

HAUTE ECOLE PEDAGOGIQUE FRIBOURG

***L'ECRITURE EMERGENTE PROVISOIRE
COMME OUTIL D'EVALUATION DES
COMPETENCES ECRITES DES ELEVES***

AVRIL 2018

TRAVAIL EFFECTUE SOUS LA SUPERVISION DE MIREILLE RODI

CAROLINE MÜLLER

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à adresser mes remerciements aux personnes qui ont contribué à la réalisation de ce travail et qui l'ont rendu possible.

- Ma tutrice, Madame Mireille Rodi, pour sa disponibilité tout au long de l'élaboration de ce travail, les ressources théoriques qu'elle m'a transmises, ses conseils avisés et son investissement.
- Les enseignantes qui m'ont permis de récolter les productions écrites de leurs élèves et m'ont laissé à disposition tout le temps nécessaire à la mise en œuvre des situations didactiques.
- Mes proches pour m'avoir conseillée, relue, mais surtout écoutée lors des moments de doutes.

Résumé

Est-ce possible d'envisager la situation d'écriture émergente provisoire comme moyen d'évaluer les compétences langagières écrites des élèves, de manière à construire des projets de pédagogie différenciée ?

Pour répondre à cette question, nous avons mis en situation d'écriture émergente provisoire une classe de 1-2^{ème} Hamos, puis créé une grille d'analyse de leurs productions. En passant ces productions dans notre grille d'observation et par nos interprétations, nous avons pu remarquer quatre groupes plus ou moins homogènes à partir desquels en tant qu'enseignants, nous pourrions proposer de la différenciation.

Cette recherche nous a permis de présenter l'écriture émergente provisoire comme moyen d'évaluer les compétences langagières écrites des élèves afin de mettre en place de la différenciation. Elle a également permis de créer une grille d'observation opérationnelle que les enseignantes de 1-2^{ème} Hamos pourraient utiliser pour évaluer le niveau de leurs élèves et communiquer leurs observations aux parents ou à des professionnels.

Mots clés

Ecriture émergente provisoire – acquisition du langage écrit – outils d'observation – correspondance phonographique – différenciation pédagogique

TABLE DES MATIERES

1. Introduction.....	5
2. Cadre théorique.....	6
2.1. Introduction.....	6
2.2. Les débuts de l'acquisition du langage écrit	6
Modèles de l'acquisition de la lecture	7
Modèles d'acquisition de l'écriture.....	10
2.3. Cadre officiel de l'apprentissage du langage écrit au cycle 1 en Suisse romande	13
2.3.1. Mise en lien avec le plan d'études romand	16
2.3.2. Situations intégratives mises en œuvre	17
2.4. Différenciation pédagogique.....	20
2.5. Question de recherche.....	22
3. Situation de recherche.....	23
3.1. Méthodologie.....	23
3.1.1. Echantillon des participants.....	23
3.1.2. Mise en œuvre des situations didactiques	24
3.1.3. Présentation de la grille d'analyse.....	26
3.2. Hypothèses	32
3.3. Présentation des résultats	33
3.3.2. Résultats.....	33
4. Analyses et interprétations des résultats	37
4.1. Analyse et interprétation individuelle	37
4.2. Analyse et interprétation de l'écart avec les hypothèses de recherche	49
4.3. Signification pratique des résultats.....	51
6. Conclusion.....	54
6.1. Réponse à la question de recherche	54
6.2. Forces et faiblesses du travail, prolongements possibles	55
6.3. Apports personnels de la recherche.....	56
6. Références bibliographiques	57
7. Table des illustrations.....	59
7.1. Récapitulatif des figures	59
7.2. Récapitulatif des tableaux.....	60
8. Annexes.....	61
9. Déclaration sur l'honneur	100

1. Introduction

Alors que certains auteurs ou enseignants pensent qu'il ne faut pas laisser les élèves écrire phonétiquement ou par analogie, car cela fixerait des écritures erronées (Chabrilanges, 2015), nous apprenons à la Haute Ecole pédagogique de Fribourg qu'il est bénéfique pour les élèves d'utiliser l'écriture émergente provisoire, présente dans le plan d'études romand. Les avis concernant l'écriture émergente provisoire divergent.

Lors des trois stages que j'ai effectués au cycle 1, je n'ai jamais eu l'occasion d'observer sa mise en pratique, alors que je trouvais celle-ci porteuse de sens. Elle est présentée comme un moyen de provoquer des prises de conscience chez l'élève, mais je pense que cela pourrait également être un outil remarquable pour observer les progrès des élèves et leur conception de l'écriture. Il me semble en effet, qu'énormément de richesse réside dans les premières traces écrites produites par des enfants. Elles peuvent paraître anodines et irréfléchies, mais elles permettent de cerner le niveau de développement d'un enfant et devraient être exploitées à leur juste valeur. Il me tient alors à cœur de tester l'écriture émergente comme un outil d'observation, qui permettrait d'adapter son enseignement aux élèves.

Par cette recherche qualitative, le but est d'essayer de situer chaque enfant d'une classe dans l'acquisition du langage écrit. Nous évaluerons les compétences langagières écrites des élèves d'une même classe pour parvenir à ajuster notre approche pédagogique pour chaque enfant.

Pour ce faire, j'ai pris le parti de récolter des productions d'élèves en écriture émergente. Par la suite, une grille d'analyse des productions d'élèves basée sur les concepts théoriques de l'évolution de l'écriture chez les enfants, et plus particulièrement sur les recherches de David (2003) a été créée. Cette grille a ensuite été utilisée pour pouvoir cerner l'étape du développement de chaque enfant de la classe.

Cette recherche est structurée en trois grandes parties. La première est le cadre théorique, dans lequel apparaissent les apports théoriques nécessaires à comprendre ce travail. Dans la partie suivante nous décrirons la situation de recherche et exposerons les résultats récoltés. Pour finir, nous interpréterons les résultats obtenus et situerons chaque élève dans son développement du langage

écrit ce qui mènera à notre conclusion dans laquelle nous répondrons à notre question de recherche et mettrons en évidence les forces et faiblesses de ce travail.

2. Cadre théorique

2.1. Introduction

Dans cette partie, le but est d'expliquer la théorie sur laquelle nous nous sommes basée pour réaliser ce travail, en commençant par des aspects généraux avec les apports théoriques de différents auteurs sur les débuts de l'acquisition du langage écrit et en allant vers des théories de plus en plus spécifiques à cette recherche.

En effet, par la suite, nous replacerons ces théories dans le contexte officiel suisse romand et les mettrons en lien avec le plan d'études et le moyen d'enseignement officiel qu'est le livre Dire écrire et lire au cycle 1 (Saada-Robert, Auvergne, Jaquier, Lathion, Rouèche & Richoz, 2011).

Pour finir, nous définirons les concepts centraux de ce travail que sont la différenciation et l'écriture émergente provisoire.

2.2. Les débuts de l'acquisition du langage écrit

Pour commencer, lors de l'apprentissage de l'écrit, il est question de différentes activités graphiques : le graphisme, le dessin et l'écriture qui chacune ont une fonction différente (Zerbato-Poudou, 2002). La figure 1 illustre ceci.

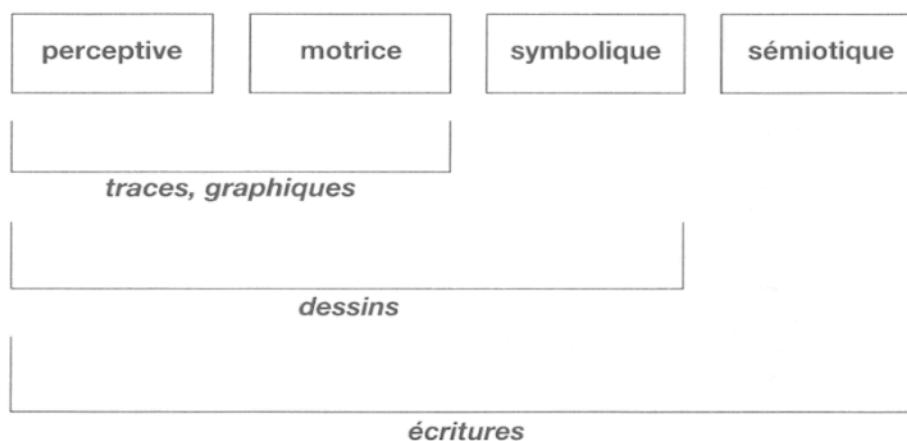


Figure 1 : fonctions sollicitées selon l'activité graphique pratiquée (Zerbato-Poudou, 2002, p.63.)

Nous pouvons y observer que l'écriture est une activité qui sollicite les quatre habiletés. En effet, il faut une certaine habileté perceptive, motrice (maîtrise de l'outil scripteur, du geste graphique), mais également être capable de représenter graphiquement, puis saisir que l'objectif est de signifier graphiquement afin de pouvoir communiquer. Le dessin et le graphisme sont des activités qui permettent aux enfants l'apprentissage de l'écriture. Le lien entre ces dernières et l'écriture doit être explicité pour permettre le développement des élèves (Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche [MEESR], 2015).

Modèles de l'acquisition de la lecture

Différents auteurs ont proposé des modèles d'acquisition de la lecture et de l'écriture, certains sous forme de stades bien délimités et d'autres avec une évolution moins linéaire¹.

En ce qui concerne la lecture, Goetry (2002) ou encore Demont et Gombert (2004) attestent que trois stades principaux sont communs pour nombre d'auteurs. Ces stades élaborés par Frith (1985) se nomment stade logographique, stade alphabétique et stade orthographique. Chacun d'eux correspond à une stratégie de lecture, une procédure de reconnaissance des mots mise en place par l'enfant. Selon Frith, les progressions en lecture et en écriture ne se font pas simultanément. En effet, elle pense qu'à certains stades, l'écriture sera plus avancée et permettra de développer la lecture, puis inversement.

Le stade logographique est le premier stade. Durant celui-ci, c'est l'image du mot qui est reconnue par l'enfant et non une analyse phonologique des lettres qui est faite. Le mot est reconnu grâce à la mise en lien d'une image et d'un mot appelée système sémantique pictural (Morton, 1990, cité dans Demont & Gombert, 2004). C'est le contexte ou encore des indices qui lui permettent de reconnaître un mot. Un exemple de l'utilisation de cette stratégie serait la reconnaissance du mot *Coop* faite par un enfant. En effet, il ne reconnaît pas les lettres présentes ou encore moins les sons, mais c'est la couleur et la forme du mot qui lui servent d'indices. Il ne reconnaîtrait pas le même mot écrit avec une police différente, car la reconnaissance ne suit pas de règle. Ceci est un exemple flagrant, mais des indices moins particuliers que la police et la couleur sont également utilisés : les points sur les i, les hampes des t, des accents ou des lettres majuscules. Le répertoire de mots enregistrés de cette façon

¹ L'utilisation des termes phase, étape ou stade fait alors débat. En ce qui concerne ce travail, par

peut aller d'une dizaine de mots à une centaine selon les enfants (Fayol & Jaffre, 1999).

Puis intervient le stade alphabétique. A ce stade l'enfant a pris conscience du fait que chaque lettre fait un son (correspondance graphophonologique). Pour reconnaître les mots, l'enfant décode les lettres une à une puis assemble les sons que chaque lettre produit. Ceci correspond à la stratégie d'assemblage du modèle à double voie d'accès au lexique (Coltheart, 1978)². Il est parfois possible que pour écrire, chaque son ne soit pas pris en compte, mais uniquement les débuts des syllabes ou les lettres d'accroche. Dans certaines langues, ce stade peut permettre de presque tout décoder, mais dans une langue irrégulière comme le français, ce n'est pas le cas (Fayol & Jaffre, 1999).

Le dernier stade est caractérisé par la prise en compte des irrégularités de la langue. En effet, comme expliqué ci-dessus, la correspondance graphème-phonème ne suffit pas pour le décodage ou l'écriture du français. L'unité n'est plus la lettre mais le mot (Goetry, 2002). L'enfant a mémorisé les particularités des mots qu'il a déjà rencontrés. Ce stade n'intervient pas réellement après le stade alphabétique, mais prend petit à petit de plus en plus de place, avant de le remplacer presque totalement (Fayol & Jaffre, 1999). Durant ce stade, c'est la stratégie d'adressage du modèle à double voie d'accès au lexique de Coltheart (1978) qui est mobilisée.

Ehri (1997) ne pense pas que ce sont des stades distincts, mais qu'ils peuvent se chevaucher et met en parallèle les acquisitions en lecture et en écriture (Saada-Robert, Auvergne, Balslev, Claret-Girard, Mazurczak & Veuthey, 2005). Il présente quatre étapes.

La phase pré-alphabétique correspond à la phase logographique de Frith. Elle est appelée pré-alphabétique, car on ne peut pas vraiment dire que ceci est déjà de la lecture. Cela répond aux critiques du modèle de Frith faites par Demont et Gombert (2004), qui affirmaient que le stade logographique n'est pas un stade, mais la définition d'un type de lecteur à une période donnée. Cette étape correspond à la reconnaissance ou l'écriture du prénom ou encore de gribouillages (Saada-Robert *et al.*, 2005).

² Voir explication du modèle à double voie d'accès au lexique à la fin du sous-chapitre, p.9.

La différence avec le modèle de Frith (1985) concerne les deux prochaines phases qui pour lui en forment une seule.

La phase alphabétique partielle est la seconde qui entre en jeu selon Ehri (1997). L'enfant est capable de déchiffrer ou écrire le premier phonème ou graphème, mais il ne tient pas compte du reste du mot.

Puis, la phase alphabétique complète prend petit à petit de plus en plus de place. L'enfant prend en compte tous les sons et les lettres pour lire et écrire. Il utilise la correspondance grapho-phonémique de manière régulière.

Pour finir lorsque l'enfant maîtrise la lecture et l'écriture, il est dans l'étape orthographique, durant laquelle il peut reconnaître les mots en entier et n'a plus besoin d'utiliser la conversion phonologique.

Ces deux modèles sont controversés pour diverses raisons : dans certaines langues, il n'y a pas la même procédure (Fayol & Jaffre, 1999), ou encore ce modèle sous forme de stades avec un début et une fin ne permet pas de montrer le dynamisme demandé par l'acquisition de la lecture et de l'écriture (Goetry, 2002). De plus, ces modèles adoptent une perspective cognitive, laissant de côté les aspects socio-culturels des débuts de l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Cette perspective nous permet tout de même de comprendre les enjeux principaux des débuts de la lecture.

Il reste encore un aspect concernant la lecture qui est à la base des deux modèles présentés ci-dessus et qui peut nous intéresser pour ce travail : la lecture peut passer par deux voies différentes (Coltheart, 1978, cité dans Cervetti & Peraldi, 2015). Il existe en effet la voie directe, autrement appelée voie d'adressage. Elle permet d'identifier les mots grâce à leur image orthographique. La voie indirecte, voie d'assemblage, qui elle, se caractérise par le fait de devoir transformer chaque graphème en phonème, puis de les assembler pour lire un mot. Pour des lecteurs avérés, cette procédure sert à la lecture de mots nouveaux. Elle ne peut pas être utilisée pour la lecture de mots irréguliers comme chaos par exemple, qui exige une lecture par la voie directe (*ibid.*).

Il nous manque encore certains apports théoriques plus spécifiques à l'acquisition de l'écriture tels que développés par les modèles de Ferreiro (2000) et de David (2003) pour pouvoir situer un élève dans l'acquisition de l'ensemble du langage écrit.

Modèles d'acquisition de l'écriture

Emilia Ferreiro (1979) a commencé déjà dans les années huitante à s'intéresser à ce sujet. Suite à cela, elle a établi un ordre de progression type des enfants lors de l'acquisition de l'écriture. Ce modèle est un des plus utilisé pour décrire l'acquisition de l'écriture de nos jours. Il est structuré en quatre périodes.

