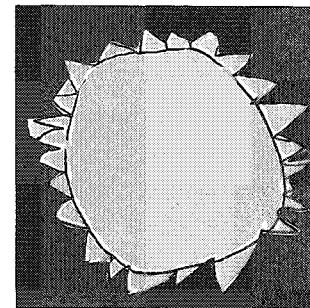


NUMÉRO

100



Maison des Petits

**Ecrire pour lire
dès 4 ans
Didactique de l'entrée
dans l'écrit**

Madelon SAADA-ROBERT
Martine AUVERGNE
Kristine BALSLEV
Véronique CLARET-GIRARD
Katia MAZURCZAK
Carole VEUTHEY

Cahier N°100
Août 2005

PRATIQUES
A graphic logo consisting of a thick, dark circle with a smaller, lighter circle inside it, creating a spiral effect.
THEORIE

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET
DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Education

Réalisation : Groupe Publication
(Michel Alhadoff, Jean-Michel Baudouin, Maryvonne
Charmillot, Céline Chatenoud, Denise Morin, Lucie Mottier,
Doris Neuenschwander, Christophe Ronveaux, Astrid
Thomann, Marianne Weber).

Pour information et commandes, s'adresser à :

Marianne Weber
Université de Genève, FPSE
Section des sciences de l'éducation
Publications
40, Bvd du Pont d'Arve, Bat. Uni-Pignon
CH - 1211 Genève 4

Tél. : (0041) 22 379 96 72 / Fax : (0041) 22 379 98 28
Email : Marianne.Weber@pse.unige.ch

Catalogue et commande sur internet :
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/cahiers/cahier>Welcome.html>

ISBN 2-940195-21-B
9782940195213
© 2003 Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation.

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
CAHIER DE LA SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION

*Ecrire pour lire dès 4 ans.
Didactique de l'entrée
dans l'écrit*

Madelon Saada-Robert
Martine Auvergne, Kristine Balslev
Véronique Claret-Girard, Katia Marzurczak
Carole Veuthey

Cahier N° 100
Août 2003-2005

TABLE DES MATIERES

Avant-propos	4
Le programme de recherche de la Maison des Petits	4
Un double enjeu	6
 Introduction	9
 Chapitre 1 : Cadre théorique et questions de recherche	13
1. Qu'est-ce que la logographie ?	13
2. La progression dans l'acquisition de la littéracie	17
3. Les relations entre la lecture et l'écriture	23
4. Les questions de recherche	24
 Chapitre 2 : Présentation de la situation didactique	27
1. Description de la situation-problème de lecture/écriture émergente	28
2. Quelques principes du guidage interactif	35
3. Critères de choix des supports à la lecture émergente	36
4. Des activités spécifiques en alternance avec chaque situation-problème	38
5. Un dispositif de séquences en boucle pour progresser dans l'écrit	41
 Chapitre 3 : Analyse de la situation de lecture/écriture émergente	45
1. L'analyse formelle du savoir	47
2. L'analyse a priori de la situation-problème	50
3. L'analyse fonctionnelle du savoir	52

Chapitre 4 : Démarche méthodologique de la recherche	61
1. Plan de la recherche	61
2. Procédés et instruments pour l'observation et le recueil des données	62
3. Conventions de transcription et de dépouillement	65
4. Taux d'accord interjuge dans le dépouillement	67
Chapitre 5 : Résultats	69
1. Les stratégies de lecture émergente et leur évolution	69
2. Les stratégies d'écriture émergente et leur évolution	77
3. Relations entre les stratégies de lecture et d'écriture	87
4. Prise de conscience alphabétique et stratégies d'écriture	95
En conclusion, quelques remarques...	101
Références bibliographiques	113
Annexe	118

AVANT-PROPOS

LE PROGRAMME DE RECHERCHE DE LA MAISON DES PETITS

Trois ans de recherche sur la Lecture/écriture émergente ont occupé récemment l'équipe d'enseignantes et de chercheures de la Maison des Petits¹. Faisant partie d'un plus vaste programme sur l'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture au cycle élémentaire, dirigé par L. Rieben et M. Saada-Robert pendant ces quinze dernières années, cette recherche a porté sur l'analyse de la lecture/écriture telle qu'elle est enseignée et apprise dans le fonctionnement quotidien de la classe, au moment du premier contact de l'enfant avec l'école, à 4 ans. Sous la direction de M. Saada-Robert, cette recherche a fait l'objet d'un contrat de partenariat entre la Direction de l'enseignement primaire genevois (DEP) et la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) de l'Université de Genève. Elle a été assortie d'une demande *d'accompagnement d'école* dans deux quartiers de la ville à forte densité de population et à grande diversité culturelle. Le projet a consisté à travailler de pair avec les enseignantes des écoles concernées, sur le long terme (3-4 ans) à l'appropriation/transposition de la démarche *d'Entrée dans la culture scolaire de l'écrit* pratiquée à la Maison des Petits en relation avec son programme de recherche.

Quatre situations d'enseignement/apprentissage constituent cette démarche, toutes les quatre, à des degrés divers, ayant fait l'objet de recherches spécifiques. La situation dite du

¹ La Maison des Petits est une école publique du canton de Genève liée à l'université par un contrat bipartite DEP-FPSE portant sur la recherche et la formation. Les auteures de cet ouvrage sont enseignantes détachées à la recherche (M. Auvergne, V. Claret-Girard et C. Veuthey) et chercheures (K. Balslev, K. Mazurczak et M. Saada-Robert). Elles remercient chacune des personnes ayant participé à cette recherche (C. Christodoulidis, J. Favrel, J. Girard, G. Hoefflin, I. Palmisano et M. Rouiller) ainsi que les élèves de la Maison des Petits.

Texte de référence (2^{ème} et 3^{ème} années du cycle élémentaire, enfants de 5 et 6 ans) a été analysée en premier lieu et selon trois dimensions. L'analyse de la situation elle-même a été effectuée en plusieurs étapes, avant celle des stratégies d'apprentissage des élèves, mais aussi après, faisant apparaître les composantes travaillées tant dans la « recherche de mots » (le versant lecture) que dans « l'écriture-copie » des mots après leur identification (le versant écriture) (Saada-Robert & Mazurczak, 2001). L'étude des stratégies d'apprentissage des élèves lors de ces deux versants constitue la deuxième dimension de l'analyse de l'apprentissage de la lecture/écriture dans la situation du Texte de référence. Plusieurs publications ont contribué au débat sur les rapports entre lecture et écriture, sur les relations entre leurs composantes psycholinguistiques, enfin sur l'évolution des stratégies d'apprentissage (par stades ou par dominance de stratégies). Généralement traités par la recherche en psycholinguistique, ces points ont été examinés principalement² à travers la spécificité de la « recherche en situation » menée dans le contexte même de la classe (Rieben, 1993 ; Rieben & Saada-Robert, 1997 ; Saada-Robert & Rieben, 1993). La troisième dimension de l'analyse de la situation du Texte de référence a consisté à analyser les régulations de l'enseignant³ et sa manière différenciée d'intervenir auprès des élèves (Elliott & Rieben, 1993 ; Saada-Robert, Claret Girard, Veuthey, & Rieben, 1997). La situation de *Production textuelle orthographique* en 4^{ème} année du cycle élémentaire (élèves de 8 ans et 12 ans) a été élaborée dans le cadre d'une recherche intercantonaile (Allal, Bétrix Kohler, Rieben, Rouiller, Saada-Robert & Wegmuller, 2001)⁴ centrée sur l'acquisition du système orthographique, aussi bien au début qu'en fin du cycle primaire (élèves de 8 et de 12 ans). Quant à elle, la situation de *Dictée à l'adulte*, étudiée à la Maison des Petits lors de mémoires et ayant fait

² Une recherche du programme « Texte de référence » a également été menée en dehors de la situation scolaire dans plusieurs classes du canton de Genève, recherche financée par le Fonds National de la Recherche Scientifique (FNRS).

³ Le générique masculin utilisé dans cet ouvrage (sauf quand il s'agit d'exemples réels) représente la catégorie épistémique des professionnels du genre féminin et du genre masculin.

⁴ Recherche menée dans le cadre du PNR 33 financé par le FNRS.

l'objet d'études par ailleurs, sera reprise comme centre de l'analyse des *microgenèses* situées dans le prochain cycle de recherches. Il restait encore à l'équipe d'enseignantes et de chercheuses à se pencher sur l'analyse d'une situation d'enseignement/apprentissage au *tout début de la scolarité*, en 1^{ère} année du cycle élémentaire. La situation de *Lecture/écriture émergente* a été élaborée à cet effet, et les principales analyses qui en sont tirées font l'objet du présent ouvrage.

UN DOUBLE ENJEU

Un double enjeu sous-tend l'étude de la lecture et de l'écritures⁵ émergentes, portant à la fois sur la recherche et sur les pratiques d'enseignement. D'une part un enjeu de fond concerne l'analyse des *prémices de leur acquisition* telles qu'elles se déroulent dans le *contexte didactique de la classe* et sur la base de supports d'emblée *textuels*, contrairement à la situation de laboratoire portant sur la lecture ou l'écriture de mots isolés. D'autre part, *l'enjeu majeur* réside à questionner la pertinence des pratiques d'enseignement historiquement ancrées, celles qui débutent par la seule lecture (celle de mots puis de phrases puis de courts textes), se poursuivent par l'écriture orthographique (de mots et de courtes phrases) et finalement aboutissent à l'introduction de la production textuelle dans sa dimension discursive, dans un mouvement allant du simple au complexe. Dans une cohérence inverse, deux questions traversent cet ouvrage.

Quels arguments de recherche concernant la progression des élèves permettent d'envisager l'enseignement de l'écriture conjointement à celle de la lecture, voire même avant celle de la lecture, dès le début du cycle élémentaire ?

L'enseignement (pensé en interdépendance avec l'apprentissage) peut-il débuter dans la progression curriculaire en

⁵ L'écriture est prise ici dans le sens de la *production d'écrit* et non pas dans le sens du tracé graphomoteur.

proposant d'embleée des situations complexes prenant le texte comme point de départ, c'est-à-dire des situations dans lesquelles un ensemble de composantes du même savoir est mis en réseau au lieu d'être décortiqué en unités présentées une à une de façon juxtaposée et apparemment « simple » ?

Le présent ouvrage constitue le 10^{ème} numéro des « Documents internes » de la Maison des Petits, publiés dès le début des travaux que L. Rieben a initiés dans cette école (cf. la liste en annexe 1). L'équipe des enseignantes et des chercheures saisit l'occasion de ce 10^{ème} numéro pour témoigner sa gratitude envers L. Rieben d'une part, et pour marquer l'insertion des recherches menées à la Maison des Petits dans les sciences de l'éducation, en publiant ce numéro dans les Cahiers de la section. En effet, les deux pôles qui caractérisent les sciences de l'éducation, la recherche et l'action intervenante, apparaissent dans une relation dialectique particulièrement forte dans les travaux de la Maison des Petits.

Destiné à la fois aux étudiants en formation initiale, aux professionnels en formation continue, aux formateurs, ainsi qu'aux chercheurs en sciences de l'éducation, cet ouvrage vise un double objectif. Il s'agit d'une part de décrire et de comprendre *l'évolution de l'entrée dans la culture scolaire de l'écrit* par les jeunes élèves de 4 ans, en suivant leur progression pendant une année scolaire sur plusieurs composantes de la langue écrite. D'autre part et parallèlement, il s'agit de faire apparaître les *propriétés du dispositif et de la situation-problème* qui constituent le contexte d'émergence de cette évolution, le lieu même des apprentissages.

Madelon Saada-Robert
FPSE, Université de Genève, Août 2003.

INTRODUCTION

La « démarche » *d'Entrée dans la culture scolaire de l'écrit*, contrairement à une « méthode » utilisée le plus souvent de façon linéaire de la première leçon à la dernière, au même moment, avec tous les enfants, à la même vitesse, et selon la même progression, présente un dispositif d'enseignement/apprentissage commun à quatre situations-problèmes qui sont pratiquées de la première à la dernière année du cycle élémentaire (soit du cycle élémentaire 1 (CE1) au CE4, avec des élèves de 4 ans à 7-8 ans).

Ce dispositif se fonde sur plusieurs éléments clés (Saada-Robert, 1998, 2002 ; Saada-Robert et al., 1997 ; Saada-Robert, Balslev, Claret-Girard, Mazurczak, & Veuthey, à paraître) que nous résumons brièvement ici. La lecture et l'écriture sont travaillées conjointement (d'où la notion unitaire de lecture/écriture ou de littéracie). Le texte constitue l'élément de départ du travail, avec ses caractéristiques communicatives, discursives et textuelles aussi bien que scripturales. Le dispositif d'enseignement/apprentissage consiste en situations-problèmes ouvertes dans lesquelles l'ensemble des enfants, de culture, de représentations, et de compétences diverses, peuvent progresser de façon optimale selon un cheminement qui leur est propre. Ces situations-problèmes sont le lieu de la découverte et de la construction des objets (des composantes) du savoir langue écrite. Elles sont pratiquées en alternance avec des activités spécifiques centrées sur une seule composante du savoir, activités qui sont le lieu de sa consolidation, de sa systématisation et de son automatisation. Le dispositif repose sur la médiation de l'enseignant et des pairs, notamment à travers un guidage interactif c'est-à-dire un guidage ancré sur les connaissances, les représentations, les cultures des apprenants.

Le dispositif repose finalement sur un recours constant aux outils de référence collectifs ou individuels⁶.

Tout au long du cycle élémentaire, quatre situations-problèmes constituent le cœur de l'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture. Elles s'emboîtent selon une progression dite « en spirale » (Allal et al., 2001 ; Dolz, 1996 ; De Pietro, Dolz & Saada-Robert, 2002) qui peut se représenter sous la forme de la figure 1. Les situations-problèmes, dans lesquelles toutes les composantes de l'écrit sont déjà présentes dès le départ de la progression, s'emboîtent et se complexifient non pas dans le nombre de composantes travaillées, mais dans leur *degré d'appropriation*. Elles visent d'abord une *prise de conscience* des composantes, de leur *fonction* dans la langue, puis ont progressivement pour objectif une *réflexion plus poussée sur les unités langagières, leur fonctionnement et leur articulation*, utilisant des *concepts langagiers plus solides* et établissant des *relations entre les unités plus fortes*.

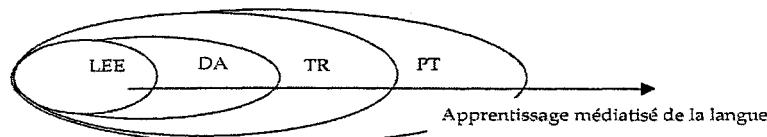


Figure 1 : Emboîtement spiralair des situations-problèmes de lecture/écriture au cours du cycle élémentaire

⁶ Brièvement explicitée, la conception constructiviste de l'apprentissage sous-jacente aux éléments clés de cette démarche repose sur les liens entre apprentissage actuel et apprentissages antérieurs/ultérieurs. Les apprentissages médiatisés *actuels*, tels qu'ils se déroulent en classe, non seulement nécessitent l'activation des connaissances *antérieurement construites*, mais doivent être articulés, pour se conserver, à ces connaissances telles qu'elles sont déjà organisées en mémoire à long terme par le sujet apprenant. Réciproquement, les apprentissages *actuels* s'intériorisent (et se conservent) en *ré-organisant de manière nouvelle les connaissances antérieures*, pour donner lieu potentiellement aux apprentissages *ultérieurs*. L'alternance entre le versant social de l'apprentissage et son versant « interne », lié à l'histoire expérientielle personnelle, est prise en compte dans les concepts de socio-constructivisme (Vygotski) ou de constructivisme interactionniste (Piaget), et constituent pour nous le fondement des liens entre enseignement, apprentissage et développement. A ces trois éléments interdépendants s'articulent les contextes socioculturels dans lesquels se déroule l'apprentissage et ceux qui définissent l'évolution des savoirs d'enseignement/apprentissage.

