	3	POUPEE	+	1								Confusion dessin écriture	
L	3	POUPEE	+	1									
LY	3	FLEUR	+	1									
MA	3	FLEUR	+		1								
MI	3	FLEUR	+									n'a rien écrit	
SA	3	FLEUR	+	1									
SO	3	FLEUR	+	1								Ne sait pas tenir l'outil scripteur	
SOUS TOTAL				9	1	2	0	0	0	0	0	0	
AB	3	FRELON	-			1	E						
AL	3	TIGRE	-	1									
AN	3	FRELON	-	1									
EL	3	FRELON	-			1						E avec 11 barres	
EM	3	FRELON	-			1						frelon c'est gros ça pique donc E + long	
I	3	FRELON	-	1									
LO	3	FRELON	-	1								Je fais des ailes	
L	3	FRELON	-	1									
LY	3	TIGRE	-	1									
MA	3	TIGRE	-		1								
MI	3	TIGRE	-									n'a rien écrit	
SA	3	TIGRE	-	1									
SO	3	TIGRE	-	1								Ne sait pas tenir l'outil scripteur	
SOUS TOTAL				8	1	3	0	0	0	0	0	0	
13 élèves		TOTAUX		26	3	7	0	0	0	0	0	0	

TACHE D'ECRITURE INVENTEE – AVEC IMAGE

Elèves	Age	Image avec valence	Valence de l'image	stratégies utilisées							Remarques	Différences		
				picturale	spatiale	sémiotique	Mixte sémio/phono	phonographique	orthographique	oui		non		
AL	3	BALAI	=	1										
LY	3	BALAI	-	1										
MA	3	BALAI	+		1									
MI	3	BALAI	+								n'a rien écrit			
SA	3	BALAI	=	1							Dessin + grand	1		
SO	3	BALAI	-	1										
AB	3	CHAISE	-	1										
AN	3	CHAISE	+	1										
EL	3	CHAISE	=			1	E				E avec 7 barres			
EM	3	CHAISE	+			1	E				E avec barres longues			
I	3	CHAISE	+	1										
LO	3	CHAISE	-	1							Tente de dessiner l'image			
LY	3	CHAISE	=	1										
SOUS TOTAL				9	1	2	0	0	0	0	0	0	1	12
AB	3	POUPEE	+	1										
AN	3	POUPEE	=	1										
EL	3	POUPEE	-			1	E				E avec 10 barres			
EM	3	POUPEE	=			1	E							
I	3	POUPEE	=	1										
LO	3	POUPEE	+	1							Tente de dessiner l'image			
L	3	POUPEE	-	1										
AL	3	FLEUR	+	1										
LY	3	FLEUR	=	1										
MA	3	FLEUR	-		1									
MI	3	FLEUR	-								n'a rien écrit			
SA	3	FLEUR	+	1										
SO	3	FLEUR	=	1										
SOUS TOTAL				9	1	2	0	0	0	0	0	0	0	13
AB	3	FRELON	=	1										
AN	3	FRELON	-	1										
EL	3	FRELON	+			1	E				E avec 12 barres			
EM	3	FRELON	-			1	FE				il fait peur, il est méchant			
I	3	FRELON	-	1										
LO	3	FRELON	=	1							Tente de dessiner l'image			
L	3	FRELON	+	1										
AL	3	TIGRE	-	1										
LY	3	TIGRE	+	1										
MA	3	TIGRE	=		1									
MI	3	TIGRE	=								n'a rien écrit			
SA	3	TIGRE	-	1							Dessin + grand	1		
SO	3	TIGRE	+	1										
SOUS TOTAL				9	1	2	0	0	0	0	0	0	1	12
TOTAUX				27	3	6	0	0	0	0	0	2	37	