Dans un premier temps, ce qui prouve l'entrée dans l'écrit de l'enfant est le fait qu'il puisse différencier le dessin de l'écriture. Un moyen de savoir si l'enfant a compris cette différence est que si on lui demande ce qui est dessiné, il répondra par exemple « une chaise », alors que si on lui demande ce qui est écrit, il dira « chaise » sans l'article (Ferreiro, 2000, cité par Fijalkov, Cussac-Pomel & Hannouz, 2009). A cette étape, l'enfant écrit des pseudos lettres ou des lettres qu'il met côte à côte sans penser qu'il peut y avoir une correspondance phonème-graphème. Il voit le mot comme « *un tout sonore qui correspond à un tout graphique* » (*ibid.* p. 65). La quantité de lettres pour un mot n'est pas contrôlée au début, puis il commencera à s'intéresser aux lettres qu'il écrit et à leur quantité. A ce moment-là, il fera correspondre la quantité de lettres à la propriété de l'objet écrit. Par exemple, une girafe contiendra plus de lettres qu'une souris et s'il y a trois souris, il écrira souris à trois reprises. Il part aussi naturellement du principe que pour que quelque chose soit écrit, il faut trois lettres au minimum (*ibid.*).

Puis l'enfant devient conscient que pour écrire quelque chose de différent, il ne faut pas que l'écrit soit le même. Pour ce faire, dans le cas où l'enfant connaît un grand répertoire de lettres, il s'applique à les varier : c'est la variété intrafigurale. Dans le cas où l'enfant ne connaît pas suffisamment de lettres, il variera leur ordre : c'est la variété interfigurale (*ibid.*). Cela représente les deux étapes de la phase pré-syllabique. Ces types d'écrits sont souvent observables chez les enfants de quatre ans.

Maillart et Schelstraete (2001) précisent grâce à la comparaison de travaux de différents auteurs (Temple *et al.*, 1993, Ferreiro, 1998, Fijalkow & Liva, 1994) qu'à ce moment du développement de l'enfant, les lettres du prénom sont souvent les premières utilisées. En effet, ces lettres possèdent une connotation affective pour eux. Ils composent donc différents mots en utilisant toujours ces lettres et en les combinant de différentes façons. Cette manière de procéder répond à leurs exigences qui sont exposées précédemment : l'écrit ne doit pas être le même pour

signifier autre chose et il faut trois lettres au minimum pour créer un mot (Maillart & Schelstraete, 2001).

La deuxième période se nomme syllabique. Elle est souvent représentative des enfants de cinq ans. L'enfant ne se soucie pas du son que fait chaque lettre, mais il attribue une graphie au hasard par syllabe qu'il entend (Ferreiro, 2000, cité par Fijalkov *et al.*, 2009).

Puis intervient la période syllabico-alphabétique. Cette période est transitoire. L'enfant est tiraillé entre sa représentation d'une lettre par syllabe et le fait qu'il pense que pour écrire un mot, il faut au moins trois lettres. Il commence, lorsqu'il trouve les mots trop courts, à analyser davantage l'oral. Nous pouvons alors voir dans les écrits des lettres qui représentent des syllabes et d'autres avec une correspondance graphème-phonème (*ibid.*).

Durant la période alphabétique, qui correspond souvent aux enfants de six ans, ils parviennent à faire correspondre chaque lettre à un phonème. Puis pour finir, lors de la dernière période qui se nomme orthographique, l'enfant commence même à pouvoir prendre en compte les irrégularités et conventionalités de la langue.

Le modèle de David (2003) est plus facilement utilisable sur le terrain pour parvenir à situer les élèves dans leur progression et identifier leurs besoins. C'est donc par rapport à ce modèle que j'analyserai mes observations. Tout comme Ferreiro, il décrit le chemin par lequel passe un enfant pour maîtriser l'écriture. Ce qui différencie David de ses prédécesseurs est qu'il pense que l'entrée dans l'écrit ne se produit pas à un moment précis et que ce moment ne correspond pas à l'âge de quatre ou cinq ans avec les débuts de l'école. Il affirme que déjà vers deux ans, certains enfants produisent des premiers essais d'écriture. Il sépare ce développement en trois propriétés du langage à acquérir.

La première s'appelle la sémiographie. Elle consiste en le fait de « signifier graphiquement ». L'enfant produit des traces graphiques qui portent du sens.

Le deuxième principe à être mis en place est phonographique. Il s'agit alors de détecter les différents sons entendus et ensuite de les représenter par des graphies (David, 2003). Dans la figure ci-dessous tirée de Jaffré (1992), on peut voir différentes procédures adoptées par les enfants lorsqu'ils utilisent le principe phonographique.

PROCÉDURES GRAPHIQUES FONCTIONNELLES			
Procédures		Définitions	Exemples
LOGOGRAPHIQUES		Une séquence de lettres note un signe linguistique	« bonjour »/ BONJOUR
PHONO- GRAPHIQUES	épellatives	Les lettres sont employées pour leur dénomination	« gâteau »/K « aider »/D
	syllabiques	Les lettres représentent des syllabes	« farine »/AI « Paris »/PR
	logosyllabiques	Ajout de lettres aux lettres-syllabes	« farine »/AIEUA
	phonogrammiques	Les lettres représentent certains phonèmes d'un mot	« poivre »/PAVR « cidre »/SIRE
	logo- phonogrammiques (« squelettes »)	Les lettres représentent tous les phonèmes d'un mot	« affiche »/AFIH « cheveux »/CHEVE
	distributionnelles	Le choix des lettres est déterminé par l'environnement graphique	« couleur »/COULER (vs « sur »/CUR)

Figure 2 : Procédures graphiques fonctionnelles (Jaffré, 1992, p.33)

Puis intervient le troisième principe : la morphographie. Cela correspond au fait d'également intégrer les particularités de l'orthographe (David, 2003). En français, cette étape est indispensable puisque le fait de savoir quelle graphie correspond à quel son ne suffit pas pour orthographier les mots correctement.

C'est le modèle de David (2003) que nous utiliserons pour réaliser notre grille d'analyse. Il paraît tout de même intéressant de le mettre en parallèle avec le modèle de Ferreiro (2000) qui est plus détaillé et qui nous sera utile pour nos interprétations. En effet, nous pouvons observer que la première phase de l'acquisition de l'écriture est un peu différente car dans le cas de Ferreiro, on s'intéresse au type de traces graphiques, alors que David met en évidence le sens qui a été donné à ces traces. Puis, Ferreiro a détaillé différentes stratégies qu'adoptent les élèves pour écrire en prenant en compte les sons. David lui, dit uniquement que les élèves prennent en

compte les sons dans le choix des graphèmes utilisés. Pour finir, la phase morphographique est assez similaire à la phase orthographique. La figure ci-dessous met en évidence ces points communs.

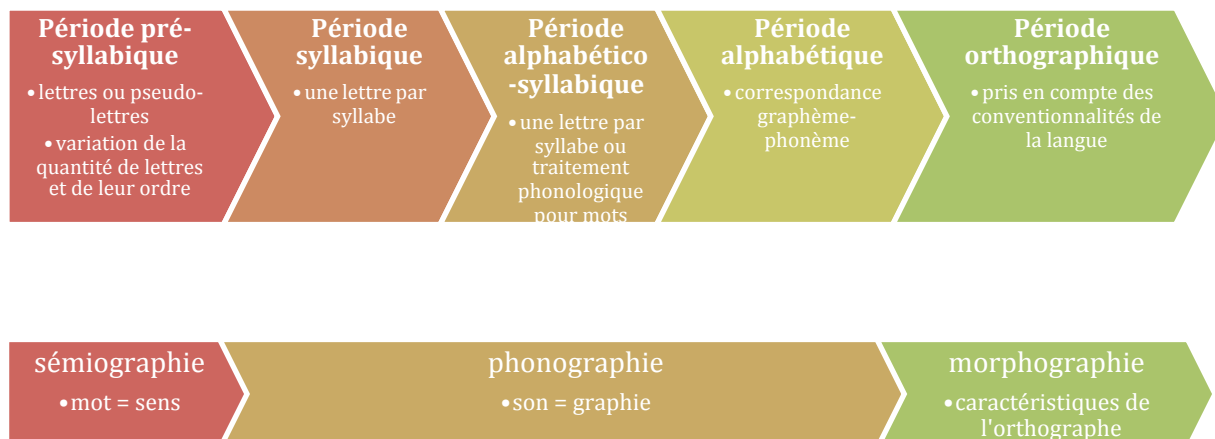


Figure 3 : Mise en parallèle des modèles d'acquisition de l'écriture de Ferreiro (2000) et de David (2003)

2.3. Cadre officiel de l'apprentissage du langage écrit au cycle 1 en Suisse romande

En 2009, le plan d'études romand a été adopté par les directeurs cantonaux de l'instruction publique dans la continuité de l'harmonisation de la scolarité obligatoire. Aucune méthode officielle de français langue 1 n'existait auparavant pour les 1-2^{ème} Harmos. Il a donc été décidé, par la même occasion, de créer un guide pour l'enseignement du français au cycle 1 (Saada-Robert, Auvergne, Jaquier, Lathion, Rouèche & Richoz, 2011).

Ce guide s'appelle Dire Ecrire Lire au cycle 1 de l'école romande. Son but n'est pas une primarisation de la première moitié du cycle 1, mais de permettre aux enseignants de donner toutes les clés aux élèves pour qu'ils puissent entrer dans l'écrit de la meilleure manière possible (*ibid.*).

Dans ce guide, on articule l'entrée dans l'écrit des enfants autour de quatre composantes (figure 4) : développer la culture de l'oral et de l'écrit, comprendre et produire des textes oraux et écrits, passer de la langue orale à la langue écrite et dire, écrire, lire des mots.

Chacune de ces composantes touche différents objectifs du PER qui seront plus précisément exposés dans le sous-chapitre suivant (Saada-Robert & Christodoulidis, 2012).

Dans ce guide, on privilégie le fait d'apprendre la lecture en parallèle avec l'écriture. Pour ce faire, il est alors proposé de travailler grâce à des méthodes intégratives basées sur le travail à partir d'un album de littérature jeunesse. Le principe est de ne pas réaliser des activités isolées, mais de proposer des situations

problèmes qui représentent un défi pour les élèves et qui leur permettent de mobiliser différentes composantes du dire écrire lire.



Figure 4: Composantes du Dire Écrire Lire
(Saada-Robert et al., 2011, p.21)

Il y a quatre types de situations problèmes qui sont proposées :

- la lecture écriture émergente provisoire (LEEP) : pratiquée idéalement en 1^{ère} Harnos. Elle se compose de deux phases : une de lecture et une d'écriture. Elle consiste dans un premier temps, à lire une histoire aux élèves, puis leur demander de la « lire » eux-mêmes. Dans un second temps, l'élève a pour tâches de dessiner un passage de l'histoire, puis d'« écrire » ce qu'il a dessiné.
- la dictée à l'adulte (DA) : se pratique en 1-2-3^{ème} Harnos. L'enfant réalise un dessin, puis il dicte à l'enseignant un commentaire. L'enseignant écrit sous les yeux de l'élève.
- le texte de référence (TR) : se pratique en fin de 2^{ème} et 3^{ème} Harnos. Toute la classe, avec l'aide de l'enseignant, élabore un texte qui résume une histoire par exemple. Par la suite l'élève devra choisir un passage de l'histoire et s'aider du texte de référence pour écrire ce passage individuellement.
- la production de textes orthographiés (PTO) : se pratique en fin de 3^{ème} et 4^{ème} Harnos. Les élèves écrivent individuellement un texte grâce à des outils de référence.

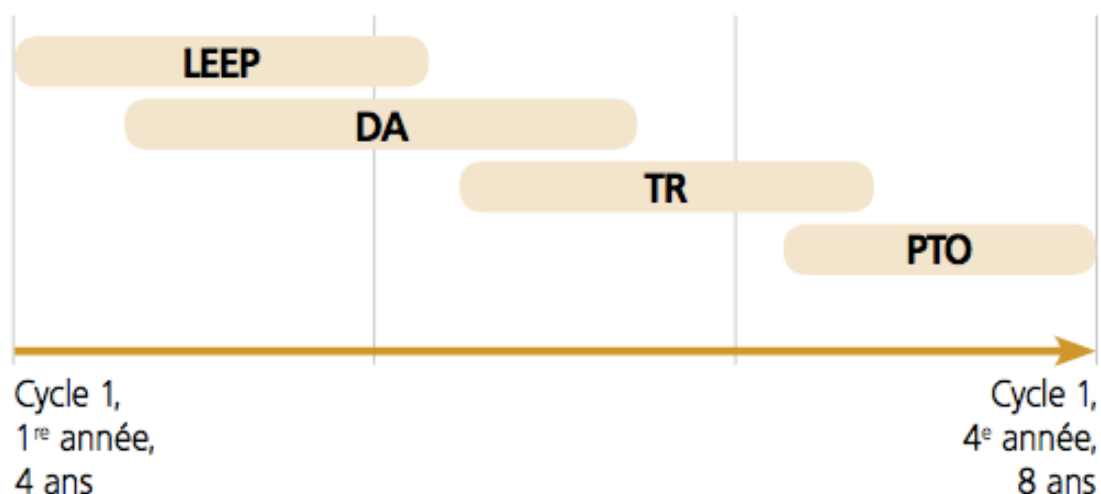


Figure 5 : Enchaînement des situations intégratives au cycle 1 (Saada-Robert et al., 2011, p.84)

Ces situations intégratives sont ordonnées de manière à ce que la première travaille les composantes les plus basiques et qu'il y ait ensuite une progression. Elles ne doivent par contre ni être travaillées les unes indépendamment des autres, ni de manière linéaire. Une progression en spirale est recommandée, comme l'illustre la figure 6 ci-dessous.

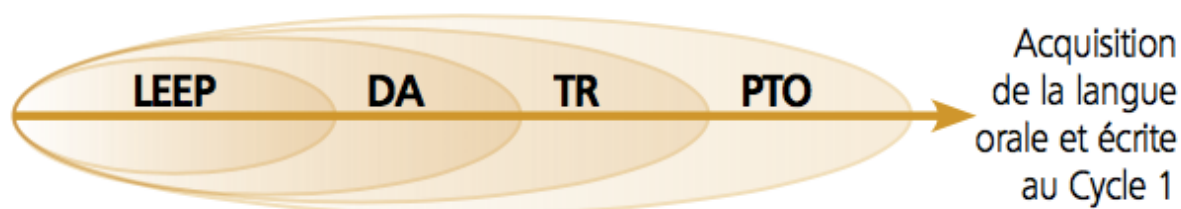


Figure 6: Progression en spirale des situations intégratives (Saada-Robert et al., 2011, p. 82)

En plus de ces activités intégrées décrites brièvement ci-dessus, il est nécessaire de réaliser des activités spécifiques³ qui ont pour but d'exercer ces prises de conscience permises par les activités intégrées.

³ Exemples d'activités spécifiques chapitre 4.3.

2.3.1. Mise en lien avec le plan d'études romand

Ces situations intégratives ont été mises en place et imaginées pour travailler, chacune de manière plus ou moins approfondie, les quatre composantes de l'entrée dans l'écrit illustrées par les pièces du puzzle⁴. Ces composantes ont été élaborées à partir du plan d'études romand. Elles répondent alors toutes aux objectifs du cycle 1 en langue 1⁵. Dans la figure 7, nous mettons en parallèle les composantes du dire écrire lire présentées au chapitre précédent et les objectifs du plan d'études romand.

Développer la culture de l'oral et de l'écrit	<i>L1 11-12- lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite</i>
	<i>L1 15- apprécier des ouvrages littéraires</i>
	<i>L17- identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par observation et manipulation d'autres langues</i>
Comprendre et produire des textes	<i>L1 11-12- lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite</i>
	<i>L1 13-14- comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire</i>
Passer de la langue orale à la langue écrite	<i>L1 11-12- lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite</i>
	<i>L1 16- Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes</i>
	<i>L1 18- découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication</i>
Dire, écrire et lire des mots	<i>L1 11-12- lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite</i>
	<i>L1 13-14- comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire</i>
	<i>L1 15- apprécier des ouvrages littéraires</i>
	<i>L1 16- Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier</i>

⁴ Voir figure 4

⁵ Pour plus de détails, se référer à Christodoulidis, C. & Saada-Robert, M. Des situations d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1 : de la lecture/écriture émergente à la Production textuelle orthographique. Forumlecture.ch, 2012.