La première situation-problème mentionnée dans la figure 1 est celle de *Lecture/écriture émergente*. Elle permet à l'apprenant, dès le début du cycle élémentaire, de s'investir du rôle de lecteur et de scripteur, de différencier le texte de l'image dans l'élaboration du sens, de comprendre la fonction communicative de l'écrit, de prendre conscience de la nature représentative du signe graphique, ceci bien avant qu'il ne devienne lecteur et scripteur de manière conventionnée. Parallèlement comme ultérieurement, la situation de *Dictée à l'adulte* amène l'enfant à prendre conscience des différences entre l'oral et l'écrit, à énoncer un « oral écrivable », à repérer la nature segmentale de l'écrit, à reconnaître des mots écrits en interaction avec l'adulte. Dans la situation du *Texte de référence*, l'entrée dans l'écrit progresse par le fait que l'enfant, vers 5-6 ans, prend lui-même en charge l'écriture normée des mots, mots qu'il « copie » à partir d'un texte. Il cherche d'abord ces mots dans le texte élaboré collectivement en dictée à l'adulte, et construit ainsi à la fois ses compétences en lecture et en écriture. Enfin, la situation de *Production textuelle orthographique* complète l'entrée dans l'écrit à la fin du cycle élémentaire (en CE4, à 8 ans) par la prise en charge intégrale de la production dans ses aspects à la fois de textualité (propriétés des genres, cohérence et cohésion textuelle, etc.) et de scripturalité (principalement l'orthographe, phonographique et morphographique).

La recherche qui s'est déroulée sur le thème de la Lecture/écriture émergente repose sur une double origine, théorique et professionnelle, chacune d'entre elle étant liée à des enjeux spécifiques. Sur le plan théorique, il s'est agi d'interroger les modèles psycholinguistiques de l'acquisition de la langue écrite, tout particulièrement sur le statut de la phase dite logographique dans cette acquisition. En effet, observer des apprenants dans le milieu « ordinaire » de la classe (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002), avec la médiation des pairs et de l'enseignant, peut ouvrir des perspectives théoriques et apporter des connaissances nouvelles dans la mesure où le contexte d'étude (la classe) fait intégralement partie de l'objet étudié (la construction du savoir *langue écrite*) et permet alors de faire

apparaître des *processus d'acquisition et de mise en relation entre les composantes du savoir* auxquels la recherche en laboratoire ne peut avoir accès. Sur le plan des pratiques professionnelles, il s'agissait d'élaborer et d'analyser une situation-problème et son dispositif de mise en œuvre, qui correspondent à deux exigences à la fois. D'une part, la situation devait s'intégrer à l'ensemble de la démarche d'entrée dans l'écrit et en constituer la prémice ; d'autre part elle devait pouvoir s'ancrer sur les connaissances embryonnaires ainsi que sur les représentations des jeunes élèves de quatre ans qui « rentrent » à l'école. Or, comment penser une situation de lecture qui soit aussi une situation d'écriture⁷, qui se base sur le texte comme porteur de significations, et qui soit accessible à des élèves de quatre ans ?

⁷ Le lecteur trouvera ailleurs les arguments scientifiques qui, à l'heure actuelle du moins, permettent de proposer un enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture en parallèle, à travers des dispositifs qui prennent la dimension communicative textuelle de la langue écrite comme base de travail (Saada-Robert, 2002).

Chapitre 1

Cadre théorique et questions de recherche

Sans pouvoir entrer dans la totalité ni la complexité de l'ensemble des questions traitées dans les champs de la linguistique, de la psycholinguistique et de la didactique de la langue écrite, nous proposons de cerner plus précisément ici deux questions susceptibles d'éclairer les débuts de l'acquisition de la littéracie. La première question concerne le statut de la logographie : comment la définir ? A quelles conduites correspond-elle chez le jeune enfant ? Constitue-t-elle la source des acquisitions linguistiques ultérieures ? De quelle manière contribue-t-elle à l'entrée dans la littéracie ? La seconde question porte sur la dimension « développementale » de l'acquisition : comment progressent les connaissances linguistiques de l'enfant en lecture/écriture ? Quels sont les modèles qui rendent compte de cette acquisition progressive ? Que disent ces modèles sur les différences interindividuelles dans la progression des enfants ? La question des relations entre lecture et écriture sera rapidement reprise en relation avec cette seconde question.

1. QU'EST-CE QUE LA LOGOGRAPHIE ?

Comment se définit la logographie, quelles sont les stratégies typiques des enfants de cette étape de l'acquisition ? Quel rôle joue la logographie dans l'acquisition de la littéracie ?

Pour Frith (1985), l'étape logographique correspond à la reconnaissance immédiate d'un mot comme un tout, sans qu'il y ait prise en compte de son organisation interne (le nom et l'ordre des lettres) ; cependant quelques indices saillants aident

à cette reconnaissance, comme le point du i, les majuscules en début de mot, le dépassement des hampes à certains endroits du mot, etc. On retrouve ce même sens de reconnaissance directe des mots chez Seymour (1997) qui spécifie que la reconnaissance de logos et le recours à des indices visuels participent au développement précoce du processus logographique mais sont à considérer comme des indices infra-linguistiques. Pour ces deux auteurs, le processus logographique de reconnaissance des mots renvoie à une première mémorisation⁸ de quelques mots complets, mais au contraire de la mémorisation lexicale orthographique, elle reste exclusivement visuelle, sans traitement sublexical phonologique. En production écrite, la logographie correspond à l'écriture des mots complets, séparés par un « blanc graphique » (Jaffré, 1995; 1997). Il s'agit en premier lieu de quelques mots parmi les plus familiers et les plus fréquemment rencontrés par l'enfant comme son prénom par exemple. Plus tard dans l'évolution, une deuxième phase logographique correspond à la manière dont une suite de signes graphiques renvoient au sens, dans le cas des homophonies notamment (vers, verre, vert, etc.).

Une autre définition se base sur les mêmes constats chez les jeunes enfants mais accentue le rôle des indices saillants, voire des lettres, dans la reconnaissance précoce des mots. Par exemple, Sprenger-Charolles et ses collègues (Sprenger-Charolles & Bonnet, 1996 ; Sprenger-Charolles & Casalis, 1996 ; Sprenger-Charolles, Siegel & Béchennec, 1997) mettent en évidence que les premiers mots reconnus par l'enfant le sont d'emblée sur la base d'indices comme la première lettre, la dernière, ou des configurations particulières de lettres. Pour ces auteurs, de tels indices appartiennent au repérage phonologique et non au guidage logographique. Les processus de reconnaissance des mots sont pour eux d'emblée phonologiques (par utilisation de la voie indirecte), alors que selon la définition

⁸ Il s'agit ici de l'élaboration d'une *mémoire lexicale en ébauche*, limitée à quelques mots seulement, qui ne peut pas être étendue par le biais d'un entraînement à mémoriser visuellement des listes entières de mots. Elle joue cependant un rôle essentiel puisque les premières comparaisons tant graphiques que phonologiques vont se baser sur les mots qu'elle contient.

précédente, le premier processus de reconnaissance des mots est plutôt de nature logographique, lié à l'activation de la voie directe d'accès aux mots mémorisés. La définition proposée par ces auteurs évacue donc la logographie comme source de l'acquisition littéracique.

Une troisième définition fait une part plus grande à la logographie dans l'acquisition. Pour Gombert, Bryant et Warrick (1997), l'identification logographique des mots ne se fait pas seulement par accès visuel direct au lexique mental mémorisé, mais se base sur un ensemble d'indices variés tels que la reconnaissance de l'environnement du mot, les indices visuels saillants (la longueur des mots, les hampes, les accents, etc.), certaines lettres connues ou configurations de lettres, et même une reconnaissance de tout le mot mais sans possibilité d'épellation ni de traitement d'une partie du mot transposable par analogie. Les processeurs logographique et phonologique seraient d'emblée utilisés en lecture et en écriture, quoique le processeur logographique interviendrait plus largement dans la lecture et le processeur phonologique majoritairement dans l'écriture des mots. Ce parallélisme entre les deux processeurs apparaît également dans le modèle de Seymour (1997), qui propose en outre une évolution indépendante de chacun de ces deux processeurs, parallèlement à leur mise en analogie pour élaborer la structure orthographique des mots (cf. la figure 4 ci-dessous). Cette troisième définition, élargissant la première, revient donc à faire de la logographie un des fondements de l'acquisition littéracique, ce qui contredit fortement la définition précédente. La question de l'acquisition mérite alors d'être approfondie, dans sa dimension dite développementale prise ici sous l'angle de la progression des apprentissages. L'enjeu quant à l'ordre de présentation du savoir littéracique dans l'enseignement apparaît de manière incontournable : faut-il le faire débuter par la reconnaissance visuelle de mots entiers ? Au contraire, par un travail sur les indices sublexicaux, les lettres, les sons, les syllabes, les rimes ? Le début de l'acquisition est-il à envisager encore différemment ?

Comment les chercheurs considèrent-ils l'étape logographique dans la progression de l'acquisition ? Quatre positions peuvent être identifiées. La première position ignore une étape purement logographique en lecture et en écriture ; une telle étape a en effet été mise en cause par plusieurs auteurs (Ellis, 1997 ; Goswami & Bryant, 1990). Parmi les données qui vont à l'encontre d'une telle étape, on peut citer celles de Sprenger-Charolles et al. (1997), qui montrent que les performances des enfants de six ans (en milieu de 1^{ère} primaire, CE3 ou CP en France), aussi bien en production qu'en identification, sont sensibles à la régularité des mots mais pas à leur fréquence ni à leur lexicalité sémantique. Les auteurs en concluent que les enfants opèrent très précocement un traitement phonologique des mots.

La deuxième position est de considérer une première étape logographique dans l'évolution, avant 6 ans, étape qui reste sans répercussions, sans effets, sans impact sur l'évolution ultérieure, notamment sur l'entrée dans la phase alphabétique. Cette dernière fonctionne en discontinuité par rapport à l'étape logographique dans la mesure où elle se base sur les propriétés phonologiques des unités initiales et terminales des mots (Byrne, 1992 ; Sprenger-Charolles & Bonnet 1996 ; Sprenger-Charolles & Casalis 1996 ; Sprenger-Charolles et al., 1997).

La troisième position considère l'étape logographique comme une étape prélinguistique ou extralinguistique ; elle est référée en terme de phase précommunicative (Ellis, 1997) ou préalphabétique (Ehri, 1997). Cette position comme la précédente débouche sur une rupture radicale entre des conduites non- ou pré-linguistiques et les étapes ultérieures d'une évolution proprement linguistique.

Enfin, la dernière position consiste à faire des stratégies logographiques un fondement (en parallèle avec les stratégies alphabétiques) constitutif de l'acquisition orthographique et morphographique de la lecture et de l'écriture (Seymour 1997). L'étape logographique constitue également le fondement de l'acquisition littéracique pour Frith (1985), mais elle précède l'étape alphabétique, au lieu d'être son parallèle comme dans le modèle précédent. Mentionnons encore les travaux de Jaffré (1995) qui font de la logographie une phase essentielle de l'évolution : en effet, une des premières acquisitions de l'enfant

est de prendre conscience des *blancs graphiques* entre des chaînes de lettres qui forment les mots (prise de conscience logographique de la segmentation lexicale) ; après la phase alphabétique, une deuxième phase logographique aurait pour fonction de rétablir la totalité visuelle du mot, avant la phase orthographique qui fusionne les composantes visuelle et phonologique.

La recherche présentée ici a pour objectif d'éclairer le débat sur le statut de la logographie dans l'acquisition de la littéracie, lorsque le jeune enfant entre dans la culture scolaire de l'écrit et aborde les principes littéraciques avec l'aide de l'enseignant et de ses pairs. Intervient également dans ce débat la question des racines sémiopicturales de la littéracie, c'est-à-dire le rôle de l'identification des images en tant que symboles picturaux accompagnant les textes, eux-mêmes composés de signes graphiques. Le débat théorique porte ici sur la question de savoir s'il y a continuité dans le passage entre sémiopicturalité et sémiographisme, continuité assurée par la dimension sémantique notamment, ou si les propriétés radicalement différentes de la langue écrite nécessitent plutôt une rupture entre le traitement de l'image et celle du texte écrit⁹. La recherche en situation va donc interroger, sur ces questions, les modèles issus de la recherche en psycholinguistique qui se déroule dans le contexte du laboratoire et porte les plus souvent sur les habiletés d'identification et de production de mots isolés.

2. LA PROGRESSION DANS L'ACQUISITION DE LA LITTÉRACIE

Quatre modèles théoriques, dont certains seulement sont des modèles résultants d'investigations empiriques, peuvent être actuellement mis en rapport les uns avec les autres sur la question de la progression des stratégies d'acquisition de la lecture et de l'écriture. Il s'agit d'un modèle d'acquisition par stades, d'un modèle par étapes avec évolution parallèle de la

⁹ Cette question, présentée et analysée par Kress (1999), a été plus spécifiquement analysée sur la base de résultats exploratoires, dans Saada-Robert & Hoefflin (2000).

lecture et de l'écriture, d'un modèle à double fondation et enfin d'un modèle dans lequel chaque étape est définie par une dominance de stratégies¹⁰.

Un modèle d'acquisition par stades

Le premier modèle présente une acquisition par stades, avec une alternance entre lecture et écriture (Frith, 1985). Lors du premier stade (voir fig. 2), la lecture donne lieu à une première reconnaissance de quelques mots familiers que l'enfant va mémoriser de manière logographique. L'enveloppe du mot est prise comme indice principal de reconnaissance, c'est-à-dire sa longueur, le dépassement des hampes, les points et accents, mais aussi le contexte dans lequel le mot se trouve, la couleur, les formes qui l'accompagnent comme dans les écrits publicitaires par exemple. Il s'agit d'une reconnaissance essentiellement visuelle, sans prise de conscience de l'existence de lettres. A ce même stade logographique, l'écriture n'est encore que gribouillage ou traces picturales.

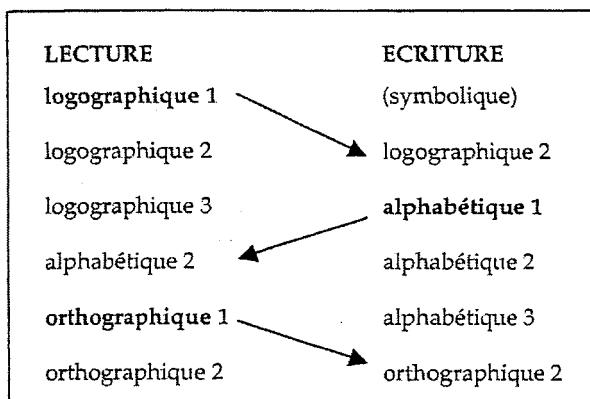


Figure 2 : Evolution de la langue écrite selon Frith (1985)

¹⁰ Une discussion de chacun de ces modèles en terme de transposition didactique est proposée dans Saada-Robert (2002).

Au deuxième stade de l'acquisition, le stade alphabétique, l'écriture joue un rôle central puisque c'est elle qui pousse l'enfant à une prise de conscience de la nécessité d'utiliser des lettres¹¹, et pour cela de les connaître, donc de les apprendre. En écrivant de manière encore informelle tout en comparant sa production avec d'autres « écrits » et en « lisant » toutes sortes d'écriteaux et de messages, il réalise que la communication passe par l'utilisation de lettres conventionnellement et socialement fixées. La construction du système alphabétique débute ainsi par cette prise de conscience. Mais il faut encore que soient systématisés le nom des lettres (la connaissance du code), la segmentation phonologique et la mise en correspondance des phonèmes et des graphèmes. Ce deuxième stade est donc lui-même progressivement mis en place. Il commence au moment de la prise de conscience de la nécessité des lettres pour lire et écrire et se termine par la maîtrise du système alphabétique. Au cours de ce stade, la lecture devient, grâce à l'écriture, un travail laborieux de décodage. Mais avant que le système alphabétique ne soit en place, la lecture reste encore largement guidée par le contexte sémantique comme par la voie visuelle logographique. Finalement, au cours d'un troisième stade, orthographique, les mots sont lus de manière rapide et peuvent être épelés. Ils sont également correctement orthographiés, pour autant qu'ils soient fréquents et réguliers. La mise en place d'un lexique orthographique est également progressive et certaines irrégularités de la langue tardivement prises en compte.

Un modèle par étapes avec évolution parallèle de la lecture et de l'écriture

Si l'impact de l'écriture sur la découverte du système alphabétique est de plus en plus reconnu, la progression en stades successifs, comme dans le modèle précédent, est remise en question. Dans le deuxième modèle mentionné (Ehri, 1997), la

¹¹ Ferreiro (1988, 1993) également a tracé une genèse de la conceptualisation progressive du système alphabétique à travers l'écriture dite inventée.

progression se fait par étapes (fig. 3), qui peuvent se recouper, et dans lesquelles la lecture et l'écriture évoluent en parallèle : l'entrée dans l'écrit est d'abord prélinguistique¹² pour la lecture et pour l'écriture (devinement de mots se présentant dans leur environnement, reconnaissance du prénom, et gribouillage).