TACHE DE COPIE DIFFEREE – SANS IMAGE

Elèves	Age	mots à l'oral	Valence du mot	Lettres produites	proportion lettres produites /attendues	Ordre des lettres respecté	nb de lettres sans problème d'organisation spatiale	nb de lettres respectant les traits constitutifs	nombre de graphèmes respectés	scores moyens
A	5	BALAI	=	BA I R	3/5	3/5	3/5	3/5	2/4	0,58
C	5	BALAI	=	BALA	4/5	4/5	4/5	4/5	3/4	0,79
E	5	BALAI	=	BA	2/5	2/5	2/5	2/5	2/4	0,42
ET	5	BALAI	=	BAIAI	4/5	4/5	4/5	4/5	3/4	0,79
GB	5	CHAISE	=	CAH	3/6	1/6	3/6	3/6	0/4	0,33
G	5	BALAI	=	ARA	2/5	2/5	2/5	2/5	1/4	0,37
LE	5	CHAISE	=	CHOEANTG	4/6	2/6	4/6	4/6	1/4	0,52
LI	5	BALAI	=	BALI	4/5	4/5	4/5	4/5	3/4	0,79
LO	5	BALAI	=	BALAU	4/5	4/5	4/5	4/5	3/4	0,79
NA	5	CHAISE	=	CH	2/6	2/6	2/6	2/6	1/4	0,32
P	5	CHAISE	=	HN	1/6	1/6	1/6	1/6	0/4	0,13
P2	5	CHAISE	=	CH	2/6	2/6	2/6	2/6	1/4	0,32
SO	5	BALAI	=	BENU	1/5	1/5	1/5	1/5	1/4	0,21
TI	5	CHAISE	=	EH	2/6	2/6	2/6	2/6	1/4	0,32
TO	5	CHAISE	=	CHI2E	5/6	5/6	4/6	5/6	3/4	0,78
SOUS TOTAL					0,53	0,49	0,52	0,53	0,42	0,50
A	5	FLEUR	+	REL	3/5	0/5	2/5	3/5	3/4	0,59
C	5	FLEUR	+	FRUI	3/5	1/5	3/5	3/5	2/4	0,50
EL	5	FLEUR	+	FL	2/5	2/5	2/5	2/5	2/4	0,42
ET	5	FLEUR	+	FEIO	2/5	2/5	2/5	2/5	2/4	0,42
GB	5	POUPEE	+	POU	3/6	3/6	3/6	3/6	2/4	0,50
G	5	FLEUR	+	FAPI	1/5	1/5	1/5	1/5	1/4	0,21
LE	5	POUPEE	+	PNEANO	3/6	1/6	3/6	3/6	1/4	0,38
LI	5	FLEUR	+	FELE	3/5	2/5	3/5	3/5	3/4	0,59
LO	5	FLEUR	+	F	1/5	1/5	1/5	1/5	1/4	0,21
NA	5	POUPEE	+	P	1/6	1/6	1/6	1/6	1/4	0,18
P	5	POUPEE	+	PO	2/6	2/6	2/6	2/6	1/4	0,32
P2	5	POUPEE	+	POUPEE	6/6	6/6	6/6	6/6	4/4	1,00
SO	5	FLEUR	+	FEUN	3/5	3/5	3/5	3/5	2/4	0,58
TI	5	POUPEE	+	POP	3/6	3/6	3/6	3/6	1/4	0,45
TO	5	POUPEE	+	P	1/6	1/6	1/6	1/6	1/4	0,18
SOUS TOTAL					0,45	0,37	0,44	0,45	0,45	0,44
A	5	TIGRE	-	TGER	4/5	3/5	3/5	4/5	4/5	0,72
C	5	TIGRE	-	TIEL	3/5	3/5	3/5	3/5	3/5	0,60
E	5	TIGRE	-	EGA	2/5	0/5	2/5	2/5	2/5	0,40
ET	5	TIGRE	-	TIGLE	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	0,80
GB	5	FRELON	-	F	1/6	1/6	1/6	1/6	1/5	0,17
G	5	TIGRE	-	TIGR	4/5	4/5	4/5	4/5	4/5	0,80
LE	5	FRELON	-	FHEANANETIE	3/6	3/6	3/6	3/6	1/5	0,44
LI	5	TIGRE	-	TIR	3/5	3/5	2/5	3/5	3/5	0,56
LO	5	TIGRE	-	TGE	3/5	3/5	2/5	3/5	3/5	0,56
NA	5	FRELON	-	FR	2/6	2/6	2/6	2/6	2/5	0,35
P	5	FRELON	-	F	1/6	1/6	1/6	1/6	1/5	0,17
P2	5	FRELON	-	F	1/6	1/6	1/6	1/6	1/5	0,17
SO	5	TIGRE	-	TIERL	4/5	2/5	4/5	4/5	3/5	0,68
TI	5	FRELON	-	FO	2/6	2/6	2/6	2/6	1/5	0,31
TO	5	FRELON	-	FLOUO	3/6	3/6	3/6	3/6	3/5	0,52
SOUS TOTAL					0,50	0,47	0,46	0,50	0,48	0,48
MOYENNES TOTALES					0,50	0,44	0,47	0,50	0,45	0,47