	<i>des outils de base pour comprendre et produire des textes</i>
	<i>L17- identifier l'organisation et le fonctionnement de la langue par observation et manipulation d'autres langues</i>
	<i>L1 18- découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication</i>

Figure 7: Mise en parallèle des composantes du Dire Ecrire Lire et des objectifs du PER

Les situations intégratives permettent de toucher toutes les composantes du dire écrire lire, mais pas de la même manière. En effet, dans la LEEP on vise une simple prise de conscience de l'élève, alors que dans la PTO, c'est une conceptualisation ou une systématisation que l'on vise (Saada-Robert & Christodoulidis, 2012).

2.3.2. Situations intégratives mises en œuvre

Dans ce sous-chapitre, nous nous intéresserons à la lecture écriture émergente provisoire et la dictée à l'adulte en tant que processus didactiques comme décrits par Saada-Robert et *al.* (2011). Puis, nous amènerons une définition plus générale de l'écriture émergente correspondant davantage à ce qui a été mis en œuvre pour cette recherche.

Effectivement, la LEEP est à la base de ce travail et la dictée à l'adulte a été également utilisée lors de la récolte de production d'élèves. Nous avons dû y avoir recours d'une certaine manière lorsque les élèves dictaient ce qu'ils avaient voulu dessiner et écrire⁶. Elle a alors été utilisée en complément à l'écriture émergente.

La lecture écriture émergente provisoire

Dans le guide qu'est Dire Ecrire Lire au cycle 1 (Saada-Robert *et al.*, 2011), il est recommandé de la pratiquer sous la forme suivante : des situations problèmes en cinq phases se rapportant à la lecture, puis cinq phases d'écriture à partir d'un livre de littérature de jeunesse à raison de 3-4 fois par année complétées par des activités spécifiques en alternance. Nous allons détailler la procédure recommandée.

La première étape est la présentation du projet en précisant aux élèves que son but est de pouvoir dire, lire, raconter un livre à quelqu'un d'autre. Puis deuxièmement,

⁶ Voir mise en œuvre des situations didactiques 3.1.2. pour une explication plus détaillée.

les élèves seront amenés à imaginer ce que le livre choisi pourrait contenir. Durant une troisième phase, l'enseignant lit l'histoire et discute des hypothèses faites précédemment. Le texte sera relu à plusieurs reprises et des activités autour de texte seront proposées aux élèves pour s'assurer de la bonne compréhension de l'histoire et de son appropriation. La dernière phase de lecture est la lecture émergente provisoire à proprement dit. L'élève se place dans le rôle de lecteur et « lit » le livre. Après ceci, interviennent les phases d'écriture. De la même façon que pour la lecture, l'enseignant explicite un projet de scripteur, par exemple la rédaction d'un livre que l'on pourra présenter aux parents. Par la suite, chaque élève choisit un passage de l'histoire qu'il aime et le dessine. Puis dans la troisième phase, l'élève fait un projet par oral de ce qu'il écrira. L'enseignant prend alors en note ce que l'élève lui dit. Puis l'élève devra tenter « d'écrire » comme il pense ce qu'il a précédemment expliqué à l'enseignant. L'enseignant est présent pendant la rédaction pour poser des questions sur la production et amener l'élève à réfléchir à ce qu'il fait. Pour finir, l'enseignant posera des questions à l'élève pour qu'il prenne conscience de différents aspects de ce qu'il a réalisé comme par exemple la différence entre le dessin et l'écriture.

Les activités spécifiques sont là pour consolider, voir même automatiser les compétences acquises lors des situations intégratives. Elles peuvent être effectuées quotidiennement et à la différence des situations intégratives, elles ciblent une seule composante. Il est recommandé de reprendre des aspects qui ont questionné durant l'écriture ou la lecture émergente pour les retravailler, par exemple sous forme de messages, de copies de mots ou encore d'écriture de prénoms (Saada-Robert *et al.*, 2005).

Cette pratique poursuit différents objectifs qui ne représentent pas de réels apprentissages mais plutôt des prises de conscience de mécanismes de la langue écrite (Saada-Robert & Christodoulidis, 2012):

- L'élève doit se mettre dans le rôle de lecteur-scripteur.
- Il faut utiliser des signes graphiques différents des dessins ou des images pour pouvoir écrire ou lire quelque chose. Cela revient à faire la différence entre sémiopicturalité et sémiographie
- L'écrit a pour but de communiquer. L'élève est amené à se situer en tant qu'auteur ou destinataire.

- La correspondance phonographique est nécessaire. Il faut que les lettres que l'on écrit correspondent à un son pour qu'on puisse lire ce qu'on a écrit.

Ces objectifs ne servent qu'à modifier les représentations qu'ont les enfants de ce que représentent lire et écrire. Ce n'est pas suffisant pour l'acquisition du langage écrit de travailler uniquement la lecture écriture émergente provisoire, mais couplée aux autres situations intégratives présentées précédemment, cela permettra à l'enfant une systématisation de la correspondance phonème-graphème. D'autres intérêts de cette pratique selon la recherche de Saada-Robert *et al.* (2005) sont que : cela permet à chaque élève de rentrer dans l'écrit de sa propre façon, avec ses propres représentations et à son rythme. Il serait plus efficace de travailler de cette manière plutôt que d'apprendre comme l'on procède habituellement, en commençant par les lettres, puis les syllabes, puis des mots etc. Cela permet à l'enfant de prendre conscience du principe alphabétique et de pouvoir, par la suite, le transposer pour la lecture.

Après avoir présenté l'écriture émergente provisoire en tant que démarche didactique, comme décrite par le guide Dire Ecrire Lire au cycle 1, il paraît indispensable de mettre également en avant l'écriture émergente comme terme plus général signifiant des traces écrites d'enfants qui essaient d'écrire sans maîtriser le code. Nous pouvons également retrouver des travaux dans lesquels elle est appelée écriture précoce, écriture inventée, orthographe inventée, orthographe tâtonnée ou encore orthographe approchée (David & Jaffré, 1998, Bousquet *et al.*, 1999, Fabre 2002, David 2008, cités par David & Fraquet, 2011).

Elle est, selon Saada et Chrisodoulidis (2012), une situation qui permet à l'enfant d'entrer dans le monde de l'écrit sans pour autant savoir lire ou écrire et sans maîtriser le code alphabétique. Plus simplement on pourrait la définir comme jouer à écrire. Mais c'est plus que ça, car à travers ce jeu, elle permet la prise de conscience des mécanismes de la langue écrite. L'objectif ne se situe pas uniquement dans la tâche en elle-même, mais aussi au niveau de l'utilisation de ces traces pour situer l'élève dans l'acquisition du langage. C'est cette perspective là que nous avons décidé d'adopter et d'approfondir dans ce travail.

La dictée à l'adulte

Il s'agit pour l'enfant de dicter un texte à un adulte. Cette situation intégrative s'articule également en 5 phases dans la même logique que la LEEP. On commence avec une phase durant laquelle on expose à l'élève le projet, puis l'élève décide de ce qu'il veut écrire. Durant la troisième phase, l'élève fait part à l'enseignant de sa première phrase. Ils discutent ensemble de comment faire pour rendre l'oral de l'élève écrivable. Puis l'enseignant écrit ce qu'on lui dicte en demandant à l'élève de faire attention au rythme et à bien séparer les mots qu'il dicte. Cela l'amène à prendre conscience des différences entre un énoncé oral ou écrit. Puis l'enseignant relit le texte écrit (Saada-Robert *et al.*, 2011).

2.4. Différenciation pédagogique

Dans cette recherche, le travail de l'écriture émergente a pour but de situer les élèves dans leur acquisition du langage écrit. Mais ceci n'est pas une fin en soi, l'objectif final étant, grâce à ces observations, de pouvoir adapter son enseignement. La différenciation interviendrait alors à ce moment même comme une réponse aux différences de développement observées grâce à une grille d'analyse des productions d'écriture émergente.

De nos jours, on privilégie une école à visée inclusive. En effet, depuis 2014, une nouvelle loi scolaire est en vigueur dans le canton de Fribourg, dans laquelle on spécifie qu'il faut adapter notre enseignement pour qu'il soit accessible à tous. Tremblay et Kahn (2017) affirment que la solution à ces différences de niveaux au sein d'une même classe serait la différenciation pédagogique.

La différenciation pédagogique est définie comme une forme de pratique professionnelle guidée par une philosophie, une façon de penser l'enseignement (Prud'homme & Bergeron, 2012 cité par Paré & Trépanier, 2015). En d'autres mots, elle se traduit par le fait de tenir compte des différences individuelles des élèves dans la planification et le déroulement de situations d'apprentissage (Legendre, 2005, par Paré & Trépanier, 2015).

On part alors du principe qu'une classe est de toute façon un groupe hétérogène d'élèves et que par la différenciation, nous tenterons de ne pas aggraver ces différences, mais de répondre aux besoins de tous (Perrenoud, 2012). Dans la pratique, cela se traduit concrètement par le fait que l'enseignant connaisse sa

classe parfaitement et soit donc à même de préparer et de donner ses leçons en tenant compte des besoins de tous les élèves. Il peut autant la prévoir à l'avance qu'agir spontanément pour répondre aux différences individuelles.

La différenciation pédagogique se positionne donc en porte-à-faux par rapport à l'enseignement traditionnel qui se traduisait par le fait de donner un même contenu à tous les élèves de la même manière et en même temps. Le regroupement des élèves de même niveau dans l'organisation de l'enseignement n'est pas suffisant pour qualifier son enseignement de différencié. Le but est de proposer des tâches ou des problèmes que les élèves auront envie de résoudre plutôt que d'esquiver (Paré & Trépanier, 2015). Cela revient à viser la zone proximale de développement (ZPD) comme décrite par Vygotsky (1934) pour pouvoir optimiser l'apprentissage. La ZPD est la distance entre le niveau de développement actuel, tel qu'on pourrait le déterminer par les capacités de l'enfant à résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement potentiel, tel qu'on pourrait le déterminer à travers la résolution de problèmes par cet enfant, lorsqu'il est aidé par des adultes ou collabore avec des pairs initiés (Vygotsky, 1934). Elle est décrite par Rochex (1997) comme « *l'espace dans lequel peuvent et doivent prendre place les processus d'apprentissage et les activités d'enseignement* » (p.130).

La différenciation a un rôle important dans la gestion d'une classe. Elle peut porter sur le contenu, le processus, la structure organisationnelle, la production ou encore l'environnement d'apprentissage (Paré & Trépanier 2015). Pour la mettre en place, varier les formes de travail et réfléchir à la formation des groupes peut être une première piste. Il est primordial que le but ne soit pas juste de mettre les élèves en activité, mais de permettre des apprentissages.

C'est sur ces apports théoriques que se base cette recherche. En effet, ils sont indispensables à la compréhension de ce travail et servent de fondement pour pouvoir interpréter les résultats.

2.5. Question de recherche

Maintenant que le cadre théorique a été posé, il est temps de décrire plus précisément l'objet de cette recherche.

L'objectif au départ est de démontrer l'utilité que l'écriture émergente provisoire peut avoir pour réaliser un enseignement adapté aux élèves qui composent une classe.

En partant de cela, notre question de recherche peut se formuler en ces termes : Peut-on envisager la situation d'écriture émergente provisoire comme moyen d'évaluer les compétences langagières écrites des élèves, de manière à construire des projets de pédagogie différenciée ?

Nous avons pu remarquer que selon l'endroit où l'on enseigne, les années d'enseignement, l'âge des élèves et leur niveau, les besoins des élèves ne sont pas les mêmes au même moment de l'année.

Nous pensons que la théorie de la zone proximale de développement de Vygotsky (1934)⁷ est indispensable pour pouvoir optimiser son enseignement. En d'autres mots, il devrait être d'usage de cerner l'avancée de chaque élève dans son développement et par la suite de proposer des situations d'apprentissage en adéquation avec ses besoins et donc se situant dans sa ZPD.

Pour pouvoir situer des élèves dans l'acquisition du langage écrit, la lecture écriture émergente provisoire paraît adéquate. En effet, elle pourrait être utilisée dans l'optique de cerner le niveau de développement des élèves d'une classe et donc comme outil d'observation en plus d'être utilisée comme un outil de la méthode intégrative comme présentée au chapitre 2.3.2.

⁷ Voir chapitre 2.4. pour définition.

3. Situation de recherche

Dans cette partie, le but est de présenter la méthodologie utilisée pour réaliser cette recherche en décrivant l'échantillon des participants, la mise en œuvre didactique qui a servi à récolter les productions d'élèves et la grille d'analyse qui a permis la récolte des résultats. Pour finir, nous présenterons les résultats obtenus.

3.1. Méthodologie

Nous avons pris le parti de réaliser une recherche appliquée de type qualitatif. En effet, nous nous sommes rendue sur le terrain afin de récolter des productions écrites d'élèves. Le but est de pouvoir situer chaque élève dans son développement du langage écrit grâce à ces traces. La qualité a été privilégiée par rapport à la quantité. Les résultats globaux à grande échelle ne nous intéressent pas dans le contexte de ce travail. Un autre objectif est que cette approche puisse ensuite être opérationnelle et utilisée par les enseignants dans leur classe pour situer leurs élèves dans l'acquisition du langage écrit. Il était alors préférable de réaliser cette recherche dans des conditions identiques à celles d'une classe ordinaire. Afin d'analyser les résultats, nous avons réalisé une grille d'observation qui sera présentée dans un sous-chapitre.

3.1.1. Echantillon des participants

La population choisie pour réaliser ce travail est une classe de 1-2^{ème} Harmos. Dans la théorie, il est recommandé de pratiquer l'écriture émergente provisoire en 1^{ère} Harmos. Nous avons donc décidé de le faire au cours d'un stage E5⁸, qui se déroulait au mois de novembre 2017 dans une classe de 10 élèves de 1^{ère} Harmos, incluant 6 garçons et 4 filles et 8 élèves de 2^{ème} Harmos, comprenant 2 garçons et 6 filles. Dans le cadre de ce travail, nous avons utilisé des prénoms d'emprunt pour garantir l'anonymat des élèves dans la mesure du possible.

Cette classe se situe dans un milieu urbain. Moins d'un tiers des élèves parle français comme langue première et une élève présentait des troubles du développement du langage.

⁸ Stage d'enseignement de 1 mois se déroulant au semestre 5 de la formation de la Haute Ecole pédagogique de Fribourg.

Par la suite, nous nous sommes centrée davantage sur les productions des 2^{ème} Harmos que sur celles des 1^{ères} qui n'ont pas tous pu réaliser la tâche. Malgré ce que la théorie préconise, l'activité n'était pas adaptée à leurs besoins immédiats. Les hypothèses que nous émettons par rapport à cet écart entre la théorie et la réalité du terrain sont les suivantes :

- Ce stage se déroulant au début de l'année scolaire, les 1^{ères} Harmos n'étaient pas encore acclimatés à l'école. Ils n'avaient pas l'habitude de telles activités et certains n'avaient pas encore compris les attentes de l'école. En effet, en début de 1^{ère} Harmos, les objectifs sont plutôt orientés vers l'apprentissage de savoir-être: vivre en groupe et interagir avec les autres, prendre la parole devant un groupe, respecter des règles de vie... Les savoirs et les savoir-faire interviennent petit à petit lorsque les élèves ont pu prendre leur place dans le groupe classe.
- Plus des deux tiers des élèves n'ont pas le français comme langue première et pouvaient présenter des difficultés de compréhension des consignes.

3.1.2. Mise en œuvre des situations didactiques

Pour pouvoir atteindre le but de notre recherche, nous avons imaginé des situations dans lesquelles des productions d'élèves pourraient être récoltées et permettraient, après analyse, de les situer dans l'acquisition de l'écriture.

Nous n'avons pas réalisé une leçon en deux fois cinq phases, tel que préconisé par la méthode Dire Ecrire Lire⁹, le but étant de pouvoir évaluer le niveau des élèves uniquement en écriture. De plus, notre objectif était de récolter des productions en suffisance pour avoir un bon aperçu de leur niveau. Le temps manquait pour procéder comme il est recommandé. Sont décrites ci-dessous les quatre situations didactiques qui ont été mises en œuvre pour cette recherche.

⁹ Voir chapitre 2.3.2. pour description de cette méthode.