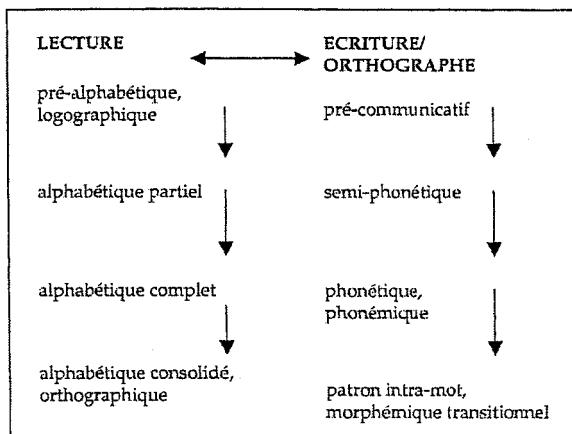


Figure 3 : Evolution de la langue écrite selon Ehri (1997)

La prochaine étape voit apparaître des stratégies de lecture et d'écriture « alphabétiques partielles », dans lesquelles l'enfant tient compte de la première lettre des mots et tente de faire correspondre le premier phonème avec la lettre correspondante. De là, il va progressivement construire le principe alphabétique complet, c'est-à-dire l'utilisation systématique des sons pour lire des mots (des lettres) et l'utilisation de lettres pour transcrire des sons. Une fois consolidé, le système alphabétique va ensuite se transformer en lecture et en écriture orthographique, portant sur le mot entier, dans lesquelles la dimension visuelle et la dimension phonologique (l'épellation) sont étroitement liées.

¹² Cette étape est vue en rupture radicale par rapport aux suivantes qui, elles, font partie du développement linguistique.

Un modèle à double fondation

Un troisième modèle propose une progression qui tranche avec celle des étapes linéaires (cf. fig. 4). L'aboutissement orthographique de l'acquisition est toujours reconnu comme étape ultime, mais elle résulte d'une construction reposant sur une double fondation. Le jeune enfant reconnaît et produit des mots, dès le départ, de manière *à la fois logographique et alphabétique* (Seymour, 1997). Au même moment dans le temps, il peut aussi bien exprimer un écrit en imitant le geste continu du scripteur rapide (par des vagues ou d'autres signes quasi picturaux) et en produisant des signes graphiques discontinus, des « sortes » de lettres. Il peut aussi exprimer des signes de morphologie grammaticale, par exemple le pluriel des noms, en « produisant » plusieurs fois la même suite d'unités graphiques.

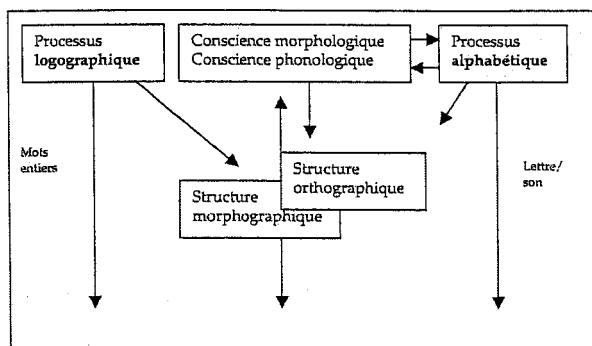


Figure 4 : Evolution de la langue écrite selon Seymour (1997)

Progressivement, aussi bien le système alphabétique que le système logographique visuel (la reconnaissance d'un certain nombre de mots familiers) s'affinent, se consolident, et leur traitement de plus en plus conjointement activé sur les mots, lus ou écrits, va permettre l'amorce de l'étape orthographique. Les mots seront alors lus et écrits à la fois en tant qu'unités lexicales visuellement conservées en mémoire, et comme composés d'une suite d'unités sublexicales épellables. L'étape orthographique elle-même se présente sous forme d'une progression entre la prise de conscience des irrégularités les plus fréquentes

et les règles du « système » orthographique et morphographique.

Un modèle à dominances

Le dernier modèle à prendre en compte (Rieben & Saada-Robert, 1997) est le seul à être issu de recherches se déroulant dans le contexte même de l'enseignement/apprentissage scolaire. Il décrit une progression par étapes dans lesquelles la lecture et l'écriture évoluent précocement et en parallèle (fig. 5), ce qui confirme partiellement les résultats de Ehri (1997, fig.3). En effet, chaque étape y est définie par une dominance de stratégies, plusieurs d'entre elles apparaissant au même moment (ce qui confirme en partie le modèle de Seymour (1997, fig. 4) et non par un type exclusif de stratégie comme dans les deux premiers modèles précédemment exposés (fig. 2 et 3).

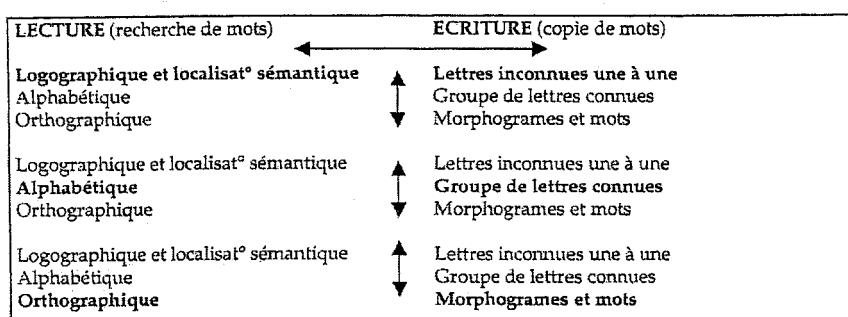


Figure 5 : Evolution de la langue écrite selon Rieben & Saada-Robert (1997)

En tout début de progression, avant même qu'il ne sache lire et écrire, l'enfant élabore et utilise des stratégies de prélecture et préécriture aussi bien logographiques, qu'alphanétiques voire même orthographiques pour quelques mots familiers, simples et fréquemment rencontrés. Cependant ces stratégies sont, de manière dominante, logographiques. En début d'acquisition, et parallèlement à la reconnaissance visuelle logographique des mots, l'enfant se base également, et de manière privilégiée, sur les indices sémantiques qu'il peut tirer

d'un texte, pour tenter de reconnaître un mot. Mais il peut très vite se servir à la fois d'une stratégie sémantique, d'une stratégie logographique et même de ses rudiments de connaissances alphabétiques pour « contrôler » la signification du mot lu. Lors d'une deuxième étape, les mêmes stratégies subsistent, mais ce sont les stratégies alphabétiques qui deviennent dominantes, alors que les stratégies logographiques et sémantiques sont estimées moins efficaces par l'enfant. Lors de la troisième étape, les stratégies alphabétiques perdront leur dominance tout en subsistant encore parallèlement aux stratégies orthographiques et à quelques stratégies logographiques utilisées pour des mots rares et irréguliers. Les stratégies orthographiques sont finalement les stratégies élaborées et utilisées en dominance. Ce modèle met également en évidence des différences individuelles considérables dans les trajectoires que suivent les enfants dans leur progression de la première à la troisième étape.

Rattaché au courant de la psycholinguistique génétique initié par Ferreiro (1988, 1993), le modèle développé par Besse (2000) présente des caractéristiques très proches du modèle à dominance. Même s'il est plus centré sur les conceptualisations de l'écrit sous-jacentes aux écritures inventées de mots isolés que sur les stratégies de lecture et d'écriture-copie en classe, le modèle de Besse est élaboré sur la base de résultats empiriques recueillis auprès de jeunes enfants de 3, 4 et 5 ans. Il a ainsi l'avantage de correspondre directement aux prémisses de l'acquisition littéracique, comme la recherche de Lecture/écriture émergente présentée ici.

Les résultats présentés dans ce volume devraient permettre de « tester » ces différents modèles, obtenus pour la plupart dans des conditions de laboratoire et portant sur la lecture et l'écriture de mots isolés.

En dernier point, qu'en est-il des relations entre la lecture et l'écriture ?

3. LES RELATIONS ENTRE LA LECTURE ET L'ÉCRITURE

Entre la lecture et l'écriture en début d'apprentissage, les relations sont de plus en plus solidement et finement analysées par la recherche psycholinguistique. Cette dernière montre que non seulement les composantes du savoir en lecture et en écriture sont les mêmes (en bref, les composantes logographiques, alphabétiques, orthographiques, sémantiques et morphographiques) mais surtout que les processus d'identification des mots par la lecture comme les processus de production de mots par l'écriture font partie d'un même système fonctionnel. Très brièvement résumé, ce système fonctionne, en lecture comme en écriture, par la construction et l'utilisation d'une mémoire lexicale commune (Caramazza & Hillis, 1991 ; Ehri, 1997 ; Perfetti, 1997), par l'intervention des processeurs visuels et phonologiques (Caramazza & Hillis, 1991 ; Gombert et al., 1997 ; Seymour, 1997), par le rapport analogique établi entre les traitements visuel et phonologique des mots (Ehri, 1997 ; Gombert, Bryant & Warrick, 1997), enfin par la correspondance phonographique ou graphophonologique aboutissant aux structures orthographiques et morphographiques finales (tous les auteurs cités). Si certains modèles appuient une évolution synchrone de la lecture et de l'écriture (Besse, 2000 ; Ehri, 1997 ; Rieben & Saada-Robert, 1997 ; Seymour, 1997), d'autres comme celui de Frith (1985), leur attribuent une évolution décalée : la lecture prend d'abord en charge le traitement logographique des mots, puis l'écriture guide la découverte du principe alphabétique, alors que finalement la lecture conduit à la prise en compte du système orthographique.

Compte tenu des représentations sociales actuellement véhiculées dans les sphères de l'enseignement d'une part, et de l'histoire des pratiques de la lecture et de l'écriture d'autre part (Reuter, 1994), toutes largement dichotomisées, ces découvertes entraînent une véritable révolution culturelle et constituent l'un des enjeux majeur de la recherche présentée ici et de ses répercussions en terme d'enseignement/apprentissage de la littératie.

4. LES QUESTIONS DE RECHERCHE

La question principale traitée dans les résultats de la recherche présentée dans cet ouvrage porte sur les relations entre protolecture et protoécriture, et leur évolution chez les enfants de 4 ans en CE1. Elle induit plusieurs questions spécifiques de recherche auxquelles nous tenterons de répondre :

1. Les stratégies que les enfants mettent en œuvre et construisent pour « lire » d'une part, pour « écrire » d'autre part, constituent-elles un ensemble homogène qui permette de mettre en évidence une *étape logographique* comme fondement de l'acquisition de la littératie ? Quelles sont les caractéristiques communes des stratégies des enfants qui permettent de parler d'*étape*¹³ en soi ? A quelle définition de la logographie, basée sur la recherche psycholinguistique de laboratoire, correspondent les résultats obtenus « en situation » ?
2. Au début de l'entrée dans le monde de l'écrit, quel usage est-il fait de l'image pour construire le sens du texte ? Comment l'enfant, avec l'aide de l'adulte, passe-t-il de la sémiopicturalité à la sémiographie, c'est-à-dire à l'usage du texte, de ses propriétés les plus accessibles avant la lettre ?
3. Quelle est la progression des stratégies de lecture et d'écriture des élèves dans l'acquisition de la littéracie ?
4. Quelles relations peut-on établir entre les stratégies de lecture et les stratégies d'écriture ? Sont-elles de même nature au même moment ? Evoluent-elles de la même manière ?

Traitées en situation scolaire, dans le cadre de ses propres contraintes de temps et de lieu, contextualisées au niveau des gestes d'enseignement et d'apprentissage tels qu'ils se déroulent au quotidien, ces questions vont être examinées sur le plan d'une description analytique des résultats tout d'abord, puis sur celui d'une discussion en relation avec les bases théoriques d'une part, avec les répercussions en matière de mise en œuvre des situations-problèmes d'entrée dans la littéracie d'autre part.

¹³ Une discussion a été présentée par ailleurs concernant les concepts de *stade* et d'*étape* (Rieben & Saada-Robert, 1997).

Le caractère situé de cette recherche suppose que soient explicitées les propriétés de la situation didactique à partir de laquelle les stratégies des élèves se construisent et sont activées. C'est la raison pour laquelle la situation-problème est en premier lieu présentée (chapitre 2), puis analysée a priori en termes de composantes du savoir « lecture/écriture », largement exemplifiées sur la base d'extraits de protocoles d'interactions enseignant/élève (chapitre 3). L'enjeu d'une telle analyse a priori est de permettre à l'enseignant d'orienter le travail des élèves de manière différenciée, sur l'une ou l'autre des composantes du savoir à acquérir, en toute connaissance de cause. La procédure méthodologique de la recherche sera ensuite décrite (chapitre 4), avant la présentation des résultats (chapitre 5). Afin de répondre aux questions de recherche, les résultats seront exposés en plusieurs parties. Les stratégies d'apprentissage des élèves en lecture seront décrites puis analysées selon leur progression pendant l'année. De même pour les stratégies d'écriture, avant de décrire et d'analyser les relations entre les stratégies de lecture et d'écriture. Ces relations seront analysées sur la base des rapports entre sémiopicturalité et sémiographisme d'une part, entre acquisition logographique et acquisition alphabétique d'autre part. Finalement les enjeux concernant les pratiques d'enseignement de la lecture/écriture énoncés précédemment seront repris en conclusion.

Chapitre 2

Présentation de la situation didactique

Dans ce chapitre, la situation-problème de Lecture/écriture émergente est décrite, en réponse à plusieurs questions issues de l'enseignement. Qu'est-ce qu'une situation-problème ? Et une situation dite complexe ? Quelles sont les phases qui constituent une séquence de lecture émergente ? Et celles d'écriture émergente ? Quels supports textuels choisir ? En appui avec la situation-problème, quelles activités spécifiques peut-on pratiquer ? Quelles fonctions remplissent les situations-problèmes d'une part, les activités spécifiques d'autre part ? Comment est envisagée la relation entre ces deux types de tâches ?

Les quatre situations-problèmes qui constituent la démarche d'Entrée dans l'écrit, la Lecture/écriture émergente (LEE), la Dictée à l'adulte (DA), le Texte de référence (TR) et la Production textuelle orthographique (PTO) sont des situations complexes dans le sens où elles mettent en jeu un ensemble de composantes connexes (voir tableau 3). En tant que situations-problèmes, elles présentent plusieurs caractéristiques communes (Saada-Robert, en soumission) : il s'agit pour l'apprenant d'un problème à résoudre sur un objet de savoir manipulable ; l'apprenant doit s'en approprier le but et les enjeux ; dans ce problème, la solution n'est pas immédiate mais suppose un cheminement de résolution non continu, dans lequel les erreurs jouent un rôle fondamental. Au cours de la résolution, l'apprenant fait parfois des détours, opère des retours

en arrière, entre en conflit avec les arguments des autres, n'en tire pas obligatoirement parti, rencontre même des « passages à vide », etc. ; plusieurs voies de résolution sont possibles pour parvenir au but ; le problème comprend le plus souvent plusieurs solutions ; plusieurs niveaux de connaissances préalables sont possibles pour résoudre le problème, connaissances orientées par des représentations multiples ; plusieurs types de stratégies peuvent intervenir en cours de résolution ; la résolution est constituée de l'intégration de plusieurs composantes connexes du point de vue de l'analyse formelle du savoir en jeu ; c'est en particulier cette intégration qui permet à l'apprenant de donner du sens à son apprentissage, dans la mesure où l'organisation de ses propres connaissances en mémoire opère en réseaux de significations ; de ce fait, elle requiert une gestion cognitive conséquente pour l'apprenant.

Dans de telles situations-problèmes, la tâche de l'enseignant est double. En régulations indirectes, il s'agit de l'élaboration (ou du choix) du dispositif et de la situation-problème, élaboration basée en premier lieu sur les composantes du savoir qu'elle permet de mettre en œuvre. Pendant le déroulement de la séance de travail en classe également, sa tâche va être centrée sur les régulations directes permettant aux élèves d'avancer dans la résolution du problème, en tant que groupe-classe d'une part, en tant que groupes particuliers d'élèves d'autre part, en tant qu'élèves spécifiques finalement. L'allègement de la tâche pour l'élève, par des aides ciblées mais toujours les plus ouvertes possibles au départ, constitue un type de régulation important (voir plus bas le point sur le guidage interactif), à côté des régulations portant sur chacune des composantes du savoir.