TACHE DE COPIE DIFFEREE – AVEC IMAGE

Elèves	Age	Image avec valence	Valence de l'image	Lettres produites	proportion lettres produites/atendues	Ordre des lettres respecté	nb de lettres sans problème d'organisation spatiale	nb de lettres respectant les traits constitutifs	nombre de graphèmes respectés	scores moyens	Différences	
											oui	non
AG	4	BALAI	=	BT=A	2/5	1/5	1/5	1/5	2/4	0,30	1	
AN	4	BALAI	=	BLA	3/5	3/5	3/5	3/5	2/4	0,58	1	
LO	4	BALAI	-	B	1/5	1/5	0/5	1/5	1/4	0,17	1	
MY	4	BALAI	-	BAOAR	3/5	3/5	3/5	3/5	2/4	0,58		1
NE	4	BALAI	-	BLAib	4/5	4/5	4/5	4/5	3/4	0,79		1
R	4	BALAI	=	p	1/5	1/5	0/5	1/5	1/4	0,17	1	
S	4	BALAI	+	AE	1/5	1/5	1/5	1/5	1/4	0,21		1
V	4	BALAI	+	sémiotique	0/5	0/5	0/5	0/5	0/4	0,00		1
EL	4	CHAISE	-	CHEBDE	3/6	3/6	3/6	3/6	2/4	0,50		1
EM	4	CHAISE	+	rAEEEL	2/6	1/6	2/6	2/6	1/4	0,28	1	
H	4	CHAISE	+	OHI	3/6	3/6	2/6	3/6	1/4	0,42		1
IL	4	CHAISE	=	CHLALMN	3/6	3/6	3/6	3/6	1/4	0,45	1	
IL2	4	CHAISE	+	□OC	1/6	1/6	1/6	1/6	0/4	0,13		1
J	4	CHAISE	+	CPDE	2/6	2/6	2/6	2/6	1/4	0,32	1	
KA	4	CHAISE	-	POYN	0/6	0/6	0/6	0/6	0/4	0,00	1	
KY	4	CHAISE	-	C	1/6	1/6	1/6	1/6	0/4	0,13		1
LU	4	CHAISE	=	□M2□	3/6	3/6	0/6	1/6	2/4	0,33	1	
MA	4	CHAISE	-	dessin	0/6	0/6	0/6	0/6	0/4	0,00		1
MT	4	CHAISE	=	HH	1/6	1/6	1/6	1/6	0/4	0,13	1	
NA	4	CHAISE	=	CAE	3/6	3/6	3/6	3/6	1/4	0,45	1	
SOUS TOTAL					0,33	0,32	0,27	0,31	0,26	0,30	11	9
AG	4	FLEUR	+	qBTAq	0/5	0/5	0/5	0/5	0/4	0,00	1	
AN	4	FLEUR	+	FES	2/5	2/5	2/5	2/5	2/4	0,42	1	
LO	4	FLEUR	=	EUÛ	2/5	0/5	0/5	1/5	0/4	0,12	1	
MY	4	FLEUR	=	FANOR	2/5	2/5	2/5	2/5	2/4	0,42	1	
NE	4	FLEUR	=	EILA	2/5	0/5	2/5	2/5	2/4	0,34	1	
R	4	FLEUR	+	FL	2/5	2/5	2/5	2/5	2/4	0,42		1
S	4	FLEUR	-	E	1/5	1/5	1/5	1/5	1/4	0,21	1	
EL	4	POUPEE	+	POUPEE	6/6	6/6	6/6	6/6	4/4	1,00	1	