Situation 1	Elèves :	Toute la classe: 18 élèves
	Objectifs :	Imaginer la suite de l'histoire « Le petit Prince pour les enfants » (Saint-Exupéry, 2014) Dessiner la suite de l'histoire Ecrire en écriture émergente ce qu'ils ont dessiné Dicter ce qu'ils ont écrit
	Consignes:	Vous devez imaginer où le Petit Prince est parti en voyage. Une fois que vous avez trouvé une idée, vous pouvez la dessiner et après essayer d'écrire ce que vous avez dessiné dans l'encadré. Je sais que vous ne savez pas forcément écrire, mais il faut essayer d'écrire comme vous pensez, il n'y aura pas de juste ou de faux.
	Mon rôle :	Redonner la consigne si besoin, coacher les élèves bloqués, écrire en dictée à l'adulte
	Matériel :	Feuille avec consignes ¹⁰ , crayons.
Situation 2	Elèves :	2 ^{ème} Harmos : 8 élèves
	Objectifs :	Dessiner un passage de l'histoire « Le mystère de la lune » (Guiraud, 2002) Ecrire en écriture émergente ce qu'ils ont dessiné Dicter ce qu'ils ont écrit
	Consignes :	Vous devez dessiner un passage de l'histoire qu'on vient de lire. Après vous devrez comme on a fait la dernière fois essayer d'écrire ce que vous avez dessiné. Comme on a dit la dernière fois, il n'y a pas de juste ou de faux il faut essayer.
	Mon rôle :	Redonner la consigne si besoin, écrire en dictée à l'adulte.
Situation 3	Matériel :	Feuille avec consignes ¹¹ , crayons, livre pour se remémorer si besoin.
	Elèves :	2 ^{ème} Harmos : 8 élèves
	Objectifs :	Dessiner un passage de l'histoire « Je peux t'aider, Saint-Nicolas » (Corderoc'h & Scheidl, 1992) Ecrire en écriture émergente ce qu'ils ont dessiné Dicter ce qu'ils ont écrit
	Consignes:	Vous devez dessiner un passage de l'histoire qu'on vient de lire. Après vous devrez comme on a fait la dernière fois essayer d'écrire ce que vous avez dessiné. Comme on a dit la dernière fois, il n'y a pas de juste ou de faux il faut essayer.
	Mon rôle :	Redonner la consigne si besoin, filmer ce qu'ils me disent.
	Matériel :	Feuille avec consignes ¹² , crayons, livre pour se remémorer si besoin, caméra.

¹⁰ Voir annexe 1.

¹¹ Voir annexe 2.

¹² Voir annexe 3.

Situation 4

Elèves :	2 ^{ème} Harnos : 8 élèves
Objectifs :	écrire en écriture émergente « La lune »
Consignes:	Vous devez dessiner ce que vous connaissez de la lune et après essayer d'écrire « La lune » comme vous pensez.
Mon rôle :	Les questionner sur ce qu'ils écrivent et pourquoi ils le font.
Matériel :	Feuille avec consignes ¹³ , crayons

Suite à chaque situation, un ajustement a été fait pour pouvoir récolter les traces les plus significatives de leur développement et éliminer le plus possible de biais. Nous avons alors décidé de garder les traces des quatre différentes situations didactiques pour avoir une vision globale de leurs compétences, malgré les imperfections présentes dans les premières situations. Effectivement cette recherche est qualitative, le but est donc d'étudier chaque cas dans le détail.

3.1.3. Présentation de la grille d'analyse

Pour analyser les productions d'élèves récoltées lors des situations didactiques précédemment décrites, nous avons élaboré une grille d'observation¹⁴. Elle a pour but de situer les élèves dans l'acquisition du langage écrit.

Comme précédemment explicité, nous avons utilisé la méthodologie qualitative pour réaliser cette recherche. Cela implique que la grille d'analyse a été construite grâce à des observations préalables et de manière parallèle à l'analyse des productions d'élèves. En effet, cela permet de créer une grille adaptée à cette classe-ci pour pouvoir réaliser une recherche approfondie et que cette grille soit un réel outil didactique au service de l'enseignant. Elle a été réalisée pour analyser les productions de cette classe à ce moment précis. La grille est toutefois faite pour être modulable. Dans un autre contexte que celui de ce travail, il serait possible d'ajouter ou de supprimer des critères selon nos observations pour rendre la grille adaptée au niveau des élèves et permettre de les situer dans leur développement.

Les critères ont été élaborés sur la base de la théorie de l'acquisition de l'écriture chez les enfants et principalement à partir du modèle de David (2003). La grille est structurée en trois étapes principales : la sémiographie (rouge), la phonographie

¹³ Voir annexe 4.

¹⁴ Voir exemple de grille individuelle annexe 41.

(orange) et la morphographie¹⁵(vert). Pour rendre ces phases complètes et pouvoir élaborer des critères précis, nous nous sommes basée également sur les autres apports théoriques présents dans le chapitre 2.2. comme par exemple certains critères tirés du tableau de Jaffré (1992) mettant en lumière différentes procédures que les élèves peuvent utiliser en phase phonographique. Des aspects du modèle de Ferreiro (2000) ou encore des aspects observés en regardant leurs productions ont également été utilisés.

Nous allons alors reprendre les trois phases de l'acquisition du langage écrit selon David (2003) pour présenter les critères élaborés de manière structurée. Puis justifier leur présence dans notre grille d'analyse et si besoin décrire comment nous les avons appliqués grâce à des exemples de productions d'élèves.

La phase sémiographique

Elle est caractéristique des élèves de 4 à 5 ans. En lisant sa description, il semblait effectivement que beaucoup d'élèves recouraient à ces stratégies en produisant des traces graphiques porteuses de sens sans pour autant réfléchir à l'aspect phonologique de l'écriture. C'est le contenu de ces traces graphiques que nous avons tenté de décrire par les critères suivants. Nous avons donc élaboré sept critères observables correspondant à cette phase.

sémiographique	Présence de vagues, boucles, ronds, bâtons... (traces picturales en continu)
	Présence de pseudo-lettres (unités picturales discontinues)
	Présence de lettres
	Présence du prénom uniquement
	Présence des lettres du prénom mélangées
	Présence d'autres lettres que celles du prénom
	Les lettres ne remplissent pas tout l'espace à disposition

Figure 8: Extrait grille d'analyse phase sémiographique

¹⁵ Voir chapitre 2.2. modèles d'acquisition de l'écriture, pour explication de ces étapes.

- Présence de vagues, boucles, bâtons... (traces picturales en continu)

Ce critère a été imaginé, car nous pensons qu'il représente une étape du développement du langage écrit chez l'enfant. En effet, la phase sémiographique est décrite comme le fait de donner du sens aux traces écrites, nous pensons qu'en essayant d'imiter l'écriture liée, les enfants veulent effectivement signifier graphiquement quelque chose.

- Présence de pseudo-lettres (unités picturales discontinues)

La différence entre ce critère et le précédent est que dans ce cas-là, l'élève a compris que pour écrire quelque chose, il faut différents signes et non pas simplement un « gribouillis continu ». Le terme de pseudo-lettres est utilisé par Emilia Ferreiro (2000), il signifie que l'enfant invente des signes graphiques ressemblants à des lettres. Dès le moment où l'on pouvait voir plus d'une pseudo-lettre dans la production de l'élève, le critère était coché.

Nous pouvons voir dans les figures suivantes la différence entre ce que nous qualifions de traces picturales en continu (figure 9) et de pseudo-lettres (figure 10).

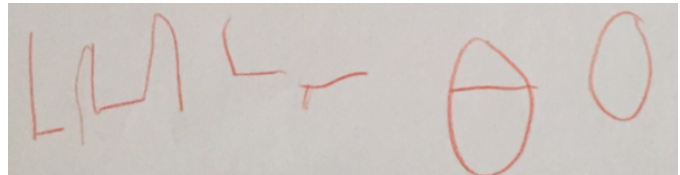
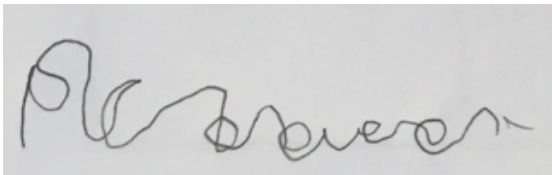


Figure 9: production de Linda en situation 1 **Figure 10: production de Luis-Mario en situation 1**

- Présence de lettres

Dans la continuité des deux précédents critères, intervient alors la présence de lettres. Le critère était coché dès le moment où plus de deux lettres de l'alphabet figuraient dans la production. Par exemple, dans le cas de Luis-Mario (figure 10), le critère présence de lettres serait coché comme nous pouvons observer un « L », un « M » et un « O ». Le critère présence de pseudo-lettres serait également coché. Ce critère atteint démontre que l'enfant a compris que pour écrire, il faut des lettres et qu'il y a un répertoire précis de lettres.

- Présence du prénom uniquement

C'est grâce à des observations que ce critère a été ajouté. Effectivement, il ne faisait pas partie de la théorie initiale, mais cela apparaissait si souvent dans les productions des élèves que nous avons dû nous y intéresser. Le prénom est le premier mot que les élèves apprennent à écrire et souvent le seul maîtrisé en 1^{ère} Harnos. Lorsque nous avons demandé à des élèves d'écrire, ces derniers nous répondaient qu'ils ne savaient pas. Puis conscients que c'était le seul mot qu'ils ont appris à écrire, ils ont écrit leur prénom. Ce critère démontrerait alors que les élèves pensent que pour écrire, il faut avoir appris à écrire.

- Présence des lettres du prénom mélangées

Selon Maillart et Schelstraete (2001) les lettres du prénom ont une connotation affective pour les élèves. Ce critère pourrait être significatif de la variété interfigurale qui signifie que les élèves utilisent les lettres qu'ils connaissent et varient leur ordre et leur nombre (Ferreiro, 2000, cité par Fijalkov, Cussac-Pomel & Hannouz, 2009). Il montre que l'élève se situe en phase pré-syllabique. Le critère était coché si l'enfant avait utilisé en majorité les lettres de son prénom.

- Présence d'autres lettres que celles du prénom

L'atteinte de ce critère prouve que l'élève connaît un répertoire de lettres varié. Nous pourrions également intituler ce critère présence de variété intrafigurale¹⁶.

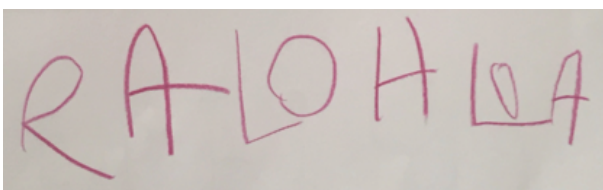


Figure 11: production de Lora en situation 2

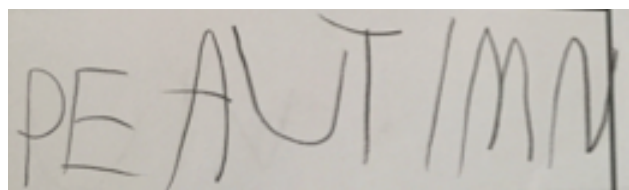


Figure 12: production de Tibau en situation 2

Dans la figure 11 le critère présence des lettres du prénom serait coché, alors que dans la figure 12 le même critère serait coché ainsi que le critère présence d'autres lettres que celles du prénom

¹⁶ Voir définition au chapitre 2.2.

- Les lettres ne remplissent pas tout l'espace à disposition

Ce critère nous a paru indispensable après l'observation des productions. En effet, sur les fiches données aux élèves, la place pour écrire était délimitée par un cadre (figure 13). Les élèves avaient tendance à écrire des lettres tant qu'il y avait de l'espace à disposition. Le fait de ne pas utiliser tout l'espace prouverait alors que l'enfant est conscient que les mots n'ont pas tous la même longueur.

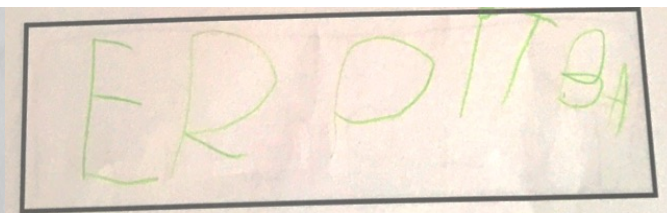
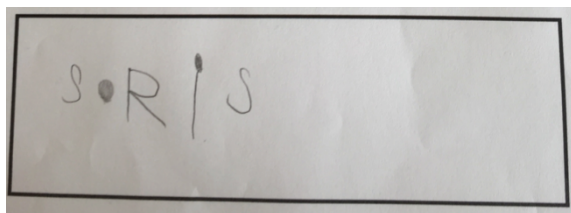


Figure 13: production de Sophie en situation 3 Figure 14: production de Tibau en situation 1

La figure 13 et la figure 14 permettent de comprendre l'utilité de ce critère. En effet, dans la figure 12 on voit que l'élève a choisi le nombre de lettres qu'elle utilise en fonction de ses connaissances, alors que dans la figure 14 on peut voir qu'il a juste rempli l'espace à disposition sans réfléchir.

Phase phonographique

phonographie	Les lettres représentent certains phonèmes d'un mot
	Les lettres représentent tous les phonèmes d'un mot

Figure15: Extrait grille d'analyse phase phonographique

Deux intitulés tirés du tableau de Jaffré (1992) ont été utilisés pour décrire la phase phonographique. Le premier « les lettres représentent certains phonèmes d'un mot » montre que l'élève a commencé à se poser des questions sur le lien entre les lettres qu'il écrit et le son qu'il entend. Il ne prouve par contre pas une maîtrise de la correspondance graphophonémique et ne le fait pas automatiquement.

Le second critère « les lettres représentent tous les phonèmes d'un mot » montrerait par contre une maîtrise, même une automatisation du système phonographique. Les autres critères du tableau ont été laissés de côté, car ils ne concernaient pas cette classe.

Phase morphographique

En ce qui concerne la phase morphographique, nous avons agi dans la même logique en séparant la période en deux critères : le premier signifiant une première prise de conscience du fait que la correspondance phonème-graphème ne suffit pas pour orthographier la langue française et un second critère coché uniquement si le mot est orthographié parfaitement. Il nous paraissait indispensable de mettre en avant les indices qui démontraient qu'une compétence était en voie d'acquisition et non uniquement se concentrer sur le fait que le mot soit orthographié correctement.

morphographie	Présence de marques orthographiques de certains mots
	Ecriture orthographique du mot

Figure16: Extrait grille d'analyse phase morphographique

A partir de ces critères, une grille a été conçue pour chaque élève pour l'ensemble de ses productions. Cette grille s'utilise de la manière suivante : il faut cocher les critères observables pour chacune des productions d'élèves. Par la suite, regarder où se situent majoritairement les croix. Si les croix ne dépassent pas la partie sémiographie, l'enfant se situe donc à cette étape, si les croix atteignent la partie phonographie, c'est à cette étape du développement que se situe l'élève et ainsi de suite.

Pour cette recherche, nous avons également réalisé un tableau récapitulatif¹⁷ qui présente les résultats de l'ensemble de la classe, puis ceux des 1^{ère} et 2^{ème} Harmos séparément. Ce tableau n'est pas forcément à visée didactique comme la grille d'analyse. Il nous servira toutefois à l'analyse des résultats. De plus, situer la classe dans le développement de l'acquisition du langage écrit peut être intéressant dans un premier temps pour planifier son enseignement. Il nous permet également de comparer le niveau des 1^{ère} Harmos et des 2^{ème} Harmos pour savoir s'il est judicieux d'exercer ces compétences avec toute la classe en même temps ou lors des moments d'enseignement en demi-classe.

Pour réaliser ce tableau et calculer les totaux, nous avons rassemblé les quatre situations de chaque élève de 2H pour avoir une idée globale de leurs compétences.

¹⁷ Voir tableau 1 chapitre 3.3.2.

Pour ce faire, nous sommes partie du principe qu'en ayant atteint le critère une fois sur les quatre situations, la situation serait alors en voie d'acquisition.