1. DESCRIPTION DE LA SITUATION-PROBLEME DE LECTURE/ÉCRITURE ÉMERGENTE

La situation-problème de Lecture/écriture émergente se pratique dès le début de l'année scolaire en CE1 (4 ans), à raison de quatre fois dans l'année, et peut se prolonger en CE2 selon le parcours des enfants. L'activité s'effectue collectivement, en duos, ou individuellement, selon les phases du déroulement de la situation. Elle se compose de deux séquences distinctes reliées par un même contenu, le livre : une séquence de lecture émergente (LE) où l'enfant est amené à lire/raconter son livre à un enfant plus grand (élève de CE2) ; une séquence d'écriture émergente (EE) où l'enfant dessine un passage de l'histoire et écrit « comme il pense, comme il sait » un bref texte qui « raconte » son dessin.

Trois objectifs fondamentaux de la LE et de l'EE sont progressivement poursuivis. Ils portent tous les trois sur une prise de conscience des mécanismes de la langue écrite, prise de conscience qu'il faut distinguer de la systématisation de la correspondance phonème/graphème ou de la maîtrise du système alphabétique :

1. La prise de conscience que la lecture et l'écriture passent par les propriétés de l'écrit, constitué de signes graphiques, différents des symboles picturaux du dessin et de l'image. Il s'agit là de la différence que l'enfant opère progressivement entre sémiopicturalité et sémiographisme, entre la construction du sens basée sur l'image et la construction du sens basée sur le texte (le signe graphique). La situation de la Dictée à l'adulte permet également de renforcer cette prise de conscience des différences entre les deux systèmes sémiotiques ;
2. La prise de conscience de l'insuffisance de la dimension textuelle sémantique pour lire et écrire, et du passage obligé par la dimension scripturale du langage écrit. Il

s'agit de la prise de conscience que l'unité son et l'unité lettre sont les unités de base de la lecture et de l'écriture, qui passent par la nécessité de distinguer les sons du langage oral, et les lettres de la langue écrite ;

3. La prise de conscience de la nécessité de la correspondance phonographique, celle de faire correspondre au moins une lettre par son. Si la situation de LEE ne suffit pas à la maîtrise du système alphabétique, elle en constitue le lieu de sa prise de conscience. A partir de là, et en parallèle avec la DA, l'enfant peut passer à la situation-problème du Texte de référence, qui lui donnera la nécessaire confrontation à la norme orthographique.

La séquence de lecture émergente

La séquence de lecture émergente se déroule sur une période de deux à trois semaines, entrecoupées d'autres activités.

Les phases 1 et 2 (cf. tableau 1) peuvent se dérouler en une seule séance lorsque le rituel est déjà en place, mais peut aussi nécessiter deux séances distinctes de travail. Les phases 3 et 4 peuvent se dérouler à différents moments, la phase 5 également, pendant que les élèves qui ne « lisent » pas effectuent une autre activité.

Dans le tableau 1, la colonne de gauche décrit les cinq phases de la séquence. Sous les intitulés des phases sont explicités les objectifs spécifiques de chacune d'entre elles, en italique. Dans la colonne de droite figurent des exemples tirés du déroulement en classe, qui permettent de contextualiser chacune des phases.

<p>Phase 1 : Présentation et discussion du projet général (<i>ancrage pragmatique : but, destinataire et déroulement de la séquence</i>). L'enseignant présente aux enfants le déroulement de la démarche et les différentes activités qui la composent. Il leur énonce le but et le destinataire de cette activité.¹⁴</p>	<p>Exemple de consigne :</p> <p><i>Aujourd'hui, nous allons travailler avec un nouveau livre. Nous allons chercher ensemble de quoi pourrait parler ce livre, puis je vous le lirai, plusieurs fois, pour bien vous en rappeler car vous devrez ensuite le « lire », le « raconter » à un élève plus grand.</i></p>
<p>Phase 2 : Lecture interactive avec hypothèses (<i>construction du sens à travers l'image et le texte</i>)</p> <p>Guidés par les questions de l'enseignant les enfants font des hypothèses à partir de la page de couverture, sur l'histoire contenue dans le livre, le sens et les propriétés de l'écrit (titre, auteur, etc.). Puis, l'enseignant explicite la page de couverture. Il amène les enfants à faire des hypothèses sur le contenu du livre. Au fur et à mesure, il lit chaque page du livre et fait vérifier les hypothèses par les enfants dans le but de les amener à faire des liens entre leur propre texte et celui écrit par l'auteur.</p>	<p>Exemple :</p> <p><i>E¹⁵ : Qu'est-ce que vous voyez sur cette page ?</i></p> <p><i>Enf¹⁶ : Un dessin, un garçon, un soleil, etc...</i></p> <p><i>E : Voyez-vous autre chose ?</i></p> <p><i>Enf : De l'écriture, des lettres, etc...</i></p> <p><i>E : Est-ce qu'on peut savoir ce que raconte le livre ?</i></p> <p>...</p> <p><i>E : Et ici, que va t-il se passer ?</i></p> <p><i>Enf : Il va tomber !...</i></p> <p><i>E : Et bien regardons comment continue l'histoire...</i></p>
<p>Phase 3 : Lecture finale complète par l'adulte (<i>vérification du sens par le texte</i>)</p> <p>L'enseignant lit le livre en entier tel que l'auteur l'a écrit. Les différences avec les hypothèses des enfants sont discutées.</p>	<p>Exemple : après la lecture du texte,</p> <p><i>E : Est-ce que l'histoire que je viens de vous lire est bien celle que vous aviez imaginée au début ?</i></p> <p><i>Enf : Oui ..., non ...</i></p> <p><i>E : Qu'est-ce qui est différent ?</i></p> <p><i>Enf : Il avait perdu Popi, nous on croyait qu'il allait se baigner...</i></p> <p><i>E : Comment peut-on savoir la vraie histoire, celle que l'auteur a voulu écrire ?</i></p>

¹⁴ Après la première fois où la séquence est pratiquée, cette phase se déroule sous forme de rappel pragmatique par les élèves.

¹⁵ E = enseignante.

¹⁶ Enf = enfant.

<p>Phase 4 : Relecture et activités autour de l'histoire (<i>consolidation de la compréhension de l'histoire</i>) Afin de consolider la structure narrative de l'histoire, l'enseignant relit plusieurs fois le livre aux enfants et leur propose diverses activités autour du texte et des images.</p>	<p>Exemple de consignes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mets dans l'ordre les images de l'histoire - Trouve l'image qui vient juste avant, après - A quelle image correspond le passage que je te lis ? - Etc.
<p>Phase 5 : Lecture émergente (protolecture : <i>énonciation orale d'un écrit ; prise de conscience des propriétés graphiques</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - rappel pragmatique L'enseignant rappelle le but et le déroulement de l'activité en intégrant les enfants récepteurs plus âgés et en leur explicitant leur rôle (écoute active, interaction) - lecture individuelle à un autre enfant Un enfant de CE1 lit / raconte l'histoire à un enfant plus âgé. Après la lecture, les enfants récepteurs peuvent être amenés à reconstituer un livre pour la classe à partir de la même histoire. 	<p>Exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui se rappelle de ce qu'on va faire ? - Les enfants de CE1 vont choisir un enfant plus grand (CE2) à qui ils vont « lire, raconter » l'histoire. Vous vous installez l'un à côté de l'autre avec le livre. L'enfant plus grand peut poser des questions s'il n'a pas compris l'histoire.

Tableau 1 : phases de la séquence de lecture émergente

Les objectifs spécifiques travaillés lors de la séquence de lecture émergente sont ceux d'une pré- ou d'une protolecture : une prise de conscience des dimensions communicatives du livre d'enfant grâce à l'image et au texte ; la différenciation entre les propriétés sémiopicturales et sémiographiques du livre ; la fonction de l'écrit par rapport à l'image ainsi que la prise en compte de quelques indices linguistiques, par exemple de certaines lettres mais aussi des majuscules ou de la ponctuation. Lors de la phase de lecture à un pair (phase 5), l'objectif porte sur la mémorisation et le rappel morphosémantique du texte mais également sur l'utilisation de quelques signes graphiques

(lettres) comme moyen de contrôle de sa « lecture », éventuellement sur la reconnaissance logographique de quelques mots.

La séquence d'écriture émergente

Le déroulement de cette séquence s'étend sur une à deux séances. Comme celle de lecture, la séquence d'écriture émergente se divise également en cinq phases. Dans le tableau 2, la colonne de gauche décrit les cinq phases et celle de droite donne des exemples permettant de contextualiser les différentes phases. En italique sous l'intitulé de chaque phase, les objectifs spécifiques sont précisés.

Phase 1 : Présentation et discussion du projet (<i>ancrage pragmatique : but, destinataire et déroulement de la séquence</i>) L'enseignant explicite le déroulement de la situation, le but et le destinataire ¹⁷ (constituer un cahier personnel avec tous les écrits de l'année, et discuter des différences dans la progression, avant de le présenter aux parents).	Consigne: <i>- Aujourd'hui on va dessiner et écrire quelque chose sur le livre de ... Je sais que vous n'avez pas encore appris à écrire comme les grands, mais je sais que vous savez beaucoup de choses, alors vous allez faire comme vous pensez, comme vous savez déjà.</i> Au besoin, l'enseignant montre aux enfants des exemples d' « écriture » d'autres enfants du même âge.
Phase 2 : Dessin d'un épisode du livre (<i>expression picturale d'un contenu sémantique</i>)	Consigne : <i>- Vous choisissez l'épisode de l'histoire que vous avez préféré et vous le dessinez.</i>
Phase 3 : Enonciation orale du projet d'écriture (<i>planification de l'expression graphique</i>) L'enfant énonce son projet d'écriture en réponse à la question de l'enseignant (cf. ci-contre)	Consigne : <i>E : Qu'aimerais-tu écrire qui raconte ton dessin ?</i> L'enseignant prend note, individuellement, des projets d'écriture des enfants (en dehors du champ visuel immédiat de l'enfant ¹⁸).
Phase 4 : Production écrite avec explications métagraphiques (<i>expression graphique d'un contenu sémantique, écriture émergente</i>)	Consigne : <i>E : Tu peux écrire ce que tu m'as dit..., tu écris comme tu sais, même si ce n'est pas comme les grands.</i>

¹⁷ Idem tableau 1.

¹⁸ Pour ne pas inciter l'enfant à s'en servir en tant que référence.

<p>Avec la phase 5, c'est la phase où le guidage de l'enseignant est le plus approprié pour l'enfant. En effet, c'est en le questionnant de manière ciblée, à partir de sa production, que l'adulte va activer la réflexion métagraphique de l'enfant et lui proposer des pistes de réponses qui lui permettront de progresser dans sa prise de conscience du système alphabétique.</p>	<p>L'enfant « écrit » comme il pense, comme il sait, ce que « raconte son dessin »¹⁹. Par des interventions ciblées différencierées, l'enseignant encourage les enfants à écrire tout en valorisant leur production.</p>
<p>Phase 5 : Explications métagraphiques finales <i>(explicitation des signes graphiques)</i> A la fin de chaque production, l'enseignant questionne l'enfant sur ce qu'il a fait pour solliciter une explicitation de sa part.</p>	<p>Exemple :</p> <p>E : Qu'est-ce que tu as fait ? Enf : Là c'est.... (décrit son dessin) E : Est-ce que ça (dessin) et ça (écriture) c'est la même chose ? Enf : Non, ici j'ai écrit... E : Qu'est-ce que tu as écrit ? Est-ce que ça raconte quelque chose ? Enf : (explicitation de l'écrit) E : peux-tu me montrer où tu as écrit ... ? (indiquer un mot de son énoncé) ...</p>
<p>Phase 6 : Mise en valeur de la progression : portfolio A la fin de la démarche les travaux sont mis en valeur sous la forme d'un portfolio, afin de montrer la progression des enfants au cours des quatre temps.</p>	<p>Discussions individuelles et de groupe pour comparer les temps de production et les différences entre les élèves, avec explicitations de la part de l'enseignant (validation) et de la part des élèves (autoévaluation).</p>

Tableau 2 : phases de la séquence d'écriture émergente

Pour la séquence d'écriture émergente, les objectifs spécifiques travaillés sont ceux d'une protoécriture : 1) la prise de conscience de la fonction de l'écriture (proche mais différente de celle du dessin), c'est-à-dire la nature représentationnelle de l'écrit mais aussi la différenciation entre les dimensions sémiopicturale et sémiographique ; 2) la discontinuité des traces graphiques : chaque unité graphique (qui deviendra une lettre) est

¹⁹ Pour un enfant qui n'ose pas se lancer en disant : - je ne sais pas écrire, l'enseignant lui montre des écritures d'autres enfants (gribouillage, pseudolettres, lettres, etc.) en lui disant : - c'est ce que d'autres enfants ont fait quand on leur a demandé d'écrire ; tu fais comme tu sais.

séparée d'une autre ; 3) le principe de variété et de nombre des signes graphiques (des lettres) qui changent pour chaque mot ; 4) la prise de conscience de la nécessité de la connaissance des lettres ; 5) celle du découpage phonologique des mots ; et finalement 6) celle de la correspondance phonographique (pour écrire un son, lui faire correspondre au moins une lettre) ou graphophonologique (pour lire une lettre, lui faire correspondre au moins un son).

2. QUELQUES PRINCIPES DU GUIDAGE INTERACTIF

Aussi bien la séquence de lecture émergente que celle d'écriture émergente se déroulent selon des principes didactiques constants, qui caractérisent le guidage interactif à charge de l'enseignant (voir aussi les éléments clés de la démarche explicités dans l'introduction). En effet, l'adulte questionne l'enfant de manière progressive, en commençant toujours par poser la question la plus ouverte (Elliott & Rieben, 1993 ; Saada-Robert et al., 1997). Par exemple, lors d'une relance sur la poursuite du travail : tu peux me dire où tu en es ? Ce que tu as fait ? (et non pas ce que tu as dessiné ou écrit). Puis, si l'enfant ne le fait pas spontanément, lui demander de spécifier sa réponse en lui posant des questions plus ciblées : est-ce que ça (montrer le dessin du doigt) et ça (montrer l'écrit du doigt), c'est la même chose ? Pourquoi ? Qu'est-ce que tu as mis là ? (en montrant l'écrit), tu peux me montrer ? L'enseignant essaie d'aller le plus loin possible dans son questionnement, sans inductions de concepts tels que « dessin, écriture, lettres », de manière à amener l'enfant à réfléchir et à trouver les termes adéquats correspondants à sa propre production. Cependant, l'enseignant explicite ensuite ce qu'a fait l'enfant en introduisant les concepts appropriés (mots, lettres).

Comme on peut l'inférer à partir de cet exemple, les interventions sur le contenu du savoir langue écrite ne portent pas immédiatement sur la norme langagière, par exemple sur le mot correctement écrit. L'enseignant ne donne pas de solutions toutes faites, il indique seulement le moyen grâce auquel l'élève peut trouver la solution. Les interventions de l'enseignant respectent toutefois la progression vers la norme orthographique, celle-ci étant bien, à terme, le point d'aboutissement recherché. Un autre moyen d'intervention de l'enseignant consiste en régulations dites indirectes, hors séance, lorsqu'il définit le dispositif d'enseignement/apprentissage. Dans ce dernier, l'un des éléments à prendre en compte est la nature du support textuel pris comme base de la séquence didactique.

Tout support textuel est-il équivalent pour cette activité de protolecture et protoécriture ?

3. CRITÈRES DE CHOIX DES SUPPORTS A LA LECTURE ÉMERGENTE

En première année du cycle élémentaire, lors de sa rentrée à l'école, la situation de LEE se situe dans le passage entre deux étapes des pratiques de lecture :

- La lecture à haute voix par l'adulte, parfois interactive, qui vise avant tout la compréhension à l'oral. Elle est pratiquée en famille bien avant l'entrée à l'école et parallèlement, sur des supports « tout venants » et des genres variés. Elle est pratiquée également en classe et se poursuit en parallèle et ultérieurement à la LEE. Sur la base de textes narratifs, informatifs, argumentatifs divers, la culture de l'écrit se construit ainsi très tôt, par l'intermédiaire de la lecture interactive à haute voix par l'adulte.

- Plus tard dans l'évolution, la lecture autonome par l'enfant, qui suppose un support textuel relativement « simplifié » dans la mesure où l'objectif est essentiellement de nature scriptural, plutôt que textuel ou inventif. Le texte sera alors court ; le vocabulaire et la structure syntaxique seront familiers, tenant compte de thèmes culturellement partageables (Clesse, 1977 ; Hébrard, 1997).