EM	4	POUPEE	=	□	0/6	0/6	0/6	0/6	0/4	0,00		1
H	4	POUPEE	=	PO	2/6	2/6	2/6	2/6	1/4	0,32		1
IL	4	POUPEE	-	POPIEE	5/6	5/6	5/6	5/6	3/4	0,82	1	
IL2	4	POUPEE	=	P EE	3/6	3/6	3/6	3/6	2/4	0,50		1
J	4	POUPEE	=	POEE	4/6	4/6	4/6	4/6	2/4	0,63	1	
KA	4	POUPEE	+	PUEE	4/6	4/6	4/6	4/6	2/4	0,63		1
KY	4	POUPEE	+	Æ	2/6	2/6	1/6	2/6	1/4	0,28	1	
LU	4	POUPEE	-	PA'Ë	2/6	2/6	1/6	1/6	1/4	0,25	1	
MA	4	POUPEE	+	dessin	0/6	0/6	0/6	0/6	0/4	0,00		1
MT	4	POUPEE	-	LHH	0/6	0/6	0/6	0/6	0/4	0,00		1
NA	4	POUPEE	-	TANH	0/6	0/6	0/6	0/6	0/4	0,00	1	
V	4	FLEUR	-	sémiotique	0/5	0/5	0/5	0/5	0/4	0,00	1	
SOUS TOTAL					0,34	0,30	0,31	0,33	0,31	0,32	13	7
EL	4	FRELON	=	EAHACEL	1/6	1/6	1/6	1/6	1/5	0,17	1	
EM	4	FRELON	-	E	1/6	1/6	1/6	1/6	1/5	0,17		1
H	4	FRELON	-	FO	2/6	2/6	2/6	2/6	1/5	0,31		1
IL	4	FRELON	+	F	1/6	1/6	1/6	1/6	1/5	0,17	1	
IL2	4	FRELON	-	P	0/6	0/6	0/6	0/6	0/5	0,00		1
J	4	FRELON	-	E	1/6	1/6	1/6	1/6	1/5	0,17	1	
KA	4	FRELON	=	FOI	2/6	2/6	2/6	2/6	1/5	0,31	1	
KY	4	FRELON	=	F E	2/6	2/6	2/6	2/6	1/5	0,31	1	
LU	4	FRELON	+	FRIAIE	4/6	2/6	4/6	4/6	3/5	0,59		1
MA	4	FRELON	=	dessin	0/6	0/6	0/6	0/6	0/5	0,00		1
MT	4	FRELON	+	JHH	0/6	0/6	0/6	0/6	0/5	0,00		1
NA	4	FRELON	+	CT	0/6	0/6	0/6	0/6	0/5	0,00	1	
AG	4	TIGRE	-	ËTGIT	4/5	0/5	3/5	4/5	4/5	0,60	1	
AN	4	TIGRE	-	TAI	3/5	1/5	2/5	2/5	3/5	0,44		1
LO	4	TIGRE	+	T□□	2/5	2/5	2/5	2/5	2/5	0,40		1
MY	4	TIGRE	+	TIUNAOR	4/5	4/5	3/5	3/5	4/5	0,72	1	
NE	4	TIGRE	+	EPD L	1/5	0/5	1/5	1/5	1/5	0,16	1	
R	4	TIGRE	-	TAREI	4/5	2/5	4/5	4/5	4/5	0,72	1	
S	4	TIGRE	=	TIG	3/5	3/5	3/5	3/5	3/5	0,60	1	
V	4	TIGRE	=	sémiotique	0/5	0/5	0/5	0/5	0/5	0,00		1
SOUS TOTAL					0,33	0,22	0,30	0,31	0,31	0,29	11	9
MOYENNES TOTALES					0,33	0,28	0,29	0,31	0,30	0,30	35	25