3.2. Hypothèses

Avant de présenter les résultats obtenus, nous allons présenter nos hypothèses. Nous supposons alors que les résultats obtenus grâce à l'analyse des productions d'élèves seront les suivants :

1. *La majorité des élèves se situera dans la phase sémiographique.*

En effet, la théorie avance que les enfants de cinq ans se situent normalement en fin de phase sémiographique et ne réfléchissent pas aux lettres qu'ils utilisent pour écrire. De plus, dans la classe où nous avons récolté les traces, la correspondance graphème-phonème n'était pas du tout abordée.

2. *Le niveau des élèves sera tout de même hétérogène.*

Dans cette classe les niveaux d'acquisition du langage écrit sont très inégaux. Il y a ceux qui abordent déjà certains aspects de la lecture-écriture avec leurs parents à la maison, alors que d'autres découvrent cela et peinent à mettre du sens derrière ce qu'ils font à l'école.

3. *Cette hétérogénéité mettra notamment en évidence trois sous-groupes d'élèves correspondant aux trois phases présentées par David (2003).*

Il y aura ceux qui sont en phase sémiographique, d'autres en phase phonologique et ceux qui sont déjà capables d'orthographier certains mots de manière correcte.

4. *Les élèves de 1^{ère} Hamos effectueront pour la majorité des traces picturales continues.*

Le langage écrit a très peu été abordé en ce début, d'année. Ils ne savent pas tous écrire leur prénom. Nous supposons alors qu'ils n'éciront pas des lettres de l'alphabet mais tenteront d'imiter l'écriture des adultes.

3.3. Présentation des résultats

Dans un premier temps, nous observerons les résultats globaux et situerons le niveau de développement du langage écrit atteint par la classe. Pour ce faire, nous décrirons les résultats correspondant à chaque phase séparément en mettant en avant les chiffres les plus significatifs. Par la suite, nous relèverons les résultats de chaque élève séparément.

Dans un second temps, nous analyserons et interpréterons les résultats. Nous nous placerons dans une posture d'analyse qualitative en prenant en compte les caractéristiques de chaque enfant pour le situer par rapport au développement de ses compétences écrites et en essayant d'expliquer les écarts possibles entre les résultats attendus (nos hypothèses) et les résultats effectifs.

3.3.2. Résultats

Le tableau récapitulatif des résultats de la classe décrit dans la méthodologie nous servira de base à la première partie de présentation des résultats pour situer le niveau de développement du langage écrit et établir des tendances majoritaires pour la classe.

Tableau 1: Résultats de la recherche pour l'ensemble de la classe (18 élèves)

Total 2H	Total 1H	Total classe		
3	0	3	Présence de vagues, boucles, ronds, bâtons... (traces picturales en continu)	sénio- graphie
2	2	4	Présence de pseudo-lettres (unités picturales discontinues)	
7	8	15	Présence de lettres	
0	2	2	Présence du prénom uniquement	
4	4	8	Présence des lettres du prénom mélangées	
6	1	7	Présence d'autres lettres que celles du prénom	
5	5	10	Les lettres ne remplissent pas tout l'espace à disposition	Phono- graphie
2	1	3	Les lettres représentent certains phonèmes d'un mot	
1	0	1	Les lettres représentent tous les phonèmes d'un mot	morpho- graphie
2	0	2	Présence de marques orthographiques de certains mots	
0	0	0	Ecriture orthographique du mot	

La phase sémiographique est la plus représentée dans la classe. Nous pouvons voir que 16 élèves sur 18 se situent dans cette période. 6 élèves de 2^{ème} Harmos sur 8 se situent dans cette phase, alors que 9 élèves sur 10 de 1^{ère} Harmos s'y situent également.

Le critère le plus atteint par les élèves, soit la présence de lettres, fait également partie de la phase sémiographique. Uniquement 3 élèves ne l'ont pas atteint.

Une autre observation que nous pouvons faire par rapport aux 1^{ères} Harmos est qu'ils sont très centrés sur leur prénom. De ce fait, uniquement 1 élève a écrit d'autres lettres que celles de son prénom dans ses productions.

Le critère intitulé «Les lettres ne remplissent pas tout l'espace à disposition » est atteint par la moitié des élèves de 1H.

Beaucoup moins d'élèves ont atteint des critères correspondant à la phase phonologique. En effet, 2 élèves de 2^{ème} Harmos et un élève de 1^{ère} Harmos ont utilisé des lettres qui représentent certains phonèmes d'un mot dans leurs productions. Alors qu'une seule élève a produit un écrit dans lequel tous les phonèmes d'un mot étaient présents.

Deux élèves de 2^{ème} Harmos ont produit des écrits avec des marques orthographiques (la production de ces deux élèves était identique) et ont alors approché la phase morphographique. Personne n'a atteint le critère d'écriture orthographique d'un mot.

Voici un exemple de la présence de marques orthographiques dans un écrit d'élève. Nous pouvons observer que l'élève a mis un s à la fin de souris.

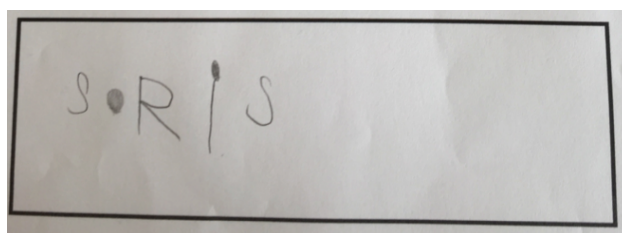


Figure17: production de Sophie en situation 3

Nous allons désormais observer les résultats de chaque élève tour à tour grâce à ce tableau qui les résume synthétiquement, en commençant par les 2^{èmes} Harmos puis en observant les 1^{ères} Harmos. Les grilles d'analyse de chaque élève ainsi que leurs productions en écriture émergente provisoire se trouvent en annexe.

Tableau 2 : Présentation des résultats de chaque élève

Elèves	Description des résultats obtenus	Phase
Élèves de 2^{ème} Harmos		
Clara	<ul style="list-style-type: none"> utilise des lettres uniquement pour toutes ses productions et ces lettres ne sont pas celles de son prénom à part pour la situation 2. remplit toujours l'espace à disposition d'autant de lettres que possible à part pour la situation 3. 	Sémiographie Morphologie (situation 3)
Linda	<ul style="list-style-type: none"> critères atteints par Linda identiques pour les 3 situations. produit des traces picturales en continu. n'utilise pas tout l'espace à disposition. 	Début sémiographie
Lora	<ul style="list-style-type: none"> écrit des lettres pour chacune de ses productions. écrit uniquement les lettres de son prénom, mais mélangées et plus ou moins nombreuses. rajoute en situation 3 et 4 des pseudo-lettres à sa production. 	sémiographie
Noah	<ul style="list-style-type: none"> utilise des lettres dans chacune de ses productions. écrit les lettres de son prénom de manière mélangée en remplissant tout l'espace à disposition dans la 1^{ère} situation. écrit des lettres différentes de celles de son prénom et ajoute dans un coin des traces picturales continues dans la 2^{ème} situation. écrit les lettres de son prénom mélangées en y ajoutant d'autres lettres sans pour autant remplir tout l'espace à disposition dans la 3^{ème} situation. 	Sémiographie
Paolina	<ul style="list-style-type: none"> utilise toujours des lettres sans particulièrement utiliser celles de son prénom. les lettres utilisées représentent certains phonèmes de ce qu'elle a voulu écrire dans chacune de ses productions. 	Phonologie
Sara	<ul style="list-style-type: none"> mêle des lettres et des pseudo-lettres ou encore des traces picturales en continu à chacune de ses productions. utilise d'autres lettres que celles de son prénom. 	Sémiographie

Sophie	<ul style="list-style-type: none"> • utilise lors des quatre situations de lettres différentes de celles de son prénom. • n'utilise pas tout l'espace à disposition et choisit le nombre de lettres utilisées dans trois situations. • des marques orthographiques d'un mot sont présentes dans la situation 3. • écrit des lettres relatives à certains phonèmes d'un mot dans la situation 4. 	Phonologie Morphologie (situation 3)
Tibau	<ul style="list-style-type: none"> • utilise les lettres de son prénom ainsi que d'autres lettres qu'il mélange dans les quatre situations. 	Sémiographie
Elèves de 1^{ère} Harmos		
Angelica	<ul style="list-style-type: none"> • écrit son prénom. 	Sémiographie
Arnaud	<ul style="list-style-type: none"> • utilise des lettres de son prénom. • les lettres correspondent aux phonèmes du mot. 	Phonographie
Annan	<ul style="list-style-type: none"> • n'écrit rien. 	Sémiographie
Lou	<ul style="list-style-type: none"> • écrit son prénom. 	Sémiographie
Luis-M.	<ul style="list-style-type: none"> • utilise des pseudo-lettres et les lettres de son prénom pour écrire sans remplir tout l'espace à disposition. 	Sémiographie
Matias	<ul style="list-style-type: none"> • utilise des lettres et n'utilise pas tout l'espace à disposition. 	Sémiographie
Néo	<ul style="list-style-type: none"> • écrit son prénom. 	Sémiographie
Paul-H.	<ul style="list-style-type: none"> • utilise des lettres et des pseudo-lettres. • ne remplit pas tout l'espace à disposition. 	Sémiographie
Clémentine	<ul style="list-style-type: none"> • utilise des lettres dont certaines de son prénom. 	Sémiographie

Grâce aux résultats présentés, nous pouvons observer que certains profils d'élèves se ressemblent et qu'ils semblent être au même niveau de développement du langage écrit.

Nous pouvons dans un premier temps établir des groupes de niveau en fonction des phases auxquelles les élèves se situent rien qu'en observant les résultats : c'est à dire un groupe en phase sémiographique composé de 14 élèves, un groupe en phase phonographique composé de 2 élèves et un groupe en phase morphologique avec 2 élèves également.

Dans la suite de ce travail, nous allons interpréter et analyser ces résultats, puis observer les productions d'élèves de plus près. Nous verrons ainsi si les élèves de ces groupes sont effectivement au même niveau de développement et s'il est judicieux de travailler avec ces trois groupes de niveau.

4. Analyses et interprétations des résultats

Ce chapitre qui a pour but de donner un sens aux résultats récoltés et de les mettre en lien avec le cadre théorique est structuré en deux parties. Premièrement, nous utiliserons les grilles individuelles pour les interpréter et situer chaque élève dans son développement. Le but est d'établir un profil d'apprenti scripteur.

Puis, comme synthèse de notre analyse et de nos interprétations individuelles, nous tenterons d'expliquer l'écart entre les hypothèses de recherche énoncées et les résultats obtenus.

4.1. Analyse et interprétation individuelle

Pour réaliser le profil d'apprenti scripteur de chaque élève, nous partirons des résultats obtenus, que nous interpréterons grâce au cadre théorique établi et à des observations complémentaires à la grille d'analyse. Le but est de comprendre ce que les enfants ont comme représentations de l'écriture pour les situer dans leur développement du langage écrit. Il est tout de même important de préciser que lorsque nous disons que les élèves sont dans une phase, cela ne veut pas dire qu'ils maîtrisent ce concept, mais cela indique une prise de conscience de leur part.

Interprétation des productions de Clara

Dans la présentation des résultats, nous avons pu voir que les situations 1, 2 et 4 sont cohérentes et semblent illustrer un même niveau de développement. La situation 3 par contre détonne (figure 18). L'explication à ceci est que Clara se situait à côté d'une élève qui a affirmé savoir écrire le mot « souris » (figure 19). Clara a alors décidé de copier cette écriture. La situation 3 est tout de même porteuse de sens. Elle démontre que Clara a déjà la conception qu'il y a une façon d'écrire le mot juste. De plus, cela nous montre qu'elle est capable de recopier. Malgré les croix de la grille d'analyse, cela n'indique pas pour autant qu'elle se situe en phase morphographique puisqu'elle avait copié. Nous pourrions par contre affirmer qu'elle

maîtrise alors les fonctions perceptives et motrices de l'écriture telles que décrites par Zerbato-Poudou (2002).

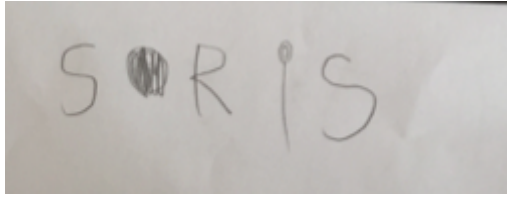


Figure 18 : production de Clara en situation 3

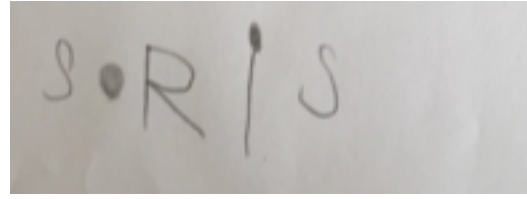


Figure 19 : production de Sophie en situation 3

En ce qui concerne ses autres productions, nous pouvons voir qu'elle connaît les lettres de son prénom et les utilise, mais elle y ajoute d'autres lettres connues. Pour analyser plus en détail, nous pouvons mettre en parallèle ses productions avec le modèle de Ferreiro (2000). Nous pouvons alors affirmer qu'elle est consciente que pour écrire quelque chose de différent, il faut utiliser des lettres différentes puisque ses productions ne sont pas toujours les mêmes. Elle utilise alors la variété intrafigurale significative de la phase pré-syllabique (Ferreiro, 2000, cité par Fijalkov, Cussac-Pomel & Hannouz, 2009).

Interprétation des productions de Linda

Linda est très constante dans ses productions. Elle imite le geste de l'écriture en faisant des traces picturales continues, mais ne met pas de sens derrière. C'est la seule élève de la classe à n'utiliser aucune lettre dans ses productions. Elle ne se pose pas de question quand elle écrit. Dès qu'elle a saisi la consigne, elle réalise très rapidement la tâche et rend la feuille en demandant : « C'est comme ça ? ». Quand on lui demande ce qu'elle a voulu écrire, elle ne sait pas répondre. Par contre, elle sait dire ce qu'elle a voulu dessiner. Il est difficile de raccrocher ses productions aux théories des débuts de l'écriture. Nous pouvons tout de même affirmer qu'elle différencie le dessin de l'écriture, car dans l'encadré prévu pour le dessin elle dessine, alors que dans l'encadré pour écrire, elle produit toujours des traces similaires. La figure 20 est un exemple des traces picturales continues qu'elle produit.

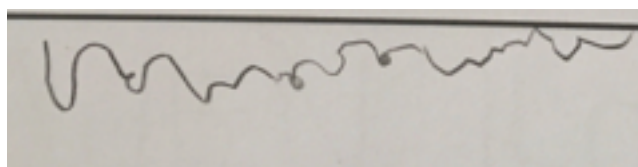


Figure 20 : production de Linda en situation 2

Son niveau de développement correspond aux premiers pas dans l'écrit. La situer dans la phase sémiographique dont la caractéristique principale est de signifier graphiquement, n'est pas vraiment significatif. En effet, elle ne met pas de sens derrière ce qu'elle écrit. Cette différence de niveau avec les autres élèves de la classe alors qu'elle se situe en 2^{ème} Harnos correspond aux observations et donc aux attentes des enseignantes. Cette élève est suivie par une logopédiste et ne maîtrise pas le français. Son retard de développement du langage est alors signalé.

Interprétation des productions de Lora

Les productions de Lora illustrent la théorie de Maillart et Schelstraete (2001). Elle utilise les lettres de son prénom, probablement parce que ce sont les seules lettres qu'elle connaît, mais également parce qu'elles ont une connotation affective. Les lettres ne sont pas écrites dans le même ordre et leur quantité varie, ce qui est caractéristique de la variété interfigurale (figure 21).

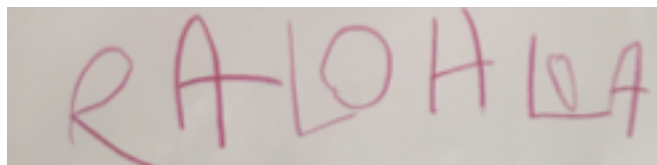


Figure 21 : production de Lora en situation 2

Le fait qu'elle y ajoute des pseudo-lettres et des cœurs pourrait être interprété comme une envie de rajouter d'autres lettres, mais comme elle n'en connaît pas, elle en invente. Cette interprétation pourrait être appuyée par une difficulté qu'a Lora. Un bilan cognitif a été demandé, car elle peine à mémoriser les choses. Grâce à ces observations, on peut la situer au début de la phase sémiographique, plus précisément à la phase pré-syllabique.