Au CE1, la situation de lecture émergente se situe entre ces deux étapes. Le choix des livres comme support de lecture émergente va donc tenir compte de la transition entre la lecture par l'adulte et la lecture autonome. Il portera sur des livres à la fois suffisamment « riches » pour permettre l'élaboration du sens, la construction de la structure textuelle, narrative ou autre, et suffisamment « simples » pour permettre une prise d'indices linguistiques dans le texte. Plusieurs critères permettent d'effectuer un choix de livre adéquat. Il s'agit de :

- la longueur des textes ;
- la présence d'une structure textuelle typique (narrative, injonctive, informative, etc.) ;
- l'adéquation du texte et de l'image (avec congruence entre les deux et même redondance) ;
- une familiarité du contenu pour les enfants ;
- un livre favorisant les hypothèses sur le sens du texte et sa vérification éventuelle par les signes graphiques ;
- la présence du discours direct : dialogues, ponctuations spécifiques, etc.
- la présence d'un vocabulaire spécifique et d'une syntaxe canonique (organisateurs, mots et expressions - clés) ;
- les textes d'une même série aident à la mise en place du « rituel » des séquences, sans que ce critère soit décisif.

Dans le cadre de la recherche présentée ici, d'autres critères ont été pris en compte, tels que la séparation claire entre le texte et l'image, dans le but de faciliter l'observation de la prise d'indices chez l'enfant.

En fonction des critères mentionnés ci-dessus, ont été choisis des textes narratifs issus de livres imagés d'une même série « Léo et Popi » (H. Oxenbury et al., Bayard Poche) : au temps 1 (septembre), « Léo et Popi : le toboggan » (144 mots) ; au temps 2 (décembre), « Léo et Popi : le goûter » (112 mots) ; au temps 3 (mars), « Léo et Popi : chez le docteur » (145 mots) ; au temps 4 (juin), « Léo et Popi : Popi perdu et retrouvé » (126 mots).

L'année scolaire ne se déroule pas uniquement sur la base d'un travail en situations-problèmes textuelles.

Quelles sont les activités qui permettent l'approfondissement et la systématisation des composantes fondamentales de la langue écrite après qu'elles aient été découvertes en situation-problème ?

4. DES ACTIVITÉS SPÉCIFIQUES EN ALTERNANCE AVEC CHAQUE SITUATION-PROBLÈME

En dehors de la situation-problème de Lecture/écriture émergente, reprise sur un support textuel différent quatre fois dans l'année, d'autres activités plus spécifiques complètent une séquence. Elles sont effectuées quotidiennement par les enseignants dans leurs classes. Ces activités visent deux objectifs : 1) en tant qu'activités-problèmes²⁰ (qui mettent en jeu peu de composantes à la fois mais nécessitent de les traiter ensemble pour trouver la solution), elles renforcent et consolident le tra-

²⁰ Pour une distinction entre situation-problème, activité-problème et activité-exercice, voir Collectif GREF, 2002.

vail fait en situation-problème, mais elles se déroulent de manière plus ponctuelle et sur un temps court. C'est le cas de la plupart de celles qui sont proposées plus bas. 2) D'autres types d'activités sont présentées sous forme d'exercices. Elles visent essentiellement la consolidation, la systématisation voire l'automatisation des connaissances construites en situation-problèmes, en ciblant une seule composante à la fois. On en trouve de nombreux exemples dans les moyens d'enseignement connus et dans les « méthodes de lecture ».

Ces deux types d'activités spécifiques ont d'autant plus d'impact sur l'apprentissage qu'elles sont mises en relation avec les composantes travaillées au moment des situations-problèmes. Par exemple, une question apparue plusieurs fois lors de la protolecture ou protoécriture sera reprise lors d'une de ces activités. On les dit alors différées dans le temps. Elles ne sont pas décrochées par rapport au contenu du travail antérieur ni à la dimension textuelle, mais elles peuvent également l'être, comme le sont les exercices de systématisation qui évacuent la dimension textuelle, tout en restant définies par les objets traités en situation-problème. Quelques exemples non exhaustifs d'activités spécifiques, essentiellement des activités-problèmes, sont présentés ci-dessous : le travail autour du prénom, les messages, les faits du jour, les écritures inventées ponctuelles et les écritures-copie, enfin des activités autour du livre.

Travail autour des prénoms

Plusieurs activités sont réalisées à partir des prénoms de l'ensemble des enfants de la classe afin qu'ils reconnaissent leur prénom et celui de leurs camarades, comme par exemple :

- reconnaître des prénoms à partir de l'environnement de la classe : reconnaître son prénom sur son casier, sur son écriveau, au vestiaire, etc. ;

- jouer au domino, au loto, au memory en utilisant les prénoms des élèves de la classe ;
- observer son prénom (majuscule, nombre de lettres, etc...) ;
- comparer son prénom avec celui de ses camarades (majuscule, nombre de lettres, début ou fin de prénom identique, lettres similaires dans les différents prénoms, etc) ;
- découper les prénoms en phonèmes : /l/u/c/ (jeu du robot) ;
- inventer un prénom en prenant le début de l'un et la fin de l'autre : Catine (Carole + Martine) ; faire deviner les prénoms d'origine ;
- repasser sur les lettres de son prénom ;
- copier son prénom à partir d'un modèle en différentes écritures : majuscules, minuscules scriptes, liées ;
- écrire les lettres de son prénom dans du sable, au tableau noir ;
- écrire son prénom sans modèle et le prénom de ses camarades ;
- reconnaître son prénom dans une phrase, par exemple : J'ai vu Louise à la piscine. ;
- reconnaître son prénom parmi d'autres commençant par la même lettre : Luca, Louise, Léo, Janou, Johan, José, etc. ;
- reconnaître son prénom parmi d'autres se terminant de la même manière : Ivet, Vlack, Martine, Catherine, etc.

Messages au tableau noir

Des messages sont basés sur un événement futur de la vie scolaire. L'enseignant écrit au tableau noir une phrase annonçant une sortie, une activité nouvelle, une visite en classe, l'arrivée d'un nouvel élève. Les enfants font des hypothèses collectivement sur le contenu du message. L'enseignant les guide afin qu'ils découvrent le sens du message.

Fait du jour

Le fait du jour est basé sur un événement vécu connu des enfants comme par exemple : *Jeudi après-midi, la chaise s'est cassée et Carole est tombée.*

L'enseignant écrit cette histoire au tableau noir. Dans un premier temps, les enfants émettent collectivement des hypothèses sur le contenu de l'histoire, guidés par l'enseignant. Dans un deuxième temps, (la semaine suivante) l'enseignant distribue l'histoire du jour à chaque enfant qui la colle dans un cahier et fait des hypothèses sur le contenu. Après s'être assuré de la bonne compréhension de l'histoire, l'enseignant leur demande de l'illustrer par un dessin.

Differentes activités autour du livre

- à partir d'un livre, les enfants élaborent des hypothèses sur la couverture (illustration, titre, auteur, éditeur, etc.) ainsi que sur le contenu de l'histoire page après page ;
- l'enseignant lit un passage de l'histoire, les enfants trouvent ce qui vient avant ou après ;
- à l'aide du livre, les enfants ordonnent les images de l'histoire ;
- l'enseignant montre une image du livre, les enfants trouvent celle qui vient avant / après ;
- l'enseignant lit une page du livre, les enfants trouvent l'image qui lui correspond ;
- l'enseignant lit le début d'une histoire, les enfants inventent la fin oralement et/ou l'illustrent par un dessin et/ou dictent le commentaire de leur dessin à l'enseignant ;
- l'enseignant et les enfants disposent d'un même livre. Ensemble, ils observent l'image et le texte, repèrent des mots de l'histoire (prénom des personnages, mots se répétant, etc.).

L'écriture inventée et l'écriture copie

Des messages brefs écrits par les élèves peuvent être encouragés par l'enseignant, comme aide externe pour se souvenir, ou à destination d'autres élèves. Comme pour la situation d'écriture émergente, il ne devrait y avoir aucune ambiguïté entre le fait d'écrire « comme on pense » et dans le but d'apprendre, et le fait d'écrire des mots de manière conventionnelle correcte.

La dictée à l'adulte individuelle

La situation de Dictée à l'adulte revêt un statut un peu particulier. Parallèlement à la situation-problème de LEE, l'enseignant propose fréquemment aux élèves de produire oralement un texte à partir d'un fait vécu, d'un événement marquant, d'un livre, etc., texte qu'il écrit sous dictée grâce à des échanges avec l'enfant. Les enfants vont progressivement adapter leur rythme de dictée afin que leur énoncé oral devienne « écrivable ». Tout en écrivant, les relectures interactives avec l'enfant sont fréquentes, ainsi que des réflexions sur les propriétés de l'écrit comme la segmentation lexicale, le concept de lettres, de mots, de phrase, la correspondance graphème-phonème, etc. Cette situation de DA est pratiquée selon deux modalités : soit en parallèle dans le courant du CE1 et du CE2 pour confronter les élèves à la norme orthographique qui n'est pas l'objectif central de la LEE – dans ce cas elle constitue une situation-problème comme les autres – soit comme activité spécifique avec tel ou tel élève pour cibler telle ou telle composante de l'écrit qui a fait problème antérieurement.

Mais quelle est donc la cohérence qui sous-tend les liens entre situation-problème et activités spécifiques ?

5. UN DISPOSITIF DE SÉQUENCES EN BOUCLE POUR PROGRESSER DANS L'ÉCRIT

La situation-problème de Lecture/écriture émergente ainsi que les activités spécifiques qui gravitent autour, se pratiquent en alternance. La figure 6 représente la structure générale d'une séquence didactique de lecture/écriture, pratiquée dès l'entrée en CE1 et durant tout le cycle élémentaire. Elle montre l'alternance qui relie en une même logique les situations-problèmes et les activités spécifiques (Allal et al., 2000).

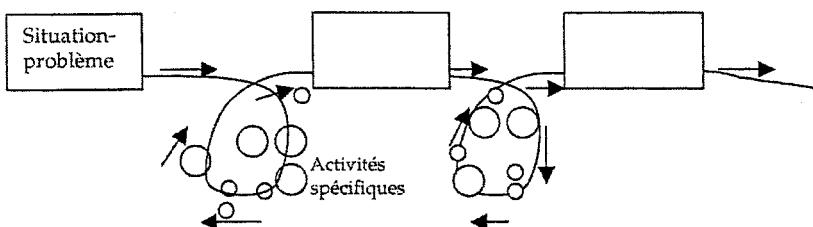


Fig. 6 : Déroulement séquentiel et alternance entre situations-problèmes et activités spécifiques

Chaque séquence didactique faite d'une alternance temporelle entre situation-problème et activités spécifiques se reproduit trois à quatre fois dans l'année. Pour que l'apprenant les découvre et les construise en interaction, les composantes de l'écrit sont d'abord travaillées en situation-problème, selon les phases de lecture et d'écriture émergentes décrites plus haut. Ces mêmes composantes sont ensuite reprises en activités spécifiques, de manière ciblée sur l'une ou l'autre d'entre elles, dans le but de les consolider, de les systématiser voire de les automatiser.

A chaque reprise d'une nouvelle séquence, les composantes de l'écrit sont re-travaillées et ré-investies dans les séquences suivantes, la succession en boucle aboutissant à la prise en

compte par les élèves des objectifs que l'enseignant avait visé dès le départ de la progression. Au delà des séquences de Lecture/écriture émergente, les mêmes objectifs, constitués des composantes linguistiques qui définissent la langue écrite, sont à leur tour repris et intégrés, à un degré de complexité, de réflexivité et de conceptualisation plus fort, dans les situations-problèmes de Dictée à l'Adulte, du Texte de référence et de Production textuelle orthographique, dans un mouvement spiralaire décrit dans la figure 1 du chapitre introductif.

Après avoir décrit les phases et les principales caractéristiques de la situation de LEE, nous proposons ci-après une analyse de la situation qui répond à la question suivante :

Quelles sont les composantes du savoir *langue écrite* qui sont travaillées dans cette situation, composantes étroitement liées aux objectifs et attentes de l'enseignement ?

Trois temps de l'analyse sont distingués, celui de *l'analyse formelle* du savoir, celui de *l'analyse a priori* du savoir tel qu'il est transposé dans la situation didactique et enfin celui de l'analyse des composantes du savoir telles qu'elles *fonctionnent* effectivement dans la situation-problème entre les partenaires, enseignants et apprenants, dans le contexte de leur relation contractuelle.

Chapitre 3

Analyse de la situation-problème de lecture/écriture émergente

Conjointement à l'enjeu théorique mentionné précédemment - celui de l'analyse de la dimension situationnelle des apprentissages - un enjeu professionnel sous-tend l'analyse de la situation-problème comme outil d'enseignement. En effet, le travail de l'enseignant (Goigoux, 2001) ne commence pas avec les interactions en classe, les régulations directes, mais débute en amont et se poursuit en aval, par les régulations indirectes, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent. Avant le déroulement *on line*, il s'agit de l'élaboration ou du choix de la situation-problème, sur la base des composantes du savoir à travailler et selon la double logique des objectifs curriculaires d'une part et de la progression du groupe-classe, de l'étape d'apprentissage en cours, des représentations et connaissances des élèves d'autre part. Du point de vue des régulations indirectes à charge de l'enseignant, l'analyse des composantes du savoir qui sont contenues dans toute activité, tâche, situation-problème proposées aux apprenants devient ainsi incontournable. Définir ses propres attentes pour le groupe-classe, pour tel groupe particulier, voire pour tel élève, étant donné ce qui a été travaillé auparavant et l'état des connaissances ou des représentations des élèves, à ce moment précis de la progression dans l'année, le trimestre, le mois, n'est possible qu'en connaissance des composantes du savoir potentiellement contenues dans chaque activité.

L'analyse de la situation nécessite la distinction entre trois temps (Saada-Robert & Mazurczak, 2001) qui correspondent à chacune des étapes de la transposition didactique :

- 1) celui de *l'analyse formelle du savoir* lecture/écriture, analyse qui évolue avec « l'état actuel » de la science de référence, en l'occurrence avec la recherche en linguistique développementale, en sociolinguistique et en psycholinguistique ;
- 2) celui de *l'analyse des composantes a priori*, telles qu'elles sont mises en oeuvre dans une situation-problème, antérieurement à tout déroulement *on line*. Cette phase d'analyse suppose à la fois la prise en compte du savoir d'enseignement, celui des plans d'études, et la planification du savoir à enseigner, celui qui fera l'objet des régulations directes ;
- 3) le temps de *l'analyse fonctionnelle* qui concerne le savoir situé, tel qu'il fonctionne lors du déroulement lui-même de la situation entre les partenaires, c'est-à-dire l'enseignant qui le transpose pour *ce* groupe-classe à *ce* moment-là de la progression, les apprenants qui se l'approprient en le construisant avec l'aide de l'adulte et de leurs pairs.

Pour l'analyse formelle du savoir, nous nous référons aux découpages des linguistes (Catach, 1980 ; Jaffré, 1995, 1997) et des psycholinguistes (Ehri, 1997 ; Gombert et al., 1997 ; Ferreiro, 2000 ; Frith, 1985 ; Perfetti, 1997 ; Rieben, 1993 ; Seymour, 1997). Essentiellement centrées sur l'étude de la dimension *scripturale*²¹ de la langue écrite, ces références sont complémentées par celles qui portent sur les dimensions *textuelles et discursives* de l'écrit, dimensions centrales à la compréhension des pratiques langagières et notamment de leur enseignement/apprentissage (Bronckart, 1996 ; Dolz & Schneuwly, 1996 ; Turco, 1988). Chaque composante est ensuite examinée selon son deuxième temps d'analyse, celui de sa mise en jeu *a priori* dans la situation-problème de Lecture/écriture émergente, puis selon son troisième temps, celui de son fonctionnement en classe, c'est-à-

²¹ Voir Allal et al., 2001.

dire telle qu'elle apparaît dans les interactions entre l'enseignant et les élèves.

1. L'ANALYSE FORMELLE DU SAVOIR

Quelles sont les unités formelles qui composent la langue écrite et sur la base desquelles les plans d'étude vont énoncer les grandes lignes de la progression curriculaire ?