TACHE DE COPIE DIFFEREE – AVEC IMAGE

Elèves	Age	Image avec valence	Valence de l'image	Lettres produites	proportion lettres produites/atendues	Ordre des lettres respecté	nb de lettres sans problème d'organisation spatiale	nb de lettres respectant les traits constitutifs	nombre de graphèmes respectés	scores moyens	Différences	
											oui	non
AB	3	BALAI	-	picturale	0/5	0/5	0/5	0/5	0/5	0,00		1
AL	3	BALAI	+	picturale	0/5	0/5	0/5	0/5	0/4	0,00		1
AN	3	BALAI	=	□□	2/5	2/5	0/5	0/5	1/4	0,21		1
EL	3	BALAI	+	picturale	0/5	0/5	0/5	0/5	0/4	0,00		1
EM	3	BALAI	+	sémiotique	0/5	0/5	0/5	0/5	0/4	0,00		1
I	3	BALAI	-	dessin	0/5	0/5	0/5	0/5	0/4	0,00		1
LO	3	BALAI	=	gribouillage	0/5	0/5	0/5	0/5	0/4	0,00		1
L	3	CHAISE	=	picturale	0/6	0/6	0/6	0/6	0/4	0,00		1
LY	3	CHAISE	-	picturale	0/6	0/6	0/6	0/6	0/4	0,00		1
MA	3	CHAISE	+	spatiale	0/6	0/6	0/6	0/6	0/4	0,00		1
MI	3	CHAISE	+	n'a rien écrit	0/6	0/6	0/6	0/6	0/4	0,00		1
SA	3	CHAISE	=	picturale	0/6	0/6	0/6	0/6	0/4	0,00		1
SO	3	CHAISE	-	gribouillage	0/6	0/6	0/6	0/6	0/4	0,00	1	
SOUS TOTAL					0,03	0,03	0,00	0,00	0,02	0,02	1	12
AB	3	FLEUR	=	picturale	0/5	0/5	0/5	0/5	0/4	0,00		1
AL	3	FLEUR	-	gribouillage	0/5	0/5	0/5	0/5	0/4	0,00		1
AN	3	FLEUR	+	3FL	3/5	2/5	1/5	3/5	3/4	0,51	1	
EL	3	FLEUR	-	picturale	0/5	0/5	0/5	0/5	0/4	0,00		1
EM	3	FLEUR	-	sémiotique	0/5	0/5	0/5	0/5	0/4	0,00		1
I	3	FLEUR	=	dessin	0/5	0/5	0/5	0/5	0/4	0,00		1
LO	3	FLEUR	+	gribouillage	0/5	0/5	0/5	0/5	0/4	0,00		1
L	3	POUPEE	-	picturale	0/6	0/6	0/6	0/6	0/4	0,00		1
LY	3	POUPEE	+	picturale	0/6	0/6	0/6	0/6	0/4	0,00		1
MA	3	POUPEE	=	spatiale	0/6	0/6	0/6	0/6	0/4	0,00		1
MI	3	POUPEE	=	n'a rien écrit	0/6	0/6	0/6	0/6	0/4	0,00		1
SA	3	POUPEE	-	picturale	0/6	0/6	0/6	0/6	0/4	0,00		1
SO	3	POUPEE	+	gribouillage	0/6	0/6	0/6	0/6	0/4	0,00		1
SOUS TOTAL					0,05	0,03	0,02	0,05	0,06	0,04	1	12
AB	3	FRELON	+	picturale	0/6	0/6	0/6	0/6	0/5	0,00		1
AL	3	FRELON	=	picturale	0/6	0/6	0/6	0/6	0/5	0,00		1
AN	3	FRELON	-	spatiale	0/6	0/6	0/6	0/6	0/5	0,00		1
EL	3	FRELON	-	n'a rien écrit	0/6	0/6	0/6	0/6	0/5	0,00		1
EM	3	FRELON	+	picturale	0/6	0/6	0/6	0/6	0/5	0,00	1	
I	3	FRELON	=	gribouillage	0/6	0/6	0/6	0/6	0/5	0,00	1	
LO	3	TIGRE	+	picturale	0/5	0/5	0/5	0/5	0/5	0,00		1
L	3	TIGRE	=	gribouillage	0/5	0/5	0/5	0/5	0/5	0,00		1
LY	3	TIGRE	-	TT	1/5	1/5	0/5	1/5	1/5	0,16		1
MA	3	TIGRE	=	picturale	0/5	0/5	0/5	0/5	0/5	0,00		1
MI	3	TIGRE	=	picturale	0/5	0/5	0/5	0/5	0/5	0,00		1
SA	3	TIGRE	+	dessin	0/5	0/5	0/5	0/5	0/5	0,00	1	
SO	3	TIGRE	-	gribouillage	0/5	0/5	0/5	0/5	0/5	0,00		1
SOUS TOTAL					0,02	0,02	0,00	0,02	0,02	0,01	3	10
MOYENNES TOTALES					0,03	0,03	0,01	0,02	0,03	0,02	5	34

Annexe 8 : Exemple de productions en Petite Section pour la tâche d'écriture inventée

Exemple d'un élève de PS qui confond dessin et écriture, et qui, sur la tâche couplage mot/image, a tenté de reproduire le dessin de la poupée :

Exemple de productions d'un élève de Petite Section, tâche 1 et 2

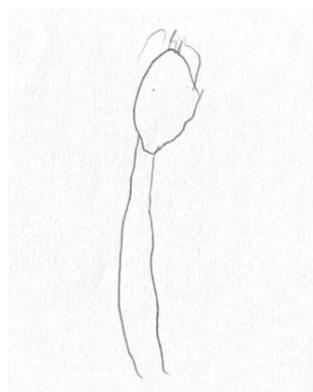


Image 1 : mot « POUPEE » donné à l'oral

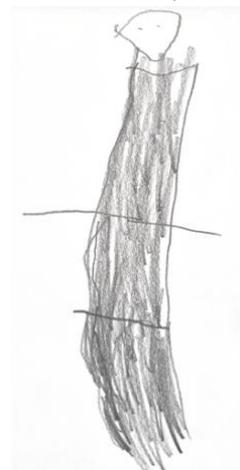


Image 2 : mot donné à l'oral avec une image à valence émotionnelle positive de la poupée

Annexe 9 : Exemple de productions en Moyenne Section pour la tâche d'écriture inventée

Exemple d'un élève de MS qui emploie la stratégie d'écriture sémiotique, avec des lettres inventées et répétées :

Exemples de productions d'un élève de Moyenne Section, tâche 1 et 2



Image 1 : mot « CHAISE » donné à l'oral



Image 2 : mot donné à l'oral avec une image à valence émotionnelle positive de la chaise

Annexe 10 : Exemple de productions en Grande Section pour la tâche d'écriture inventée

Exemple d'un élève de GS qui passe de la stratégie phonographique « BL » en tâche sans image, à la stratégie sémiotique en tâche de couplage mot/image :