Interprétation des productions de Noah

Les productions de Noah ne sont pas constantes. Cela pourrait être expliqué par la fatigue causée par un problème d'ordre médical. La situation 2 est intéressante car tout d'abord, il m'annonce comme projet d'écriture : « Le cochon mange trop. » Puis il réalise le dessin et écrit. Par la suite quand je reviens vers lui pour observer ce qu'il a écrit, il me dit : « Là c'est écrit singe et là c'est écrit cochon, il faut qu'il y ait un espace là. » Et il rajoute un trait pour séparer les deux mots. Il sépare le mot qu'il avait écrit avec trois lettres de chaque côté du trait (figure 22). Ces aspects sont très intéressants parce qu'ils ramènent directement à la théorie. En effet, comme décrit

par Ferreiro (2000, cité par Fijalkov, Cussac-Pomel & Hannouz, 2009), pour redire ce qu'il a écrit, il utilise le mot sans déterminant. De plus, il a l'idée qu'un mot est composé au minimum de trois lettres. Le fait de vouloir mettre un espace entre les deux mots montre également une prise de conscience de sa part : un mot est composé de lettres, entre les mots il y a des espaces.

A la situation 3, il marque l'espace entre deux mots par un tiret. Il fractionnera également l'espace à disposition par un

trait pour pouvoir écrire plus à la situation 3 et 4. Ce qu'il écrit dans l'espace ajouté sont des traces picturales continues.

Nous pourrions supposer que lorsque l'écrit est plus long, il ne connaît pas assez de lettres, donc il produit d'autres choses. Les traces picturales continues qu'il utilise sont celles travaillées le matin même en graphomotricité. Il doit penser qu'en graphomotricité on apprend à écrire, il a donc reproduit la même chose. Selon la théorie de Zerbato-Poudou (2002), nous pourrions dire qu'il n'a pas compris la différence entre le graphisme et l'écriture.

Il utilise la variété interfigurale et toutes les caractéristiques décrites sont représentatives de la phase sémiographique et plus précisément de la phase pré-syllabique. On voit qu'il ne réfléchit pas à une correspondance phonème-graphème mais qu'il met tout de même du sens derrière ce qu'il écrit et réfléchit à comment structurer son écrit pour que cela ressemble à sa conception de l'écriture.

Interprétation des productions de Paolina

Ses productions sont intéressantes à analyser, car nous pouvons voir que, dans les situations 1, 2 et 3, Paolina a commencé à écrire en réfléchissant à la correspondance phonologique. On peut effectivement supposer que dans la situation 1 (figure 23) elle a écrit « FO » pour le mot « forêt » puis elle a abandonné et a écrit les lettres de son prénom.

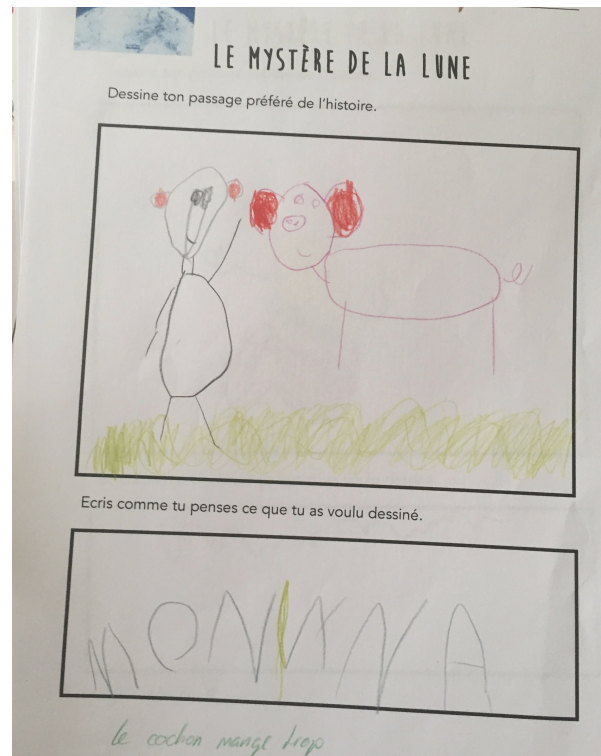


Figure 22: production de Noah en situation 2

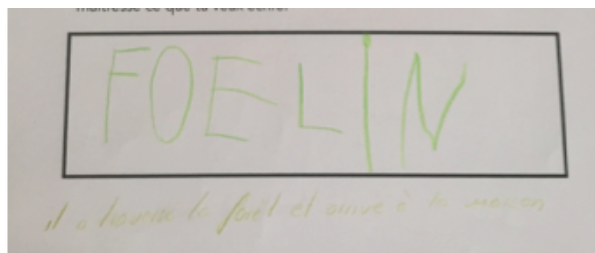


Figure 23: production de Paolina en situation 1

Dans la situation 2 (figure 24), le début « CIN » correspond phonologiquement au mot « singe », puis on voit « LUVE » qui correspond à « Lune ». Dans la situation 3 (figure 25), on peut observer « ECU » alors qu'elle voulait écrire « écureuil ». La mise en œuvre didactique choisie pour les situations 1, 2 et 3 qui n'est pas idéale¹⁸ empêche l'analyse précise de ces productions.

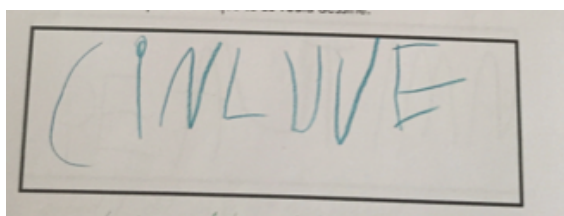


Figure 24 : production de Paolina en situation 2

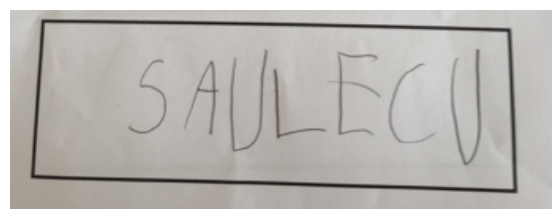


Figure 25: production de Paolina en situation 3

La situation 4 (figure 26) est plus facilement analysable. Son projet était d'écrire « La lune ». On peut voir que presque tous les phonèmes sont présents. Une autre observation est la permanence du mot « Lune » pour Paolina. Effectivement en situation 2, elle avait utilisé les mêmes lettres.

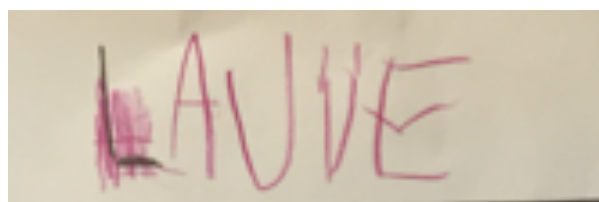


Figure 26 : production de Paolina en situation 4

On voit alors bien que Paolina a conscience que les lettres qu'elle écrit correspondent aux sons qu'elle entend. Elle se situe alors logiquement dans la phase phonologique. Elle ne parvient par contre pas à faire correspondre un

¹⁸ Voir explication des mises en œuvres didactique au chapitre 3.1.2.

graphème à chaque phonème quand ce qu'elle veut écrire est trop long. Dans le tableau de Jaffré (1992)¹⁹ figure une phase appelée phonogrammique. Elle décrit bien où se situe Paolina dans son développement. Effectivement, l'exemple donné est « Pavr » pour « poivre » ce qui ressemble à « LAUVE » pour « la lune ».

Interprétation des productions de Sara

Sara combine les lettres et les pseudo-lettres pour remplir l'espace à disposition. Elle a de la peine à écrire son prénom et éprouve de grandes difficultés en ce qui concerne l'orientation dans l'espace. Cela pourrait expliquer la présence de certaines pseudo-lettres qui parfois sont des lettres de l'alphabet mais écrites à l'envers comme dans la figure 27. Nous pouvons voir les « L » qu'elle oriente dans différents sens.

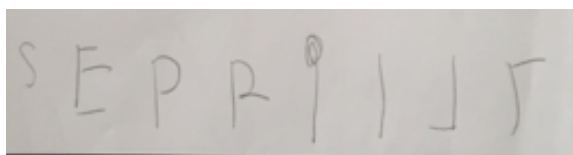


Figure 27 : production de Sara en situation 2

Les lettres présentes varient, mais Sara ne parvient cependant pas à donner du sens à ce qu'elle écrit. Elle effectue simplement le travail demandé en alignant des signes graphiques. Selon la théorie, nous pourrions situer Sara dans la phase pré-syllabique. Elle utilise la variété intrafigurale.

Interprétation des productions de Sophie

Les productions de Sophie mettent en avant les défauts des trois premières mises en œuvre didactiques. En effet, dans la première production (figure 28), l'interprétation est difficile, car l'écart entre la dictée à l'adulte et la production est trop grand. Nous pourrions tout de même voir le mot « aime » et la lettre « m » qui suit qui pourrait être le début de « mer ». Est-ce aller trop loin dans l'interprétation ? Difficile à dire.

¹⁹ Voir figure 2 chapitre 2.2.

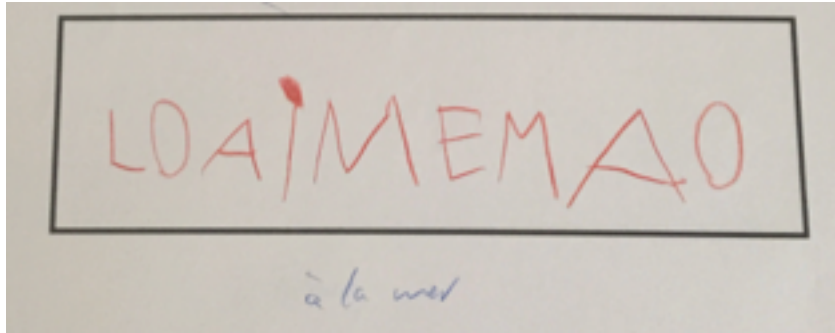


Figure 28 : production de Sophie en situation 1

Sa deuxième production est biaisée car le moment de dictée à l'adulte précédait la phase d'écriture. Elle a alors essayé de copier le début de ce qui avait été écrit, puis a abandonné. Cela est tout de même porteur de sens. En effet, Sophie est une élève qui a peur de faire faux. De plus, elle a été capable de recopier deux lettres en écriture manuscrite et de les transformer en lettres capitales.

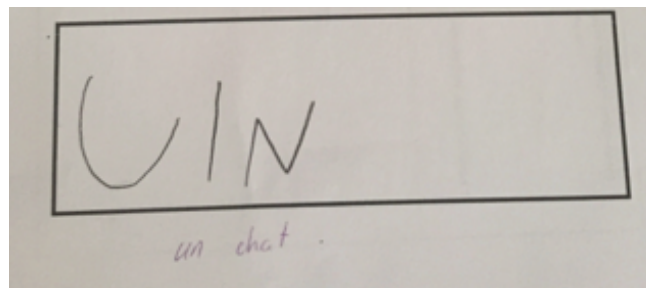


Figure 29 : production de Sophie en situation 2

Pour la situation 3, les critères remplis atteignent la phase morphographique. En effet, on peut voir le mot « souris ». Il manque le « U » pour former le son « ou », mais le « s » à la fin montre que l'élève a une image mentale du mot. Elle prend en compte des marques orthographiques du mot.

En l'interrogeant sur ce qu'elle a écrit, elle me dit qu'à la maison elle s'est entraînée à écrire ce mot. A ce moment-là, nous pourrions nous interroger : maîtrise-t-elle uniquement l'image des mots, mais pas la correspondance phonologique ?

La situation 4 répond à cette question par la négative. Nous pouvons observer qu'en lisant « LAUM » certains graphèmes correspondent aux phonèmes. Sophie est alors à un niveau de développement du langage avancé par rapport à la classe. Elle utilise deux stratégies qu'elle combine pour écrire. Elle utilise l'image logographique du mot

lorsqu'elle l'a déjà rencontré et utilise la correspondance phonographique lorsqu'elle ne connaît pas le mot en essayant de faire correspondre les phonèmes et les graphèmes d'un mot. Elle ne maîtrise parfaitement aucune de ces stratégies, mais elle a quand même compris les principes sous-jacents à l'écriture. Nous la situons alors dans la phase morphographique comme la grille d'analyse nous le confirme ou selon les mots de Ferreiro (2000) en phase orthographique.

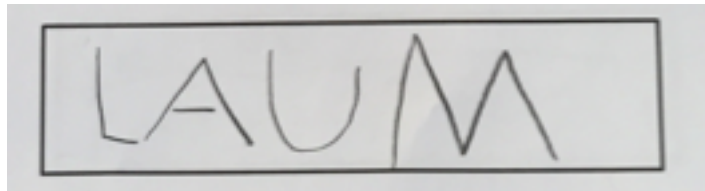


Figure 30 : production de Sophie en situation 4

Interprétation des productions de Tibau

Tibau utilise un répertoire de lettres restreint comprenant les lettres de son prénom et « PREMNL ». Il utilise alors la variété interfigurale. Il ne réfléchit pas aux lettres qu'il utilise ni à leur quantité, car il remplit tout l'espace à disposition. Les productions de Tibau sont caractéristiques de la phase sémiographique.

Interprétation des productions d'Angelica

Les observations faites pendant la situation d'écriture d'Angelica permettent de comprendre ce qu'elle a effectué. En effet, Angelica écrivait avec la feuille à l'envers. Lorsque je lui ai dit de tourner sa feuille, elle l'a tournée mais a continué ce qu'elle écrivait de droite à gauche cette fois (figure 31).

Cela nous donne l'indication qu'elle ne maîtrise pas encore vraiment le sens de l'écriture. De plus, elle écrit son prénom uniquement. Cela peut être expliqué par le fait que c'est le seul mot qu'elle sait écrire. Quand on lui demande d'écrire quelque chose, elle écrit ce qu'elle connaît. Il aurait été intéressant de demander à Angelica après production ce qu'elle avait écrit. Je pense qu'elle aurait du mal à répondre. Son dessin ne répondait d'ailleurs pas à la consigne.

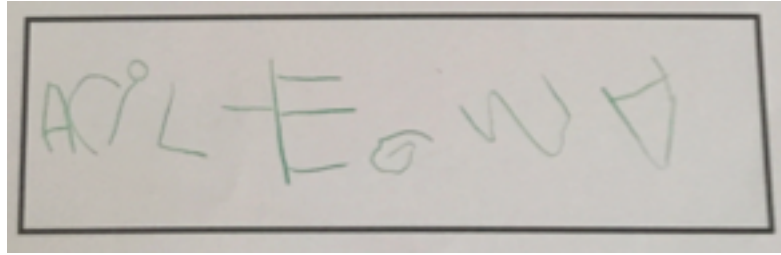


Figure 31 : production d'Angelica

Le fait qu'elle écrive son prénom pourrait être une conséquence de son incompréhension de la consigne. Angelica est une élève allophone mutique. Il est alors très difficile de savoir ce qu'elle sait et de la situer dans son développement.

Interprétation des productions d'Arnaud

Arnaud, très motivé par la tâche, voulait absolument écrire astéroïde. Il travaillait en discutant avec Matias, mais c'est lui qui menait la discussion. Il avait commencé par écrire « ARB » puis quand je suis venue, il a vite tracé en disant que c'était faux. Il m'a dit qu'il pensait que ça commençait comme son prénom et a alors écrit un « A », il était ensuite bloqué. Nous pouvons alors voir qu'il a conscience que les lettres correspondent à un son, mais il n'arrive pas à entendre les sons qui composent un mot ou alors, il ne sait pas quel graphème correspond à quel phonème.