Sur la base des références sus-mentionnées, nous distinguons trois catégories d'unités qui forment autant de composantes d'un même *système* langagier faisant l'objet de l'enseignement/apprentissage : les composantes métacognitives, les composantes textuelles discursives et les composantes scripturales. Les premières sont constituées essentiellement des *représentations à propos de* la langue écrite, de ses pratiques, de ses enjeux, de ses fonctions, de son apprentissage. Elles ont une fonction d'orientation de l'activité²². Elles lui donnent en effet un sens en tant que direction de travail et un sens – une signification – à partir d'une dimension culturelle qui dépasse la tâche elle-même (Saada-Robert, 1992 ; Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1994 ; Hébrard, 1977).

Les composantes textuelles concernent la dimension *communicative* (lire et écrire sont des activités qui supposent un énonciateur dont l'intention est de communiquer un message à autrui, avec des finalités communicatives diverses et dans des contextes culturels précis) et la dimension *discursive* de la langue écrite (lire et écrire sont des activités qui se réalisent sur la base de règles formelles propres à l'organisation du discours en

²² Selon l'échelle d'analyse empruntée, la composante métalinguistique dans l'apprentissage de la lecture/écriture comprend également les concepts construits *sur la langue écrite*, concepts issus de l'apprentissage, comme celui de lettre, de mot, de texte, d'écriture, de lecture, etc.. De plus, une composante métacognitive est souvent attribuée à la conscience de l'apprenant concernant *ses propres stratégies d'acquisition* et sur les explicitations qu'il va être amené à énoncer concernant *l'effet de ses actions* (ses résultats). Ces deux aspects, conceptuel et stratégique de la métacognition ne sont pas pris ici tant que composantes du savoir, mais interviennent en tant que composantes de *gestion du savoir* qui font également l'objet des régulations directes de l'enseignant.

général et de genres de texte en particulier). Quatre types de composantes textuelles sont généralement distinguées (Bronckart, 1996 ; Dolz & Schneuwly, 1996 ; Turco, 1988) : les composantes pragmatiques, sémantiques, superstructurelles et morphosyntaxiques. La composante pragmatique définit le but de l'activité présentée, les enjeux qui la sous-tendent et le destinataire de l'activité. La composante sémantique touche au contenu thématique véhiculé dans l'activité, au champ sémantique de référence, qu'il s'agisse des connaissances lexicales en tant que telles ou du réseau sémantique comprenant également les relations entre les concepts, relations inférentielles plus ou moins complexes. La troisième composante concerne l'organisation et la structure textuelles qui, elles aussi, contribuent fortement à la compréhension d'un texte. Ainsi, chaque genre textuel est défini par une organisation, une superstructure qui lui est spécifique. Enfin, la composante morphosyntaxique est formée d'unités qui définissent la cohérence interphrastique du texte (par exemple la concordance entre les temps des verbes) et sa cohésion ou progression permettant de suivre l'enchaînement du discours (par exemple les anaphores et les autres indicateurs de reprises dans la suite du texte).

En ce qui concerne les composantes scripturales, essentiellement définies au niveau intraphrastique, nous nous référerons à la conception plurisystémique développée par Catach (1980) et Jaffré (1977). Comme les autres systèmes d'écriture, le français fonctionne selon une double dimension : d'ordre phonographique (la transcription des sons) et idéographique (la construction du sens). Il s'agit donc d'un plurisystème caractérisé par la coexistence de trois principes, phonographique, morphographique et logographique (Angoujard, 1994).

La phonographie assure la transcription des phonèmes du code oral en unités graphiques, celle de l'écrit (les lettres ou groupe de lettres). La morphographie inscrit dans l'écriture les marques grammaticales, qui renvoient au sens, comme par exemple les marques du genre, du nombre, du temps des verbes, etc., ainsi que les marques lexicales telles que les lettres dérivatives (renvoyant à une famille de mots, comme le *t* de

chat). Enfin, dans le plurisystème constitué, la logographie permet de distinguer à l'écrit des mots homophones (comme *vert*, *vers*, *verre* par exemple) par des signes graphiques spécifiques. Elle renvoie également au sens de l'écrit. Les composantes scripturales en jeu lors de l'entrée dans la culture de l'écrit portent, dès le début de l'acquisition, *sur chacun de ces trois principes*, même si l'établissement du principe phonographique est le plus souvent visé en premier lieu.

Sur la base des trois types de composantes distinguées plus haut, métacognitif, textuel et scriptural, on peut résumer les composantes du savoir en jeu dans la lecture/écriture, en début d'acquisition, de la manière suivante (tableau 3).

Composantes métacognitives	Représentation fonctionnelle : connaissance des pratiques de l'écrit, leurs finalités - à quoi elles servent -, comment s'apprend la langue écrite, etc.
	Stratégies d'apprentissage, explicitations, argumentations, etc.
	Métalangage (conceptualisation des notions)
Composantes textuelles discursives	Composante pragmatique : but de l'activité présentée, son enjeu, son destinataire, son déroulement
	Composante sémantique : contenu thématique
	Organisation et structure textuelles : propriétés des genres ; organisateurs de cohérence et de progression (cohésion)
	Composante morphosyntaxique interphrastique
Composantes scripturales linguistiques	Composante morphographique : segmentation lexicale, prise de conscience d'unités morphographiques grammaticales et lexicales
	Composante visuelle logographique : logos, indices saillants, longueur des mots, unités sublexicales
	Composante alphabétique : connaissance des lettres (nom)
	Conscience phonologique : rimes, attaque/rime, syllabes, phonèmes
	Correspondance phonographique : « système » alphabétique
	Composante orthographique immédiate et conventionnelle (double voie visuelle-phonologique), en identification et en production

Tableau 3 : *Les composantes formelles du savoir lecture/écriture*

Comment interviennent chacune de ces composantes dans la situation-problème de lecture/écriture émergente ? Comment sont-elles mises en oeuvre lors du choix de la situation ?

2. L'ANALYSE A PRIORI DE LA SITUATION-PROBLÈME

A chaque séquence de lecture et d'écriture émergente correspond une ou plusieurs composantes définies *a priori*, c'est-à-dire des composantes du *savoir à enseigner* que l'enseignant prévoit de travailler avec ses élèves à travers la situation-problème qu'il va leur proposer. Elles sont présentées dans le tableau 4 :

Phases des séquences	Composantes du savoir
Séquence de lecture émergente	
1. explicitation du déroulement de la séquence et du destinataire	- composantes métacognitive (fonction du lire) et pragmatique
2. hypothèses page à page sur le sens de la narration et sur les indices linguistiques	- composantes sémantique (images et texte), textuelle/organisation et scripturales
3. page à page après chaque hypothèse, lecture et discussion sur les différences entre auteur et enfants	- composante sémiographique
4. activités autour de l'histoire et relecture	- composantes textuelles
5. lecture émergente à un pair	- toutes les composantes scripturales
Séquence d'écriture émergente	
1. explicitation du déroulement de la séquence et du destinataire	- composantes métacognitive (fonction de l'écrit) et pragmatique
2. dessin d'un épisode	- composante sémiopicturale
3. énonciation orale du projet d'écriture	- composantes scripturales sémiographiques : logographique, alphabétique, morphographique, orthographique
4. production écrite avec explications métagraphiques	- composantes scripturales sémiographiques et métagraphiques
5. explications métagraphiques finales	- composante métagraphique
6. valorisation des productions écrites	- composante pragmatique et fonctionnelle

Tableau 4 : Les composantes du savoir et leur correspondance dans chacune des phases des séquences de lecture et d'écriture émergentes

Autour des situations de lecture et d'écriture émergentes, chacune des activités spécifiques mentionnées dans le chapitre précédent sont effectuées pour consolider les apports de la LEE en ciblant l'une, l'autre ou plusieurs des composantes travaillées en situation-problème. Par exemple, si l'on prend l'activité sur les prénoms, on remarque qu'elle touche la composante morphographique (renvoi d'une forme graphique à une personne), la conscience phonologique (distinguer les premiers sons qui composent plusieurs prénoms), la correspondance phonographique (faire correspondre la/les lettres aux sons du prénom) et la composante alphabétique (écrire son prénom avec les signes graphiques adéquats). Toutefois, cette activité ne touche pas les composantes textuelles.

Dans la phase de choix ou d'élaboration *a priori* d'une situation-problème, l'enseignant travaille en régulation (indirecte) avec ses élèves, à tel moment du déroulement de l'année scolaire. La situation-problème qu'il va présenter, intégrée dans un dispositif également préconstruit, s'élabore en effet selon deux critères qui doivent converger. Elle est pensée en fonction des connaissances construites dernièrement par les élèves, celles qui précèdent la leçon en préparation, et en fonction de l'objectif spécifique visé dans la leçon (dépendant également de la progression générale fixée par les plans d'études). Même doublement définie, une situation-problème pensée *a priori* va encore subir des changements lorsqu'elle va se dérouler dans le temps et le lieu précis de la classe. Dans un dispositif de construction interactive des savoirs, *il n'est pas obligé* que la situation-problème fonctionne effectivement, au moment de son déroulement particulier, comme elle a été prévue ; il est même fort probable qu'elle se transforme. D'où la nécessité de la question suivante, portant sur l'analyse fonctionnelle de la situation :

Comment ces composantes *a priori* sont-elles effectivement mises en fonctionnement lors de la séance de travail et dans l'interaction enseignant-apprenants ?

3. L'ANALYSE FONCTIONNELLE DU SAVOIR

Transposées jusque dans le déroulement effectif de la situation-problème, en temps et en lieu réels, les composantes a priori sont mises en fonctionnement. Elles vont, selon les moments, prendre une modalité ou une autre, se modifier en fonction du déroulement lui-même, en fonction des élèves présents, en fonction de l'enseignant.

Chacune des composantes est reprise ci-après, exemplifiée *in situ*, parfois lors de temps d'observation différents : T1 indique le début de l'année scolaire, au moment où le rituel des séances et le contrat sont encore embryonnaires ; T4 indique la fin de l'année, le moment où les élèves anticipent le scénario du déroulement et conceptualisent de manière plus explicite. Plutôt qu'analysées en terme de partage/non partage de significations entre enseignant et apprenants²³, ce qui n'est pas l'objet de cet ouvrage, chaque composante est ici simplement décrite et pointée dans l'interaction entre enseignant et apprenants.

1) *Composantes métacognitives*

Il s'agit ici d'activer les représentations fonctionnelles du lire/écrire que les jeunes enfants ont déjà construites, et de les travailler avec eux. L'enseignant interroge les enfants pour connaître leurs représentations de la lecture et de l'écriture.

Voici quelques exemples de questions tirées des temps 1, 2, 3 et 4.

E²⁴ : Que fait-on avec les livres ? Avec le journal ? Avec... ? Qui lit à l'école ? Et chez vous ? Pourquoi lit-on ? A quoi ça sert de lire ? Comment font les grands pour lire ? Comment apprend-on à lire ? Qu'est-ce qu'il faut apprendre pour arriver à lire ? Pourquoi écrit-on ? Qui écrit à

²³ Chaque composante est-elle comprise par les partenaires de la même manière ? Fait-elle l'objet d'une négociation ? D'une argumentation, d'un conflit sociocognitif ? De méprises ? Est-elle partagée entre les partenaires ? Aboutit-elle à une construction pour l'apprenant ? (Saada-Robert, Balslev, Mazurczak, en préparation)

²⁴ E = enseignante.

l'école ? A la maison ? A quoi ça sert d'écrire ? Comment écrit-on ? Comment apprend-on à écrire ? Qu'est-ce qu'il faut apprendre pour arriver à écrire ? Est-ce qu'on écrit toujours juste ? Comment faire pour écrire juste ? etc..

2) Composantes textuelles discursives

a) Composante pragmatique : enjeux de la situation, destinataire et déroulement.

L'enseignant présente aux enfants ce qu'ils vont faire. Il discute avec eux du destinataire de cette activité et comment elle va se dérouler. Comme le montre l'exemple ci-dessous, la dynamique de présentation de l'activité change radicalement entre T1 (début de l'année) et T4 (fin d'année scolaire).

(T1)

E: Alors qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui ? On va lire un livre, une histoire, on va essayer de connaître cette histoire, on va la lire plusieurs fois. Et quand vous la connaîtrez, vous la lirez chacun à un plus grand, à un deuxième enfantine qui ne connaît pas l'histoire. Et puis lui, qu'est-ce qu'il va faire quand il aura lu l'histoire avec vous ? Il pourra en faire un livre à lui de cette histoire. Vous êtes d'accord, on y va comme ça ?

(T4)

E : Aujourd'hui on va travailler tous ensemble avec ce livre
 Enf²⁵¹ : Avec Popi
 :
 Enf2 : Et Léo
 E : Exactement, on va retrouver Léo et Popi. Alors est-ce que vous vous souvenez pourquoi on fait cette activité ?
 Enf3 : Oui, pour apprendre à lire
 Enf4 : Parce qu'après on devra la raconter aux grands
 E : Oui c'est très important. On va travailler cette histoire pour pouvoir ensuite la raconter aux grands parce qu'ils ne vont pas regarder ce livre avec nous maintenant, mais en plus comme vous l'avez dit, c'est pour apprendre à lire. Alors on y va...

²⁵ Enf = enfant.

b) *Composante sémantique textuelle (contenu thématique de l'histoire et consolidation de la structure narrative)*

Cette composante textuelle est travaillée à différents moments de l'activité comme lorsque les enfants font des hypothèses sur la page de couverture, sur le contenu de l'histoire page après page, durant la lecture du livre par l'enseignant, ainsi que durant les activités effectuées autour de l'histoire, afin de permettre la consolidation de la structure narrative. Voici un extrait de discussion entre les enfants et l'enseignant durant la phase d'élaboration des hypothèses de la première page du livre « *Léo et Popi. Le toboggan* » à T1²⁶.

- Enf1 : Il y a une petite fille et un petit garçon
 Enf2 : Moi je pense que c'est un..., un ..., que son papa vient le chercher à l'école
 E : Ah ! Tu penses que le papa vient chercher qui à l'école ?
 Enf3 : La petite heu...
 Enf4 : Le petit garçon
 Enf3 : La petite fille
 Enf4 : Et puis le petit garçon...
 E : Vous pensez que le petit garçon et la petite fille sont à l'école ?
 Gpe : Oui
 E : Et que le papa vient les chercher ?
 Enf1 : Moi, je vois le papa
 Gpe : Moi aussi
 Enf5 : Ils sont pas dans la même classe
 Enf3 : J'ai une idée, je crois qu'il a fini son école
 E : Tu penses qu'il a terminé l'école. Alors il est où ?
 Enf6 : A l'école
 Enf7 : Dans le préau
 Enf1 : A la récréation
 E : Comment pourrait-on savoir si tout ce que vous m'avez dit est juste ?
 Enf8 : En lisant
 E : En lisant ? Qu'est-ce que je dois lire ? C'est moi qui doit lire ?

²⁶ Texte de la page 1 : Léo voit une petite fille glisser sur le toboggan. Il veut essayer, lui aussi, il est grand !

- Gpe : Oui
E : Et où est-ce que je vais lire ?
Enf8 : Sur l'autre page

c) Composante textuelle / organisation

Durant la phase d'hypothèses, les enfants font des remarques sur les indices de mise en page tels que les tirets, les majuscules, les marques de ponctuation, ou sur des mots clés et des mots rencontrés fréquemment qui servent d'organisateurs.

- E : Mais où est-ce que je vais commencer l'histoire ?
Enf1 : Ici, là en haut (se lève et vient montrer le haut de la page à gauche)
E : Oui d'accord..., comment tu sais ?
Enf1 : Ben..., quand... mon frère il sait lire..., mais moi non...

d) Composante morphosyntaxique interphrastique

Pendant la phase d'hypothèses, il arrive fréquemment que l'enseignant reformule correctement une proposition donnée par les enfants par exemple lorsque le temps des verbes n'est pas adéquat. De même, il aide l'enfant à identifier clairement les personnages de l'histoire, par exemple lorsqu'il y a confusion, comme dans l'extrait présenté ci-dessous, à T1 :

- E : Quand on regarde l'image de la couverture, qu'est-ce qu'on peut dire sur cette image ? Ce livre va nous parler de quoi ?
Enf1 : De Théo
Enf2 : Et de Popi
Enf3 : Son nom c'est Popi (montre du doigt de loin)
E : Qui est Popi ?
Enf4 : Le petit garçon
Enf5 : C'est le singe (se lève et vient le pointer)
E : C'est le singe qui est Popi ?
Enf4 : Non
E : Et toi (Rom) tu n'es pas d'accord ?
Enf4 : C'est pas le singe Popi
E : Et toi Clé. Qu'est-ce que tu penses ?
Enf6 : C'est le petit garçon Popi

E : Le garçon s'appelle Popi ?
 Gpe : Oui
 E : Et le singe ?
 Gpe : (pas de réponse)

3) *Composantes scripturales linguistiques :*

a) *Composante sémiographique différenciée de la composante picturale (différence entre le dessin, symbole de la réalité et l'écrit, signe arbitraire et conventionnel)*

Dans l'extrait présenté ci-dessous, à T1, les enfants font des hypothèses sur le contenu de l'histoire à partir de la couverture du livre et prennent conscience de la différence entre ce qui est dessiné et ce qui est écrit.