Exemples de productions d'un élève de Grande Section, tâche 1 et 2



Image 1 : mot « BALAI » donné à l'oral

Image 2 : mot donné à l'oral avec une image à valence émotionnelle neutre du balai

Annexe 11 : Exemples de profils d'élèves en MS

Productions - élève V

Tâche 1 - mot à l'oral

Phonographique			
Mixte			
Sémiotique	●	●	
Spatiale			
Picturale			●
	Mot neutre*	Mot positif*	Mot négatif*

Tâche 2 - couplage mot/image

Phonographique			
Mixte			
Sémiotique	●	●	●
Spatiale			
Picturale			
	Mot neutre*	Mot positif*	Mot négatif*

Productions - élève M

Tâche 1 - mot à l'oral

Phonographique			
Mixte			
Sémiotique			●
Spatiale			
Picturale	●	●	
	Mot neutre*	Mot positif*	Mot négatif*

Tâche 2 - couplage mot/image

Phonographique			
Mixte			
Sémiotique			
Spatiale			
Picturale	●	●	●
	Mot neutre*	Mot positif*	Mot négatif*

Productions - élève S

Tâche 1 - mot à l'oral

Phonographique	●		
Mixte			
Sémiotique		●	●
Spatiale			
Picturale			
	Mot neutre*	Mot positif*	Mot négatif*

Tâche 2 - couplage mot/image

Phonographique			
Mixte		●	
Sémiotique	●		●
Spatiale			
Picturale			
	Mot neutre*	Mot positif*	Mot négatif*

Productions - élève R

Tâche 1 - mot à l'oral

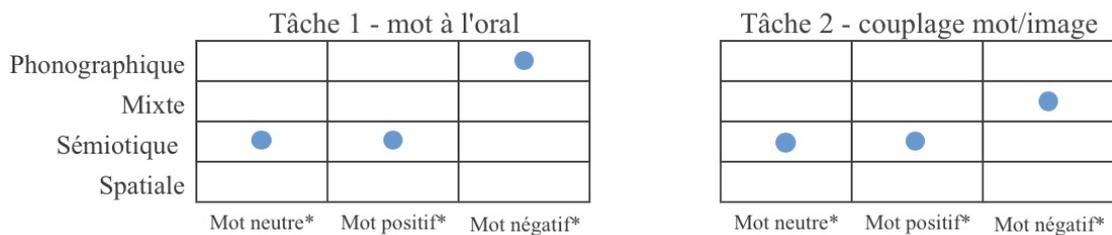
Phonographique			
Mixte		●	
Sémiotique	●		●
Spatiale			
Picturale			
	Mot neutre*	Mot positif*	Mot négatif*

Tâche 2 - couplage mot/image

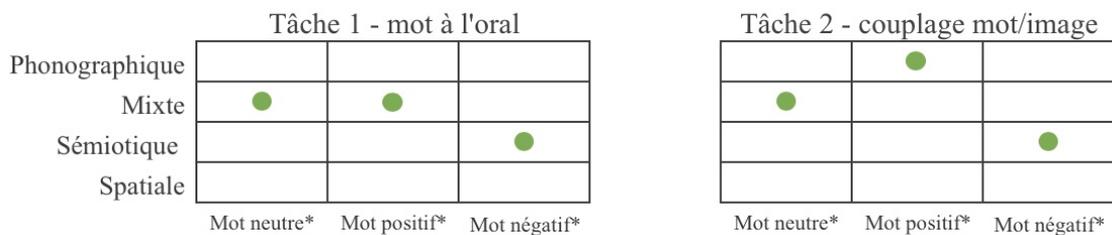
Phonographique			
Mixte	●	●	
Sémiotique			●
Spatiale			
Picturale			
	Mot neutre*	Mot positif*	Mot négatif*