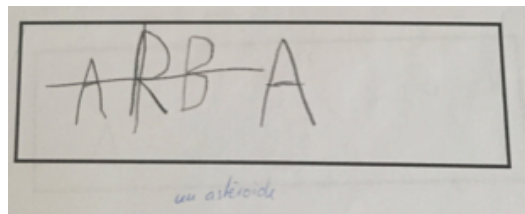


Figure 32: production d'Arnaud

Je le situerais tout de même dans la phase phonologique, car même si la correspondance graphème-phonème n'est pas maîtrisée, il a compris le principe phonologique. Il est alors dans une phase avancée de son développement du langage écrit par rapport aux autres élèves de 1^{ère} Harmos. Il a d'ailleurs par la suite été amené à raccourcir son cycle.

Interprétation des productions d'Annan

Deux explications sont possibles concernant le blocage d'Annan pour cette activité. La première est qu'Annan est allophone, la consigne a pu être un obstacle à la réalisation de la tâche. Une autre explication peut être qu'elle sait qu'elle a de la

peine dans les tâches d'écriture, car elle est une des seules à ne pas savoir écrire son prénom. Elle aurait alors préféré ne pas faire plutôt que de faire faux.

Interprétation des productions de Lou

En écrivant son prénom, Lou prouve qu'elle a compris que pour écrire, il faut utiliser des lettres. Nous ne pouvons par contre pas en dire beaucoup plus. Le fait que le critère « Les lettres ne remplissent pas tout l'espace à disposition » soit coché est l'illustration des différences interindividuelles présentes dans l'acquisition du langage écrit. En effet, pour certains ce critère s'est avéré un indicateur d'une prise de conscience. Pour Lou ce n'est pas le cas.

Interprétation des productions de Luis-Mario

Nous pouvons observer les lettres LMOS qui font partie des lettres de son prénom et deux tirets. Luis-Mario a de la peine à écrire son prénom. Ce qu'il a produit ressemble énormément à sa manière d'écrire son prénom pour des exercices. Il m'a repris plusieurs fois lorsque j'avais oublié d'écrire le tiret dans son prénom. Nous pouvons alors déduire que pour lui c'est un point de repère pour le reconnaître.

La présence de pseudo-lettres prouve qu'il ne connaît pas suffisamment de lettres et a des difficultés à les copier même avec un modèle. Il ne maîtrise alors pas la fonction motrice et la fonction perceptive. Le fait qu'il utilise plus que l'espace à disposition pourrait être interprété comme un début de compréhension que pour écrire quelque chose il y a besoin de plusieurs mots.

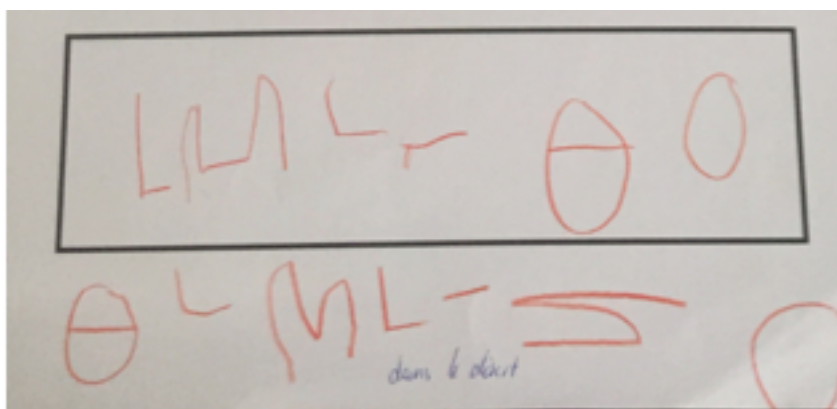


Figure 33: production de Luis-Mario

Interprétation des productions de Matias

Comme précédemment expliqué, Matias travaillait avec Arnaud durant cette activité. Ils ont alors commencé par écrire la même chose. J'ai l'impression que c'était Arnaud qui menait l'activité et Matias suivait en copiant les lettres. Puis, après leur avoir demandé de travailler seul, Arnaud a tracé sa production et recommencé alors que Matias a continué à écrire. Il a alors produit différentes lettres sans réflexion apparente pour remplir l'espace à disposition.

Matias connaît un répertoire de lettres restreint d'après ce qu'on peut observer sur cette production, car il utilise plusieurs fois les mêmes. Il est dans la variété interfigurale et ne réfléchit par encore à la correspondance phonologique. Nous le situons alors dans la phase sémiographique.

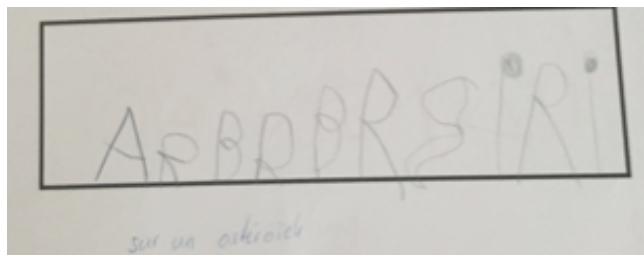


Figure 34 : production de Matias

Interprétation des productions de Néo

Néo, après avoir attendu longtemps devant sa feuille blanche, me disant qu'il ne savait pas écrire, a fini par me demander s'il pouvait écrire son prénom. Cela montre qu'il a conscience qu'il y a quelque chose à savoir pour écrire et qu'il ne l'a pas encore appris.

Interprétation des productions de Paul-Henri

Quand je demande à Paul-Henri ce qu'il a voulu écrire, il regarde sa feuille et me dit ici c'est « soleil » et ici « Petit Prince ». Il est difficile de dire en regardant cette photo (figure 35) quelles lettres il a utilisé pour orthographier le premier mot. Les lettres produites, peu nombreuses, pourraient être indicatrices d'un développement peu élevé du langage écrit, mais d'autres aspects de cette production viennent apporter des preuves de certaines prises de conscience.

La couleur qu'il a employée pour écrire n'a pas été choisie au hasard. Dans la théorie des débuts de l'écriture, de Ferreiro (Ferreiro, 2000, cité par Fijalkov, Cussac-Pomel & Hannouz, 2009) il est dit que l'enfant peut faire correspondre la quantité de

lettres utilisées aux propriétés de l'objet. On pourrait transposer la théorie à cette situation en disant qu'il utilise la couleur qui correspond aux propriétés de l'objet pour écrire le mot. De plus comme il est caractéristique de faire lors de la phase pré-syllabique, il me dit qu'il a écrit « soleil » et non pas « le soleil », il donne du sens à ce qu'il a écrit.

Est-ce que l'utilisation du «P » pour écrire Petit Prince est due au fait que c'est la première lettre de son prénom et qu'il l'a écrit par hasard ou au fait qu'il a retenu que ça commençait comme son prénom lorsqu'on en a parlé ? Nous ne pouvons pas répondre à cette question. Nous pouvons également observer qu'il a compris que pour écrire il faut des lettres et des lettres ensembles forment un mot. Il n'a pas compris qu'un espace sépare ces mots, mais en changeant de couleur il montre qu'il y a deux mots.

Grâce à ces interprétations, nous pouvons situer Paul-Henri en phase sémiographique.

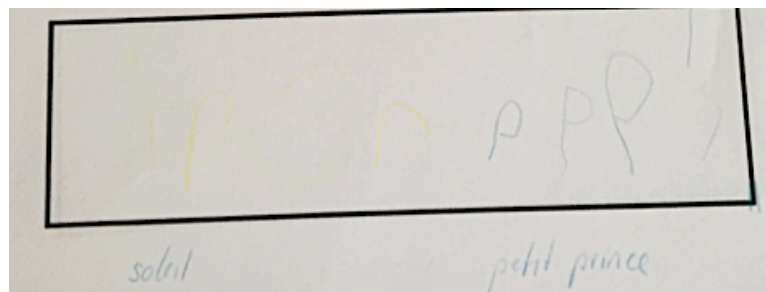


Figure 35 : production de Paul-Henri

Interprétation des productions de Clémentine

Clémentine a écrit des lettres qu'elle connaissait au hasard, sans les choisir. On peut observer que certaines lettres sont celles de son prénom. Il est par contre difficile d'interpréter davantage cette production. Clémentine se situe en phase sémiographique car elle produit des traces graphiques derrière lesquelles elle met du sens.

Interprétation des productions de Sami

Sami n'a pas produit d'écrit. Contrairement à Annan, il n'a pas de problème de compréhension. Nous voyons deux explications possibles à son blocage : la peur de faire faux ou la difficulté de la tâche trop complexe pour lui.

4.2. Analyse et interprétation de l'écart avec les hypothèses de recherche

Dans un premier temps, nous allons analyser et interpréter l'écart entre les hypothèses de recherche et les résultats obtenus. Pour ce faire, nous reprendrons à chaque fois l'hypothèse émise et la comparerons aux résultats obtenus. Par la suite, l'objectif sera de donner un sens aux interprétations réalisées au chapitre précédent. Nous mettrons alors en évidence en quoi être parvenu à situer les élèves par rapport à leur niveau de développement du langage écrit grâce à l'écriture émergente provisoire peut être utile dans la pratique.

1. *La majorité des élèves se situera dans la phase sémiographique.*

Cette hypothèse a effectivement été validée par les résultats présentés ci-dessus. 14 élèves sur 18 se situent en phase sémiographique.

2. *Les résultats seront tout de même hétérogènes.*

En effet, malgré une grande majorité des élèves se situant dans la phase sémiographique, les productions sont très différentes les unes des autres et reflètent une réelle hétérogénéité dans la classe. Même au sein de cette même phase sémiographique, certains produisent des pseudo-lettres, alors que d'autres connaissent une grande variété de lettres. De plus, entre les élèves de 1^{ère} Harnos et de 2^{ème} Harnos la différence de niveau n'est pas nette. Certains élèves de 1^{ère} Harnos ont un niveau plus élevé que d'autres élèves de 2^{ème} Harnos. Il est donc important de penser à utiliser les avantages propres à une classe à double degré et d'en faire profiter les élèves.

3. *Cette hétérogénéité mettra notamment en évidence trois sous-groupes d'élèves correspondants aux différentes phases présentées par David (2003).*

L'hypothèse est validée car les résultats des élèves se situent dans chacune des phases décrites par David. Grâce à nos interprétations et à nos analyses plus approfondies, nous pouvons affirmer que parler de trois sous-groupes de niveau correspondants aux trois phases serait par contre erroné. Nous reviendrons plus précisément là-dessus dans le chapitre suivant. De plus, uniquement deux élèves ont obtenu des coches dans la phase morphographique et une d'elles avait copié sur

l'autre et aucun élève n'a orthographié un mot parfaitement. Cet écart entre les résultats attendus et les résultats effectifs pourrait être en lien avec des représentations erronées de notre part du niveau des élèves dues à des observations dans des classes enfantines à un stade plus avancé de l'année, alors que les activités ont été réalisées pour cette recherche en début d'année scolaire. Une autre cause de cette différence pourrait être le choix des enseignantes par rapport aux objectifs travaillés en langage. Effectivement, dans cette classe, de nombreux élèves étant allophones, en début d'année les leçons sont centrées sur l'apprentissage de vocabulaire.

4. La majorité des élèves de 1^{ère} Harnos réalisera des traces picturales continues.

Aucun élève de 1^{ère} Harnos n'a effectué des traces picturales continues et une seule élève de 2^{ème} Harnos l'a fait. Ce résultat est étonnant, car dans la théorie, cette phase durant laquelle les élèves produisent des imitations d'écriture est très présente. Je pense que cet écart entre l'hypothèse de départ et les productions d'élèves est dû au fait que la récolte de traces a été effectuée dans une classe qui n'est pas habituée à travailler l'écriture émergente provisoire. Les élèves de 1^{ère} Harnos qui n'ont rien produit par blocage ou qui ont écrit uniquement leur prénom auraient peut-être effectué de telles productions si la tâche leur était familière et s'ils n'avaient pas peur de faire faux. Le fait de réaliser des activités d'écriture émergente dans le cadre de l'école peut également en être la cause. Certaines théories des débuts de l'écriture ont été élaborées, à partir de productions spontanées faites par des enfants. Nous pourrions imaginer que lors d'un moment de jeu symbolique durant lequel les élèves jouent le rôle d'un médecin ou d'un enseignant, certains élèves qui ont écrit leur prénom ou même d'autres auraient produit des traces picturales continues. Alors que dans ce cadre scolaire, dans lequel ils savent que quelque chose est attendu d'eux, ils ont pu être bloqués.

4.3. Signification pratique des résultats

Dans cette partie, qui peut être décrite comme une synthèse de nos interprétations, le but est de montrer en quoi les résultats sont significatifs pour la pratique et comment nous pouvons les utiliser. Pour ce faire, nous allons premièrement montrer leur utilité en faisant des liens avec le cadre théorique, puis établir des groupes de besoins et décrire ce que nous mettrions en place pour chacun de ces groupes.

Par ces résultats et leur interprétation, nous avons été amenée à nous rendre compte de la réelle hétérogénéité présente dans la classe. A partir de ce constat, il paraît évident que les élèves ont des besoins différents auxquels il faut répondre afin qu'ils puissent se développer. Intervient alors le lien avec la différenciation décrite dans le cadre théorique. En effet, elle est définie par Perrenoud (2012) comme une réponse à l'hétérogénéité présente dans une classe. Une condition pour mettre en pratique cette dernière est la bonne connaissance du niveau de chaque élève par l'enseignant. La grille d'analyse qui a été élaborée est un outil qui peut permettre aux enseignants de connaître davantage leurs élèves et d'être conscients de leur niveau de développement du langage écrit.

Il ne suffit pas de suivre ce que dit la grille les yeux fermés. Les observations des enseignantes et une analyse des résultats obtenus grâce à cette grille sont indispensables. En effet, nous avons pu remarquer que certains élèves se situaient selon la grille d'observation à un niveau de développement différent qu'après analyse détaillée de leurs productions. Nous pouvons citer les exemples suivants :

- Le cas de Clara, qui avait copié sur sa voisine
- Noah qui grâce à ce qu'il a dit à l'enseignante concernant l'espace entre les deux mots prouve une plus grande compréhension que ce que les croix indiquent.
- Les élèves qui ont écrit leur prénom et ont coché le critère assez avancé qu'est « N'utilise pas tout l'espace à disposition » alors que dans leur cas, il n'était pas significatif d'une prise de conscience.

Grâce aux analyses et interprétations réalisées dans cette recherche, nous pouvons alors établir des groupes plus ou moins homogènes, composés d'élèves qui ont les mêmes besoins. En effet, dans le cadre théorique, nous citons Vygotsky (1934) pour mettre en évidence l'importance du fait que les tâches proposées aux élèves doivent

se situer dans une zone se situant entre le niveau de développement actuel de l'élève et son niveau de développement potentiel, autrement dit, dans sa ZPD²⁰. De ce fait, pour que les élèves progressent, les activités proposées doivent être légèrement supérieures à leur niveau, mais tout de même accessibles pour eux grâce à l'aide de l'enseignant ou de pairs. L'utilité de créer des groupes de niveaux pour différencier était également mise en évidence.

Dans le tableau ci-dessous sont présentés les différents groupes de niveaux que nous réaliserions. Nous allons donc décrire plus précisément et concrètement les besoins de chaque groupe de niveau observé et proposer des exemples d'activités se situant dans leur ZPD et qui devraient alors leur permettre de se développer et de faire des progrès. Il paraît tout de même indispensable de préciser que ce sont des idées d'activités qui pourraient contribuer au développement, mais que cette liste n'est pas exhaustive.

Tableau 3 : Description des groupes de niveaux et exemples d'activités

Niveau de développement du langage écrit	Besoins en fonction de la ZPD et	Elèves concernés	
	Exemples d'activités à proposer	2H	1H
Groupe début de phase sémiographique			
Les élèves utilisent des lettres, des pseudo-lettres et des traces picturales continues pour signifier graphiquement.	Travail sur ce qu'est une lettre ou ce qui ne l'est pas. Différencier une lettre et un mot. <i>Découper des lettres / des mots dans des journaux ou documents en lettres capitales. Comparer les lettres trouvées, rassembler les lettres similaires.</i>	Lora Noah Sara Linda	Paul-Henri Luis-Mario
Groupe fin de phase sémiographique			
Les élèves utilisent des lettres de leur prénom qu'ils mélangent à quelques autres lettres qu'ils connaissent sans donner un sens au choix des lettres utilisées.	Travail pour connaître la graphie de plus de lettres et prise de conscience du fait que les lettres utilisées ont un lien avec les sons entendus. <i>Observation des lettres qui composent les prénoms de la classe, les répertorier.</i> <i>Observer des journaux et trouver le plus de lettres différentes possible. En faire un outil de référence.</i> <i>Dictée à l'adulte, l'enseignant met l'accent sur la correspondance entre ce qu'elle écrit et ce qu'on entend.</i>	Clara Tibau	Clémentine Matias

²⁰ Voir explication théorique au point 2.4.