E : Qu'est-ce qu'on va trouver dans cette histoire ?
 Enf1 : Des images
 Gpe : Des images
 E : Des images et encore ?
 Gpe : ...
 E : Pao tu as une idée ?
 Enf2 : Des maisons... c'est vers le parc de Plainpalais
 E : Vous savez où c'est ce parc ?
 Enf2 : Ou bien il est peut-être dans son jardin
 E : Ça peut être dans un jardin, dans un parc ... Est-ce que vous pensez qu'on va le savoir quand on va découvrir l'histoire ?
 Gpe : Oui
 E : A part le petit garçon, le dessin, l'image vous voyez d'autres choses sur cette page ?
 Enf1 : Des choses écrites
 E : Tu vois des choses écrites, tu pourrais les montrer ?
 Enf1 : Ici (pointe *Le toboggan*), ici (*Léo et Popi*) et ici (*à partir de 2 ans*)
 Enf3 : Moi je connais des lettres
 Enf1 : Moi aussi

b) *Composante semiographique lexicale*

A T3, un enfant (Enf1) tente de lire un passage de l'histoire de Léo et Popi à son camarade plus âgé (Enf2) qui l'interroge sur le sens du mot *ausculte* :

Enf1 : Il l'ausculte... le docteur (suit le texte du doigt) ausc..
Enf2 : A...
Enf1 : A... (pointe un) ... (a perdu le fil de l'histoire)
Enf2 : Un...
Enf1 : stéthoscope... et il ausculte Léo
Enf2 : Ça veut dire quoi : l'ausculte ?
Enf1 : Ça veut dire avec ça (pointe le stéthoscope) il va sur le dos...

c) Composante morphographique (segmentation lexicale, unités morphographiques sublexicales)

Cette composante, rarement observable avec des enfants de cet âge, concerne essentiellement au début de l'acquisition les marques du pluriel et d'autres lettres dites « muettes », qui intriguent les enfants lorsqu'ils découvrent la nécessité phonographique.

d) Composante visuelle logographique (logos, indices saillants, longueur des mots, unités sublexicales)

E : Alors comment sait-on s'il s'agit de Popi et de Léo ?
Enf : Ici y a le ballon..., c'est Popi (pointe dans le titre le ballon dessiné à la place du O de Popi)

e) Composante alphabétique : connaissance des lettres

Pendant la phase des hypothèses, les enfants font des observations sur les lettres ce qui les amènent parfois à faire des liens avec leurs connaissances individuelles de l'écrit. L'extrait suivant provient du T3, en cours d'année :

E : Lou me dit que je peux lire...
Enf1 : Y a un I
E : Tu vois un I toi ?
Enf 1 : Mais à l'envers
E : Un I à l'envers, il est où ton I à l'envers ?
Enf 1 : Il est là (se lève et pointe le point d'exclamation.)
Enf2 : Ici il est pas à l'envers (se lève et vient montrer le I de aussi)
E : Et puis là il y a un I qui n'est pas à l'envers . Bien d'accord.

Qui est-ce qui voit encore des choses ?
 Enf3 : Moi
 E : Qu'est-ce que tu vois ?
 Enf3 : Un L comme Laura
 E : Qui est Laura ?
 Enf3 : C'est ma sœur !

f) Conscience phonologique

A T1, un enfant désire écrire le mot toboggan mais ne sait pas comment le transcrire :

E : Tu veux écrire le toboggan c'est ça ?
 Enf : Le to comme toboggan
 E : A ton avis pour avoir le to tu sais ce qu'il faut comme lettre?
 Enf : Non
 E : Alors comment vas-tu faire ? Tu peux essayer comme tu penses ...
 (Enf part chercher le livre de Léo et Popi et le toboggan... Il ne trouve pas où est écrit toboggan sur le livre...)
 (E. revient vers lui un peu après...)
 E : Qu'est-ce que tu voulais écrire déjà ?
 Enf : Le toboggan. Le to, comment on l'écrit ?
 E : Tu veux écrire toboggan. Comment tu penses que l'on écrit toboggan ? Tu écris comme tu penses...
 Enf : C'est comme ça le |t| ? Il montre l'écriveau de son prénom
 E : Oui, bien, essaye de te débrouiller...
 Enf : Je réfléchis... pour réfléchir, il faut attendre...

g) Correspondance phonographique : système alphabétique

A T4, un enfant (Enf1) lit à un enfant plus âgé (Enf2) qui l'aide :

Enf1 : Fa... |i| |t| ... (Ils rient tous les deux)
 Enf2 : Qu'est ce que ça veut dire : |fa|i|t| ? (pointe la suite)... for...
 Enf1 : Fro... |i| |d|, de
 Enf2 : Qu'est ce que ça veut dire ? (Enf2 rit)

- Enf1 : J'sais pas !, (pointe sur) là c'est facile !
Enf2 : ...
Enf1 : Saute... son... doss... dos... saute son dos...
Enf2 : Oh... saute son dos ! (Enf2 rit)
(Enf2 tourne la page, p. 3)

h) Composante orthographique immédiate et conventionnelle (amalgamation visuelle-phonologique)

En cherchant à lire le texte de T4, les deux enfants se trouvent confrontés à un problème orthographique :

- Enf1 : Ce... ça... (4^{ème} ligne)
Enf2 : Non a...
Enf1 : Non ça, (pointe le ç) ça fait |s|... le C (nom), il a un crochet, alors c'est ça..., le mot ça

Au cours du déroulement de la situation-problème, l'ensemble des composantes du savoir lecture/écriture n'est pas forcément travaillé, quoiqu'elles soient potentiellement présentes à tout moment. Le bilan de ce qui a été ou non travaillé effectivement en régulations directes pourra faire l'objet, en régulations indirectes, d'une nouvelle séquence didactique ou d'un approfondissement en activités spécifiques, pour le groupe-classe, un groupe d'élèves ou quelques élèves individuellement.

L'analyse des composantes du savoir mises en œuvre dans la situation-problème de Lecture/écriture émergente constitue les balises à l'intérieur desquelles la zone d'enseignement/apprentissage se déroule. Elle définit les conditions mêmes de l'apprentissage, dont les stratégies sont étudiées ci-après. Avant l'exposé des stratégies d'apprentissage de la lecture et de l'écriture émergentes, les instruments méthodologiques de la recherche qui ont permis de les mettre en évidence sont explicités.

Chapitre 4

Démarche méthodologique de la recherche

Le paradigme sous-jacent à la recherche présentée ici repose sur un double fondement, prototypique des sciences de l'éducation : celui de la production de connaissances scientifiques et celui de la transformation des pratiques professionnelles d'enseignement. Par ailleurs défini en tant que « recherche en situation » (Saada-Robert & Balslev, à paraître), le paradigme utilise ici une démarche essentiellement compréhensive-interprétative, dans laquelle le contexte du déroulement des conduites et les intentions contractuelles des partenaires sont pris en compte.

Après la description du plan général de la recherche, les procédés de recueil des données seront explicités, suivis par les procédés de transcription, de dépouillement et d'interprétation de ces données.

1. PLAN DE LA RECHERCHE

Quatre temps de prise de données (T1, T2, T3 et T4) durant l'année scolaire constituent la dimension longitudinale de l'étude de la progression des stratégies d'apprentissage construites et activées par les élèves (voir le tableau 5). A chaque temps, trois outils complémentaires ont été utilisés. En premier lieu, un bilan psycholinguistique individuel a été pratiqué avec chaque enfant quatre fois durant l'année scolaire, avec les mêmes épreuves, dans le but de suivre la progression de ses compétences linguistiques. En deuxième lieu, les séquences didactiques de lecture et d'écriture émergentes, selon la démarche décrite au chapitre 2, ont été observées, et en troisième lieu un entretien métagraphique individuel a été passé, durant lequel

le chercheur questionne l'enfant sur sa production écrite et sur ses représentations de l'écrit.

Temps 1 septembre	Temps 2 novembre	Temps 3 janvier	Temps 4 mai-juin
Bilan psycholinguistique individuel	Bilan psycholinguistique individuel	Bilan psycholinguistique individuel	Bilan psycholinguistique individuel
Séquence didactique - LE - EE <i>Léo et Popi : le toboggan</i>	Séquence didactique - LE - EE <i>Léo et Popi : le goûter</i>	Séquence didactique - LE - EE <i>Léo et Popi : chez le docteur</i>	Séquence didactique - LE - EE <i>Léo et Popi : Popi perdu et retrouvé</i>
Entretien métagraphique	Entretien métagraphique	Entretien métagraphique	Entretien métagraphique

Tableau 5 : Plan de recherche

Population

La partie empirique de cette recherche s'est effectuée à la Maison des Petits durant l'année 1999/2000 avec une population de 18 élèves de CE1 (première enfantine) dont 9 garçons et 9 filles. L'âge moyen des enfants en début d'année scolaire (septembre) est de 4,3 ans (min. = 3;11 - max. = 4;10).

2. PROCÉDÉS ET INSTRUMENTS POUR L'OBSERVATION ET LE RECUEIL DES DONNÉES

Données issues des bilans psycholinguistiques

Les épreuves des bilans psycholinguistiques ont porté sur les unités langagières lexicales (la connaissance des mots) et sublexicales (la connaissance des unités syllabiques, phonémiques et des lettres), aussi bien en production, en identification, en segmentation et du point de vue des représentations conceptuelles. Ces épreuves sont listées dans le tableau 6. Neuf épreuves

ves ont porté sur les unités lexicales, quatre sur les unités sublexicales. Les autres indices analysés ont été tirés des productions en écriture émergente.

	en production	en identification	en segmentation	en représentation
unité lexicale	-écriture de mots (mots corrects en EE)	-lecture d'un prénom -repérage de mots -lecture de mots manuscrits, de logos, de mots en contexte, -appariement des mots manuscrits et logos	-segmentation de mots -segmentation lexicale en EE	-représentation du mot : définition et fonction
unité sublexicale	-écriture de lettres -écriture de traces discontinues en EE -écriture de pseudolettres en EE -écriture de lettres en EE	-connaissance des lettres de l'alphabet	-segmentation phonologique en début de mots -lettre en correspondance phonographique en EE	-représentation de la lettre : définition et fonction

Tableau 6 : Catégorisation des épreuves psycholinguistiques selon l'unité langagière sur laquelle elles portent et le mode de production cognitive qu'elles requièrent.

Avant chaque séquence didactique de lecture/écriture, le bilan psycholinguistique individuel (chercheur/enfant) s'est déroulé en deux séances et dans le même ordre à chaque temps, prévu pour varier les tâches.

Données issues des séquences didactiques de lecture /écriture

Les données qui proviennent des séquences didactiques sont issues de moments filmés à l'aide d'une caméra portable à différentes phases de l'activité.

En lecture émergente, les images sont celles des phases 1, 2 et 3 lorsque l'enseignant explicite le but, le déroulement et le destinataire de l'activité puis lit le texte après avoir activé les hypothèses possibles sur le sens de l'histoire²⁷. La phase 5 a également été filmée, lorsque l'enfant de CE1 « lit » le livre à un camarade plus âgé. De cette phase, sont analysées les stratégies de lecture émergente des apprenants.

En écriture émergente, les images sont celles des phases 1, 2 et 3 lorsque l'enseignant explicite le but, le déroulement de la situation et le destinataire, et lorsque l'enfant dessine et énonce son projet d'écriture à l'enseignant. La phase 4, lorsque l'enfant produit son commentaire par écrit, a donné lieu aux analyses des stratégies d'écriture émergente.

Durant la phase de production écrite, l'enseignant est également présent pour guider l'apprenant dans l'écriture de son commentaire, l'encourager, en évitant les réponses qui donneraient la solution recherchée par l'enfant. En fonction de ses hésitations, de ses difficultés ou d'éventuels blocages, il le relance en lui rappelant qu'il peut « écrire comme il sait, comme il pense, comme font les autres enfants qui ne savent pas encore écrire tout juste ».

Données issues des entretiens métagraphiques

Le troisième outil de recueil des données est constitué d'entretiens métagraphiques qui s'effectuent en fin de situation didactique entre l'enfant et le chercheur. Ce moment est filmé avec une caméra fixe pendant qu'un deuxième chercheur en

²⁷ Ces données ne sont pas analysées ici. Elles le seront dans une analyse microgénétique (Saada-Robert, Balslev, Mazurczak, en préparation).

retrait prend note des commentaires de l'enfant, sur une photocopie de la feuille de production.

De manière générale, les interventions du chercheur se font sur le mode « clinique ». Il commence par la question la plus ouverte telle que : peux-tu me dire ce que tu as fait ? (et non pas ce que tu as dessiné ou écrit) et poursuit par des questions plus spécifiques du type : est-ce que ça (dessin) et ça (écrit) c'est la même chose ? Pourquoi ? Qu'est-ce que tu as mis là (écrit) ? Peux-tu me montrer ? Le chercheur tente de faire comparer l'écrit au dessin et au projet d'écriture, donc de faire expliciter son écrit par l'enfant s'il ne le fait pas spontanément. Dans cette démarche, qui peut aussi correspondre à l'un des modes de régulation de l'enseignant, il est important de questionner l'enfant en le poussant le plus loin possible par un ciblage toujours plus précis des questions et en évitant de livrer des réponses « toutes faites », lorsque cela n'est pas indispensable.

3. CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION ET DE DÉPOUILLEMENT

Conventions de transcription en lecture émergente

Les phases de lecture émergente et d'écriture sont enregistrées en vidéo qui sont ensuite retranscrites en protocoles complets et continus. Il s'agit là du premier passage des données brutes (enregistrement) aux données élaborées.

En ce qui concerne la transcription des données de lecture émergente une liste de conventions précises a été établie (voir les exemples des tableaux 8 à 11, chapitre 5) :

- numérotter les tours de paroles, en les plaçant chaque fois à la ligne ; mettre entre parenthèses les actions, pointages, etc. qui accompagnent les énoncés ;
- écrire « tourne la page, p.x » (x = page d'arrivée ; p. 1 = texte + image) lors du tournage de la page ;
- inscrire le temps à chaque changement de « case » ;

- différencier les enfants par les trois 1ères lettres de leur prénom ; en cas de non reconnaissance, marquer X ;
- transcrire selon l'orthographe d'usage, sauf en cas de particularités langagières significatives (ex : j'peux, pis, ben...) ;
- indiquer les passages inaudibles par XXX ;
- ne pas utiliser les signes habituels de ponctuation, sauf le point d'interrogation pour marquer les questions ;
- mettre ... pour les mots commencés mais inachevés, par exemple : Ali... (Alice) ; mettre également ... en cas de non réponse de l'enfant ;
- mettre : / pour signifier la segmentation (syll, phon, ou autre) à l'intérieur d'un mot, par exemple : ma/man ou m/a/m/an ;
- indiquer la longueur des pauses par le signe : /, // ou /// selon la durée de la pause ;
- mettre en italique lorsque l'enfant utilise le discours direct (l'enfant fait parler un personnage) ou lorsqu'il « lit » ou qu'il cite du texte ;
- mettre en italique majuscule lorsqu'il s'agit du nom d'une lettre.

Conventions de dépouillement des protocoles de lecture émergente

Sur la base des protocoles de données issus de la transcription, nous avons procédé au dépouillement qui permet de passer des données élaborées de premier niveau (énoncés du protocole et autres indices) aux données élaborées de second niveau (stratégies de lecture émergente). L'analyse des résultats est basée sur ce second dépouillement.