Annexe 12 : Exemples de profils d'élèves en GS

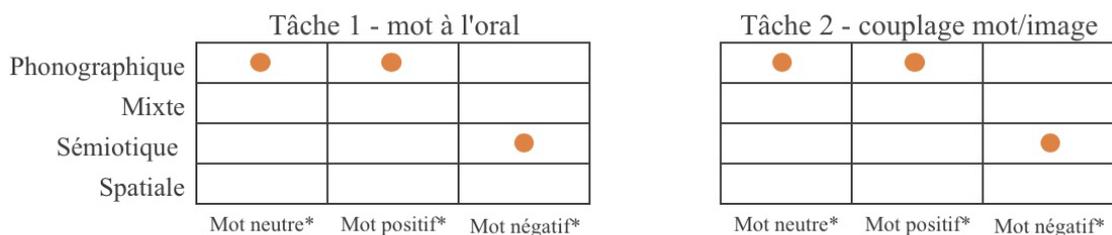
Productions élève C



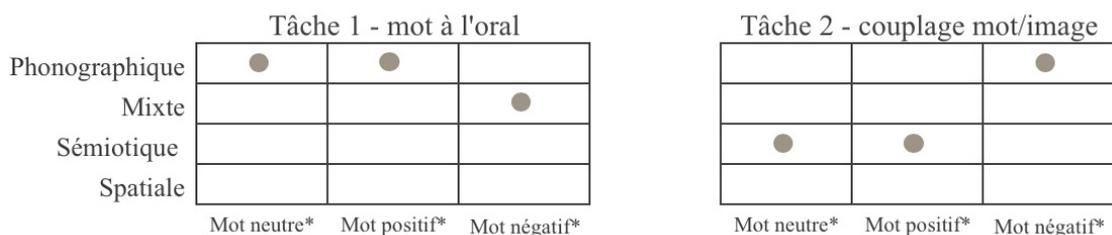
Productions élève E



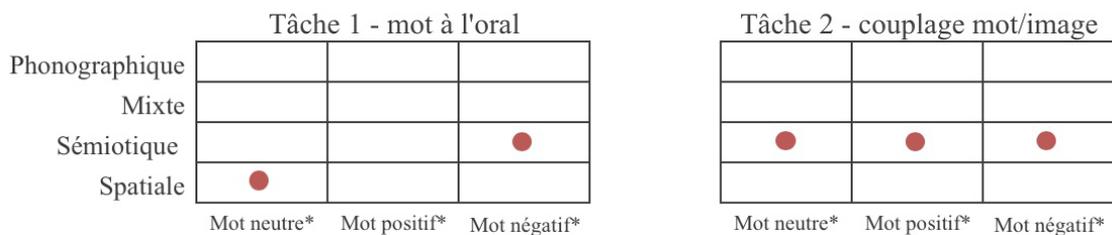
Productions élève Li



Productions élève N



Productions élève G



Productions élève P

	Tâche 1 - mot à l'oral			Tâche 2 - couplage mot/image		
Phonographique	●		●	●		●
Mixte		●			●	
Sémiotique						
Spatiale						
	Mot neutre*	Mot positif*	Mot négatif*	Mot neutre*	Mot positif*	Mot négatif*

Productions élève LO

	Tâche 1 - mot à l'oral			Tâche 2 - couplage mot/image		
Phonographique						
Mixte		●			●	
Sémiotique	●		●	●		●
Spatiale						
	Mot neutre*	Mot positif*	Mot négatif*	Mot neutre*	Mot positif*	Mot négatif*

Productions élève GL

	Tâche 1 - mot à l'oral			Tâche 2 - couplage mot/image		
Phonographique	●	●	●		●	
Mixte				●		●
Sémiotique						
Spatiale						
	Mot neutre*	Mot positif*	Mot négatif*	Mot neutre*	Mot positif*	Mot négatif*

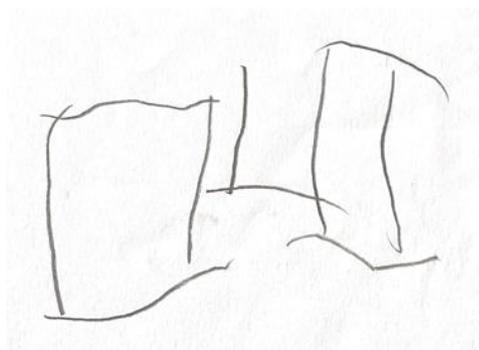
Annexe 13 : Exemples de productions en Petite Section pour la tâche de copie différée

Élève PS 1 :

Image 1 : mot « BALAI » donné à l'oral et à l'écrit

Image 2 : mot donné à l'oral avec une image à valence émotionnelle neutre du balai

Cet élève rencontre un problème d'organisation spatiale des lettres et le mot ne contient pas toutes les lettres attendues, cependant l'ordre est respecté.

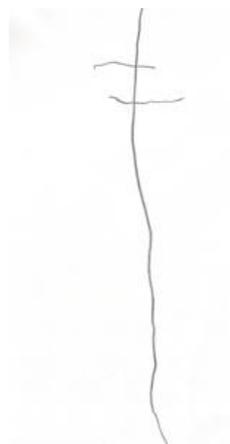


Élève PS 2 :

Image 1 : mot « TIGRE » donné à l'oral et à l'écrit

Image 2 : mot donné à l'oral avec une image à valence émotionnelle positive du tigre

L'élève a reconnu et reproduit la lettre T, il a également verbalisé le fait que certaines lettres étaient formées de « lignes couchées », ce qu'il a également reproduit. Lors de la deuxième tâche, avec l'apport de l'image, il a essayé d'ajouter « des pattes à son dessin ».