Groupe phase phonographique			
Les élèves sont conscients que les lettres qu'ils écrivent correspondent aux sons qu'ils entendent. Ils ne parviennent par contre pas à identifier tous les sons qu'ils entendent et ne connaissent pas le son que fait chaque graphème.	<p>Travail sur les graphèmes existants et phonèmes qui correspondent. Le but n'est pas l'automatisation de cette compétence mais une découverte. S'entraîner à séparer les mots en phonèmes à l'oral.</p> <p><i>A partir des prénoms de la classe qu'ils reconnaissent déjà, essayer de déduire quelle lettre fait quel son. Réaliser un outil de référence en les répertoriant.</i></p> <p><i>Découper des mots connus et simples en rapport avec le thème travaillé sous forme de phonèmes à l'oral.</i></p> <p><i>Ecrire des pseudo-mots avec les phonèmes qu'ils connaissent et les lire aux autres.</i></p> <p><i>Jouer avec les sons dans les mots, les faire rimer et classer les mots qui contiennent le même son.</i></p> <p><i>S'entraîner avec la méthode Borel Maisony en associant un geste à un son.</i></p>	Paolina Sophie	Arnaud

Autres élèves			
Les élèves n'ont pas réalisé la tâche ou ont écrit leur prénom uniquement.	<p>En observant les productions en écriture émergente des autres élèves de la classe et en en discutant, il est possible que cela débloque certains ou permette à d'autre de mieux comprendre la tâche.</p> <p><i>Nous pourrions observer différents types d'écrits avec eux.</i></p> <p><i>Le travail fait avec les élèves du groupe début de phase sémiographique sur la lettre peut aussi être adapté pour eux.</i></p>		Néo Angelica Lou Sami Annan

6. Conclusion

6.1. Réponse à la question de recherche

Le but de cette recherche était de répondre à la problématique qui était : Peut-on envisager la situation d'écriture émergente provisoire comme moyen d'évaluer les compétences langagières écrites des élèves, de manière à construire des projets de pédagogie différenciée ?

Pour répondre à cette question, nous avons mis en situation d'écriture émergente provisoire une classe de 1-2^{ème} Hamos et créé une grille d'analyse de leurs productions. En passant ces productions dans notre grille d'observation et par nos interprétations appuyées par nos sources théoriques, nous avons pu remarquer une réelle hétérogénéité dans la classe. La majorité des élèves se situe en phase sémiographique, mais leurs compétences diffèrent au sein même de cette phase. Certains sont déjà en phase phonologique.

Grâce à ces résultats et à leurs interprétations, nous avons pu observer quatre groupes plus ou moins homogènes à partir desquels en tant qu'enseignants nous pourrions proposer de la différenciation.

Nous avons démontré que l'écriture émergente provisoire peut être utilisée comme moyen de situer les élèves dans leur développement du langage écrit afin de pouvoir réaliser un enseignement adapté aux élèves en le testant dans les conditions d'une classe ordinaire. En effet, nous avons pu voir la richesse qui réside dans les productions en écriture émergente d'élèves de 1-2^{ème} Hamos et imaginer ainsi un dispositif à mettre en place pour les faire progresser. Grâce à la grille d'analyse réalisée pour cette recherche, n'importe quel enseignant en classe enfantine pourrait évaluer le niveau de ses élèves avec l'observation de productions en écriture émergente provisoire. De plus, pouvoir situer clairement les élèves qui composent une classe dans le développement du langage écrit permet de communiquer nos observations aux parents ou à des professionnels. En effet, si un retard ou une avance est constaté, cet outil permet de se baser sur des observations concrètes et de soutenir ce que l'on avance. Il peut alors être utilisé comme un moyen d'évaluer les élèves.

6.2. Forces et faiblesses du travail, prolongements possibles

La force principale de cette recherche est qu'elle est utile dans le sens où elle met en avant un aspect trop peu utilisé d'une méthode de travail déjà connue et utilisée par les enseignants. Elle permet par ce biais une prise de conscience des enseignants sur un outil d'observation à la portée de tous, qui peut être mis en pratique facilement. Nous avons pu constater que la grille d'analyse est opérationnelle dans le contexte d'une classe puisque c'est le travail qui a été réalisé.

Une critique qui pourrait être faite de cette recherche est qu'elle a été effectuée dans une classe qui n'était pas habituée à travailler l'écriture émergente provisoire. De ce fait, certains résultats ont été biaisés par des blocages chez les élèves. L'écriture émergente provisoire serait probablement plus significative du développement du langage écrit des élèves si elle est un outil qu'ils maîtrisent et ont déjà apprivoisé.

De plus nous avons pu voir que les résultats de la grille d'observation avant analyse étaient insuffisants pour réaliser des groupes de niveaux. En effet, il faut tout de même un travail d'observation en parallèle pour pouvoir situer les élèves dans leur développement du langage écrit et pouvoir prendre en compte les différences interindividuelles qui existent dans l'acquisition du langage écrit.

Un autre élément critiquable est la mise en œuvre des situations didactiques. Comme précisé précédemment, certaines productions étaient difficilement analysables.

Nous pourrions imaginer une suite ou un complément à cette recherche en essayant de réellement mettre en pratique de la différenciation dans une classe grâce aux observations réalisées. En imaginant un vrai projet pour chaque groupe de niveau à partir des idées d'activités. Par la suite nous pourrions à nouveau mettre les élèves en situation d'écriture émergente et utiliser la grille d'analyse pour voir si le fait de travailler de cette manière permet à chaque enfant de progresser.

Il serait également intéressant de pouvoir essayer d'appliquer cette méthode à une autre classe et de voir si la grille d'analyse est effectivement facilement adaptable.

Réaliser une recherche similaire en rapport avec la lecture émergente provisoire pourrait représenter un objet de recherche complémentaire, car nous avons pu voir dans la théorie que l'acquisition de l'écriture se fait en parallèle avec celle de la

lecture. Il serait alors intéressant de comparer les niveaux de développement en lecture et en écriture de ces mêmes élèves.

6.3. Apports personnels de la recherche

Ce travail a été réalisé en ayant toujours en tête l'idée qu'il puisse être opérationnel dans une classe d'école enfantine. Je pense alors que, souhaitant trouver un poste d'enseignante dans ces degrés, je pourrai mettre en pratique cet outil pour adapter mon enseignement à ma future classe. Grâce à cette recherche j'ai pu approfondir ma connaissance du développement du langage écrit chez les enfants et également apprendre à gérer une tâche sur le long terme de manière autonome, me fixer des objectifs, des échéances et les respecter. Cela m'a permis de me rendre compte que pour moi, donner un sens à ce que je fais est indispensable à ma motivation.

6. Références bibliographiques

- Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., Saada-Robert, M., Veuthey, C. (2005). *Ecrire pour lire dès 4 ans, didactique de l'entrée dans l'écrit. Cahier de la section des sciences de l'éducation*. (100). Université de Genève.
- Auvergne, M., Jaquier, M.-C., Lathion, F., Rouèche, A., Richoz, C., & Saada-Robert, M. (2011). *Dire, Ecrire, Lire au Cycle 1 de l'école romande*. Martigny : Centre Rhodanien d'impression.
- Cervetti, N., & Peraldi, L. (2013). *Etude des performances d'identification des mots écrits chez l'enfant normolecteur de CM2*. Sciences cognitives.
- Chabrillanges, A. (2015). *Réussir son entrée en production d'écrits*.
- Christodoulidis, C., & Saada-Robert, M. (2012). *Des situations d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1 : de la lecture/écriture émergente à la Production textuelle orthographique*. Forumlecture.ch.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of Information Processing*. (pp.151-216). San Diego, CA: Academic Press.
- Corderoc'h, J.-P., & Scheidl, G.-M. (1992). *Je peux t'aider, Saint-Nicolas?*, Editions nord-sud.
- David, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (1), 137-158.
- David, J., & Fraquet, S. (2011). L'écriture en action et actions de l'écriture à l'école maternelle. *Le français aujourd'hui*, 174,(3), 39-56. doi:10.3917/lfa.174.0039.
- Demont, E., & Gombert, J.-E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56. France : Presses Universitaires.
- Eheri, L.-C. (1997). *Learning to read and learning to spell are one and the same, almost*. In C.A. Perfetti, L. Rieben et M. Fayol (eds.), *Learning to spell. Research, theory, and practice accross languages*. Mahwah, NJ : LEA Publishers.

- Fayol, M., & Jaffre, J.-P. (1999). Note de synthèse, L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue française de pédagogie*, 126(L'acquisition/apprentissage de l'orthographe), 143-170.
- Ferreiro, E. (1979). La découverte du système de l'écriture par l'enfant. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 56(1), 74-78.
<https://doi.org/10.3406/reper.1979.1686>
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Hachette Éducation.
- Fijalkow, J., Cussac-Pomel, J., & Hannouz, D. (2009 : Octobre). L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme, *Éducation et didactique*, 3 (3), mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 10 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/576> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.576
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. (pp 301-330). London: Erlbaum.
- Goetry, V. 2002, Modèles en stades de l'acquisition de la lecture et de l'écriture. Thèse de doctorat.
- Jaffré, J.-P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. *Langue française*, L'orthographe: perspectives linguistiques et psycholinguistiques, sous la direction de Michel Fayol et Jean-Pierre Jaffré. (5), 27-48.
- Liva, A., Fijalkow, E., & Fijalkow, J. (1994). Learning to use inner speech for improving reading and writing of poor readers. *European Journal of Psychology of Education*, 9(4), 321-330.
- Maillart, C., & Schelstraete, M.-A., (2001). Des gribouillis aux premières lettres : le développement précoce de l'écrit. *Ke kabgag et l'homme* (2) 103-120. Belgique : unité cognition et développement , université catholique de Louvain.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Le graphisme à l'école maternelle*. Eduscol.
- 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,(5), 449-459.
doi:10.3917/bupsy.497.0449.

- Paré, M. & Trépanier, S., N. Rousseau (Dir.). (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant*. Québec : presses de l'université du Québec.
- Perrenoud, P., (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Cahiers pédagogiques. ESF.
- Rochex, J.-Y. (1997). Note de synthèse, L'oeuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, 120 (Penser la pédagogie), 105-147.
- Saint-Exupéry, A. (2014). *Le petit prince pour les enfants*. Edition Fleurus .
- Temple, C. (1993). Invented Spelling. In Temple, C, Nathan, R., Temple, F & Burris, N. *The Beginnings of writing*. Boston : Allyn and Bacon, 57-80.
- Tremblay, P. & Khn, S. (dir.). (2017). Contextes inclusifs et différenciation : regards internationaux Québec. Livres en ligne du CRIRES. En ligne : <http://lel.crires.ulaval.ca/public/Tremblay Kahn 2017.pdf>.
- Vygotski, L.-S. (1934). *Pensée et langage* (4e édition). Paris: La Dispute.
- Zerbato-Poudou M.-T. (2002). À quoi servent les exercices graphiques ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire. 26-27, 61-71.

7.Table des illustrations

7.1. Récapitulatif des figures

FIGURE 1 : FONCTIONS SOLLICITEES SELON L'ACTIVITE GRAPHIQUE PRATIQUEE (ZERBATO-POUDOU, 2002, P.63.).....	6
FIGURE 2 : PROCEDURES GRAPHIQUES FONCTIONNELLES (JAFFRE, 1992, P.33)	12
FIGURE 3 : MISE EN PARALLELE DES MODELES D'ACQUISITION DE L'ECRITURE DE FERREIRO (2000) ET DE DAVID (2003).....	13
FIGURE 4: COMPOSANTES DU DIRE ECRIRE LIRE (SAADA-ROBERT ET AL., 2011, P.21)	14
FIGURE 5 : ENCHAINEMENT DES SITUATIONS INTEGRATIVES AU CYCLE 1 (SAADA-ROBERT ET AL., 2011, P.84)	15
FIGURE 6: PROGRESSION EN SPIRALE DES SITUATIONS INTEGRATIVES (SAADA-ROBERT ET AL., 2011, P. 82)	15

FIGURE 7: MISE EN PARALLELE DES COMPOSANTES DU DIRE ECRIRE LIRE ET DES OBJECTIFS DU PER	17
FIGURE 8: EXTRAIT GRILLE D'ANALYSE PHASE SEMIOGRAPHIQUE	27
FIGURE 9: PRODUCTION DE LINDA EN SITUATION 1	28
FIGURE 10: PRODUCTION DE LUIS-MARIO EN SITUATION 1	28
FIGURE 11: PRODUCTION DE LORA EN SITUATION 2	29
FIGURE 12 : PRODUCTION DE TIBAU EN SITUATION 2	29
FIGURE 13 : PRODUCTION DE TIBAU EN SITUATION 2	30
FIGURE 14 : PRODUCTION DE TIBAU EN SITUATION 1	30
FIGURE 15 : EXTRAIT GRILLE D'ANALYSE PHASE PHONOGRAPHIQUE	30
FIGURE 16 : EXTRAIT GRILLE D'ANALYSE PHASE MORPHOGRAPHIQUE	31
FIGURE 17 : PRODUCTION DE SOPHIE EN SITUATION 3	34
FIGURE 18 : PRODUCTION DE CLARA EN SITUATION 3	38
FIGURE 19 : PRODUCTION DE SOPHIE EN SITUATION 3	38
FIGURE 20 : PRODUCTION DE LINDA EN SITUATION 2	38
FIGURE 21 : PRODUCTION DE LORA EN SITUATION 2	39
FIGURE 22 : PRODUCTION DE NOAH EN SITUATION 2	40
FIGURE 23 : PRODUCTION DE PAOLINA EN SITUATION 1	41
FIGURE 24 : PRODUCTION DE PAOLINA EN SITUATION 2	41
FIGURE 25 : PRODUCTION DE PAOLINA EN SITUATION 3	41
FIGURE 26 : PRODUCTION DE PAOLINA EN SITUATION 4	41
FIGURE 27 : PRODUCTION DE SARA EN SITUATION 2	42
FIGURE 28 : PRODUCTION DE SOPHIE EN SITUATION 1	43
FIGURE 29 : PRODUCTION DE SOPHIE EN SITUATION 2	43
FIGURE 30 : PRODUCTION DE SOPHIE EN SITUATION 4	44
FIGURE 31 : PRODUCTION D'ANGELICA	45
FIGURE 32 : PRODUCTION D'ARNAUD	45
FIGURE 33 PRODUCTION DE LUIS-MARIO	46
FIGURE 34 : PRODUCTION DE MATIAS	47
FIGURE 35 : PRODUCTION DE PAUL-HENRI	48

7.2. Récapitulatif des tableaux

TABLEAU 1 : Résultats de la recherche pour l'ensemble de la classe.....	34
TABLEAU 2 : Présentation des résultats de chaque élève	36
TABLEAU 3 : Description des groupes de niveaux et exemples d'activités.....	52

8. Annexes

ANNEXES 1-4 : productions de Clara	
ANNEXES 5-7 : productions de Linda	
ANNEXES 8-11 : productions de Lora	
ANNEXES 12-14 : productions de Noah	
ANNEXES 14-18 : productions de Paolina	
ANNEXES 19-22 : productions de Sara	
ANNEXES 23-26 : productions de Sophie	
ANNEXES 27-30 : productions de Tibau	
ANNEXE 31 : production d'Angelica	
ANNEXE 32 : production d'Arnaud	
ANNEXE 33 : production d'Annan	
ANNEXE 34 : production de Lou	
ANNEXE 35 : production de Luis-Mario	
ANNEXE 36 : production de Matias	
ANNEXE 37 : production de Néo	
ANNEXE 38 : production de Paul-Henri	
ANNEXE 39 : production de Clémentine	
ANNEXE 40 : production de Sami	
ANNEXE 41-58 : grilles d'observation individuelles	