Annexe 14 : Exemples de productions en Moyenne Section pour la tâche de copie différée

Exemples de productions de trois élèves de MS qui emploient la stratégie d'écriture sémiotique, avec des lettres inventées et répétées :

Élève MS 1 :

Image 1 : mot « POUPÉE » donné à l'oral et à l'écrit

Image 2 : mot donné à l'oral avec une image à valence émotionnelle négative de la poupée



Élève MS 2 :

Image 1 : mot « POUPÉE » donné à l'oral et à l'écrit

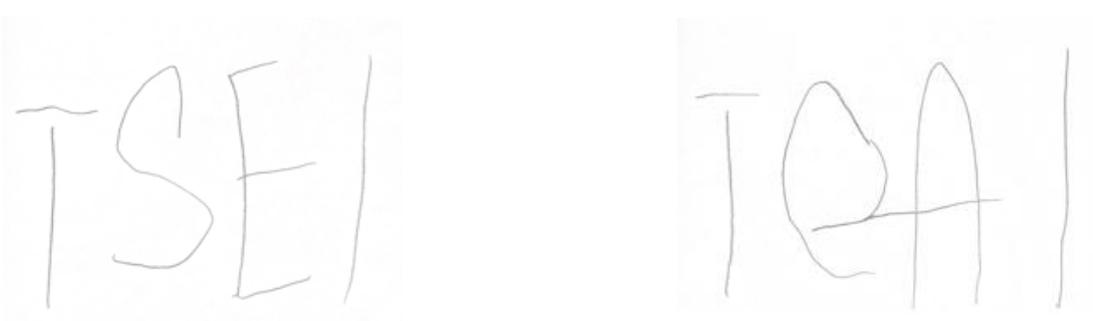
Image 2 : mot donné à l'oral avec une image à valence émotionnelle négative de la poupée



Élève MS 3 :

Image 1 : mot « TIGRE » donné à l'oral et à l'écrit

Image 2 : mot donné à l'oral avec une image à valence émotionnelle négative du tigre



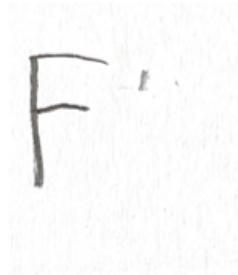
Annexe 15 : Exemples de productions en Grande Section pour la tâche de copie différée

Voici deux exemples d'élèves de GS où l'apport d'une image – lors de la tâche de couplage avec le mot écrit – a engendré une modification :

Élève GS 1 :

Image 1 : mot « FLEUR » donné à l'oral et à l'écrit

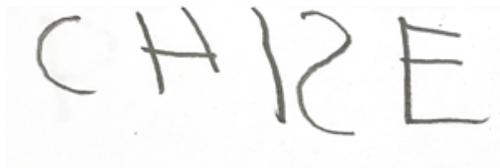
Image 2 : mot donné à l'oral avec une image à valence émotionnelle neutre de la fleur



Élève GS 2 :

Image 1 : mot « CHAISE » donné à l'oral et à l'écrit

Image 2 : mot donné à l'oral avec une image à valence émotionnelle négative de la chaise



Anouk PERRIN

Écriture et émotions

Résumé

Cette recherche a pour objectif d'étudier les effets de la valence émotionnelle des supports pédagogiques lors de l'entrée dans l'écriture pour des enfants de 3 à 5 ans. Le matériel pédagogique est constitué d'étiquettes-mots et d'images représentant ces mots, avec des valences émotionnelles positive, négative ou neutre. Les résultats montrent que les valences émotionnelles ne révèlent aucune modification dans les productions des enfants de 3 ans. Les productions des enfants de 4 ans montrent une variabilité intra-individuelle qui n'est pas imputable au contenu émotionnel des mots et des images. En mémorisation, les enfants de 5 ans améliorent leurs productions dans l'ensemble avec l'apport d'une image, le plus souvent positive.

Mots clés

émotions • écriture • valence émotionnelle • stratégie d'écriture • mémorisation

Abstract

The aim of this research is to study the effects of the emotional valence of teaching aids when children aged 3 to 5 begin to write. The teaching materials consisted of word labels and pictures representing these words, with positive, negative or neutral emotional valences. The results show that the emotional valences reveal no change in the productions of the 3-year-olds pupils. The productions of 4-year-old children show an intra-individual variability that is not attributable to the emotional content of words and images. For the memorization task, the 5-year-olds improved their productions overall with the contribution of an image, most often a positive one.

Key words

emotions • writing • emotional valence • writing strategy • memorization