Trois types d'indices permettent d'interpréter un énoncé en terme de stratégie. Tout d'abord le contenu lui-même de l'énoncé renvoie aux intentions de l'énonciateur à ce moment-là de l'interaction avec son pair, et renvoie à la stratégie qui lui a permis de « lire » comme il l'a fait telle ou telle partie de l'histoire. En second lieu, la place de l'énoncé dans le déroulement du protocole constitue un indice diachronique qui peut

venir renforcer ou infirmer l'hypothèse interprétative faite en premier lieu sur le contenu : il s'agit d'interroger l'énoncé à la lumière de ce qui vient avant et de ce qui vient après dans la suite des énoncés, notamment des interventions de l'enseignant ou des pairs. Enfin, les indices synchroniques comme les regards et les pointages de l'enfant pendant l'énoncé ou juste autour fournissent un dernier motif d'acceptation ou de refus d'une interprétation en terme de telle ou telle stratégie.

La première étape du dépouillement (Balslev & Saada-Robert, 2002) est de constituer le *découpage des énoncés en unités de sens*, celles-ci portant sur une seule composante du savoir lecture/écriture (cf. chapitre 3) ou sur une composante de gestion du savoir. L'unité de découpage peut donc changer selon le sens qu'elle porte. La grandeur d'une unité de sens peut varier, de la taille d'une proposition ou d'un syntagme ou encore d'un mot.

Conventions de dépouillement de l'écriture émergente

Pour l'écriture émergente, trois types de données brutes ont été prises en complémentarité les unes par rapport aux autres : les productions des élèves elles-mêmes, leurs projets d'écriture notés par l'enseignant, et les explications métagraphiques qu'ils ont énoncées sur la base de leur production, retranscrites à partir d'un enregistrement vidéo.

Pour chaque production, toutes les stratégies rencontrées sont notées. En cas d'hésitation sur l'une ou l'autre stratégie, le chercheur se rapporte au contexte de production de l'enfant à ce temps-là, à son projet d'écriture et à ses explications métagraphiques ; si le doute persiste entre deux stratégies, il choisit la stratégie la plus évoluée.

4. TAUX D'ACCORD INTERJUGE DANS LE DÉPOUILLEMENT

Malgré une définition précise des critères de dépouillement, une marge d'erreur d'interprétation des données est toujours admise dans ce type de recherche, d'autant plus que les

intentions cachées des sujets sont prises en compte. Pour tester la fiabilité des interprétations et palier au risque d'une subjectivité trop forte, un accord d'interprétation « interjuge » a été mesuré. Il revient à savoir si un même énoncé a été interprété en terme d'une même stratégie ou non, selon plusieurs chercheurs (juges). Pour cette recherche, deux taux d'accord ont été calculés : le premier sur le découpage des énoncés en stratégies et donc sur la fréquence de stratégies par protocole interprété (le même nombre de stratégies a-t-il été repéré dans un même protocole ?) ; le second sur la catégorisation des stratégies (les productions des enfants ont-elles été interprétées de la même manière, telle production correspondant à telle stratégie ?). Un taux d'accord interjuge est estimé acceptable pour valider l'interprétation lorsqu'il atteint 70% pour un premier dépouillement, puis, après une précision voire une redéfinition des critères d'interprétation, à 90% lors d'un second dépouillement (Huberman & Miles, 1991). Nous avons obtenu dès le premier dépouillement 96,9% d'accord sur la fréquence des stratégies, et respectivement 90,1% en lecture et 86%²⁸ en écriture sur la catégorisation des stratégies.

²⁸ Tous les cas de désaccords ont porté sur deux stratégies voisines dans l'échelle de leur complexité

Chapitre 5

Résultats

Les résultats sont présentés en quatre parties.

La première concerne une description des stratégies de lecture émergente (LE) et leur évolution au cours des quatre temps de prise de données pendant l'année scolaire.

La seconde expose les stratégies d'écriture émergente (EE) et leur évolution.

Quant à la troisième partie, elle concerne les relations entre la lecture et l'écriture émergentes.

Enfin, la quatrième partie porte sur la prise de conscience du système alphabétique au travers de l'écriture.

1. LES STRATÉGIES DE LECTURE ÉMERGENTE ET LEUR ÉVOLUTION

Description des stratégies de lecture émergente en situation

Pour analyser la manière dont les enfants « lisent » à un pair plus âgé lors de la situation didactique, nous avons défini des stratégies de lecture inspirées de celles établies antérieurement par Elster (1994). Elles ont été modifiées en fonction du contexte d'enseignement/apprentissage dans lequel elles ont été produites. Le tableau 7 présente la liste des stratégies, ordonnées de la plus élémentaire à la plus complexe.

Enoncés
EDI
Enonciation descriptive non-narrative basée sur l'image (éléments de l'image, mention des actions).
ENS
Enonciation narrative respectant le sens de l'histoire (superstructure) sans respecter la structure syntaxique. Le contenu de l'énoncé peut se référer à l'image et non au texte. Certaines unités de sens peuvent être ajoutées ou supprimées.
EPV
Enonciation pseudo-verbatim respectant la structure syntaxique avec un lexique synonyme et/ou des mots-clé du texte. Toutes les unités de sens sont présentes.
EVE²⁹
Enonciation verbatim : l'enfant répète mot à mot un passage du texte mémorisé (± 1 mot).
EMO
Enonciation basée sur le traitement des mots (indices sublexicaux, essai de décodage, tentative de lecture).
ELM³⁰
Enonciation guidée par la lecture (identification rapide) <i>de quelques mots</i>
EGN
Enoncés hors textuels en lien avec la gestion de la narration.

Tableau 7 : Liste des stratégies de lecture émergente

Comment interviennent ces différentes stratégies lors de la « lecture » effectuée en situation didactique par les jeunes apprenants ?

Explicitation des différentes stratégies de lecture émergente

Les tableaux (de 8 à 11) ci-dessous illustrent les différentes stratégies activées par les enfants en situation de lecture émergente.

²⁹ De même que pour EPV mais dans une plus large mesure pour EVE, l'enfant « récite » de mémoire en s'aidant de l'image comme indice d'activation.

³⁰ Dans cette liste, ELM a un statut particulier dans la mesure où elle est peu utilisée par les enfants de l'âge étudié.

Temps	texte du livre	indices non verbaux	énonciation (enfant Nao)
00.00	Léo et Popi : Le goûter	[...]	[...]
00.14		Pointe encore l'image de la couverture.	Ici y a l'éléphant // Il donne à Popi / le nounours / de Léo // aussi un clown et un chien noir et Léo avec ses jouets.
01.03		Tourne la page de garde.	Elle veut donner un biscuit /// à Popi.
01.25	Oh zut il pleut ! Léo et Popi ne peuvent pas sortir aujourd'hui.	Tourne la page, p.1 et regarde l'image.	Il saute sur Popi le petit singe sur son lit.
01.36	Tant pis, Léo va faire une surprise à son Popi ! D'abord Léo sort ses peluches et puis ses poupées.	Tourne la page, p.2 et regarde le texte puis l'image	XXX Le clown il est là. EDI
02.25	Ensuite, Léo va chercher des bonnes petites choses à manger pour tous ses invités.	Tourne la page, p.3 et regarde l'image.	Sa maman elle donne à manger pour ses invités /// Il prend un biscuit pour Popi. ENS
02.40 ...	Léo commence la distribution. – Le premier biscuit, c'est pour qui ? Allez, ce sera pour Popi.	Tourne la page, p.4 [...]	[...]

Tableau 8 : Exemples de stratégies EDI (énonciation descriptive) et ENS (énonciation narrative)

Pour commencer, l'enfant décrit l'image de la couverture en mentionnant les éléments qu'elle contient ainsi que les actions des personnages (EDI). Ensuite, à partir de « le clown il est là », Nao énonce le sens de l'histoire dans l'ordre adéquat mais sans respecter la structure syntaxique du texte ni la correspondance exacte du texte énoncé entre les pages écrites (ENS).

temps	Texte du livre	indices non verbaux	énonciation (enfant Flo)
00.02	Léo et Popi : Le goûter	[...]	[...]
00.13	Oh zut il pleut ! Léo et Popi ne peuvent pas sortir aujourd'hui.	Tourne la page, p.1 et regarde l'image	Popi et Léo peuvent pas sortir //
00.27			Attends je réfléchis / Léo fait une surprise à Popi. EGN
00.34	Tant pis, Léo va faire une surprise à son Popi ! D'abord Léo sort ses peluches et puis ses pouponnées.	Tourne la page, p.2	D'abord il sort ses peluches et ses pouponnées /// EPV
00.42	Ensuite, Léo va chercher des bonnes petites choses à manger pour tous ses invités.	Tourne la page, p.3 et regarde l'image [...]	Il cherche à manger pour ses invités // le premier biscuit ce sera pour Popi. [...]

Tableau 9 : Exemples de stratégies EPV (*pseudo verbatim*) et EGN (*gestion de la narration*)

Dans ce passage, Flo répète presque mot-à-mot une partie du texte mémorisée. Pour cela, elle respecte la structure syntaxique tout en utilisant un lexique synonyme et des mots-clés du texte (EPV). L'enfant utilise également la stratégie EGN, stratégie hors-textuelle se rapportant à la gestion de la narration.

temps	texte du livre	indices non verbaux	énonciation (enfant Aug)
00.00	Léo et Popi : Le goûter	[...]	[...]
00.35	Léo commence la distribution. - Le premier biscuit, c'est pour qui ? Allez, ce sera pour Popi.	Tourne la page, p.4 et regarde l'image	/// le premier biscuit c'est pour qui ? Allez / ce sera pour Popi.
00.46	Une bouchée pour Popi, une bouchée pour Léo. Une bouchée pour Popi et une bouchée pour qui ?	Tourne la page, p.5 et regarde l'image [...]	Une bouchée pour Popi, une bouchée pour Léo, une bouchée pour Popi et une bouchée pour qui ? [...]

Tableau 10 : Exemple de stratégie EVE (*énoncé verbatim*)

Cet exemple présente la stratégie EVE dans laquelle Aug répète mot-à-mot des passages du texte mémorisé.

temps	texte du livre	indices non verbaux	énonciation (enfant The)
00.00	Léo et Popi : Popi perdu et retrouvé	[...]	[...]
05.12	dans le sac	3 ^{ème} ligne (p.2)	b, d / da / dane //
05.25	pas de doute, Léo l'a oublié	Il lève son doigt et perd la ligne, son doigt part sur la ligne 4	pa / papa // de / do / u, te // lé, la / ou, u // oub // ou / d, li / é /
06.30	Pauvre Popi il est resté sur la plage tout seul, abandonné.	Tourne la page, p.3	les // la / pa , po // pi
06.58		2 ^{ème} ligne	il / e, s, t, re, s / te // sur / la // plage
07.32		3 ^{ème} ligne [...]	to / ute // se, ul / a, b / ba, bane / do, né / [...]

Tableau 11 : Exemple de stratégie EMO
(énoncé basé sur le traitement de mots)

Comme on le voit, The tente de décoder les mots du texte (EMO), sans pouvoir récupérer le sens des mots, leur unité lexicale (sauf pour les mots *sur* et *plage*), ni le sens du texte, pourtant mémorisé.

Comment les enfants progressent-ils au fil des quatre temps ? Quelle évolution de leurs stratégies de lecture peut-on remarquer ?

Evolution des stratégies de lecture émergente

Le tableau 12 présente les résultats en lecture émergente de l'ensemble des enfants (N=18) aux quatre temps. Les stratégies EGN ne sont pas prises en compte dans la somme totale, le pourcentage et la moyenne des stratégies, compte tenu de leur

statut particulier. Elles se rapportent en effet aux énoncés hors textuels de gestion de la narration et représentent de 12 à 17 % de l'ensemble des énoncés³¹. Les stratégies dominantes ont été mises en évidence (grisées).

	T1		T2		T3		T4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
EDI	4	1.5	15	4.6	6	1.3	1	0.3
ÉNONCIATION DESCRIPTIVE								
ENS	88	32.7	84	25.6	52	11.6	55	16.6
ÉNONCIATION NARRATIVE								
EPV	97	36.1	77	23.5	110	24.6	58	17.5
ÉNONCIATION PSEUDO-VERBATIM								
EVE	80	29.7	150	45.7	237	52.9	168	50.8
ÉNONCIATION VERBATIM								
EMO	-	-	2	0.6	43	9.6	49	14.8
ÉNONCIATION BASEE SUR LE TRAITEMENT DE MOTS								
TOTAL	269	100	328	100	448	100	331	100
EGN GESTION DE LA NARRATION	54	16.7	7	14.8	91	16.9	45	12

Tableau 12 : Stratégies de lecture émergente aux 4 temps

Les résultats confirment ceux d'Elster (1994) qui montrent la diversité des stratégies utilisées par les enfants à un temps donné. En moyenne, l'ensemble des enfants utilise à chaque temps plusieurs stratégies pour lire (entre 3 et 4). Trois stratégies sont fortement présentes au T1 et au T2 : ENS, EPV et EVE. Au T3, les stratégies ENS diminuent au profit d'EPV et EVE. Au T4, c'est surtout EVE qui marque une présence forte, avec l'apparition nouvelle de EMO. Les résultats montrent également une évolution dans les dominances. En effet, celles-ci sont étalées à T1 (les stratégies EPV dominent, mais les stratégies ENS sont également fortement représentées) alors que la domi-

³¹ Les pourcentages EGN sont calculés sur la fréquence totale de l'ensemble des stratégies. Par exemple, à T1, les stratégies EGN (54) représentent 16,7% de l'ensemble des stratégies énoncées par les enfants ($269+54 = 323$)

nance devient plus marqué à T4 (EVE constitue 50,8 % des stratégies utilisées). Par ailleurs, elles évoluent de manière générale vers les stratégies les plus élaborées (EVE). Notons également que le pourcentage des stratégies de décodage (EMO) tend à augmenter (0,6 à 14,8 %), même si elles ne sont utilisées que par cinq enfants. Les stratégies élémentaires (EDI), quant à elles, disparaissent presque à T4. Les enfants passent donc des stratégies sémiopicturales basées sur le sens tiré de l'image (EDI et ENS) aux stratégies sémiographiques, basées sur le sens tiré du texte mémorisé (EPV et EVE) et sur une tentative de décodage des mots EMO. Les stratégies EVE restent dominantes au temps 4, mais l'évolution en fin d'année est marquée par une diminution des stratégies les plus élémentaires et des stratégies pseudo-verbatim (24.6% à T3 et 17.5% à T4), ainsi que par une augmentation des stratégies d'essai de décodage (9.6 % à T3 et 14.8% à T4). Quant aux stratégies EGN, elles restent plus ou moins stables jusqu'à T3 pour diminuer à T4.

Les enfants progressent-ils de manière similaire dans la lecture émergente ? Quelles différences interindividuelles peuvent-on remarquer ?

Différences interindividuelles de l'évolution des stratégies de lecture émergente chez quatre enfants

La variété des stratégies construites et activées par les enfants à chaque temps ainsi qu'une évolution par dominance de stratégies sans abandon des anciennes, constituent les deux principaux résultats en lecture émergente. Au-delà des résultats concernant le groupe étudié, l'ensemble des 18 élèves, il reste à examiner la manière dont chaque apprenant parcourt cette évolution. Afin d'illustrer les cheminements différents dans l'acquisition de la langue écrite, nous avons choisi de regarder de près les stratégies de quatre enfants. Le choix de ces enfants est basé sur les profils respectifs différents de leur progression.

Le tableau 13 présente l'évolution de leurs stratégies aux quatre temps. Les cases grises représentent les dominances des

stratégies utilisées. En début d'année scolaire, ils sont âgés de 4;1 ans (Nao), 4;8 ans (Lou et Pao) et 4;10 ans (Pie).

	Nao				Lou				Pao				Pie			
	T1	T2	T3	T4												
EDI	1	10	4	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ENS	1	8	6	6	4	2	3	5	4	4	1	-	10	7	5	-
EPV	3	-	9	7	8	2	6	4	7	8	1	5	4	7	3	1
EVE	5	1	6	4	9	16	21	10	10	9	19	14	3	14	6	13
EMO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	3	-	17
Total	10	19	25	18	21	20	30	19	21	21	35	20	17	28	51	31

Tableau 13 : Evolution comparative des stratégies de lecture émergente pour quatre enfants

A T1, les quatre enfants s'appuient sur les stratégies ENS, EPV et EVE pour lire. Nao s'appuie en plus sur la stratégie EDI et utilise donc autant les stratégies sémiopicturales que sémiographiques. Notons également que pour trois des enfants les dominances sont déjà EPV et EVE à T1 alors qu'elle porte sur la stratégie ENS pour Pie.

A T2, Lou, Pao et Pie continuent de s'appuyer sur les mêmes stratégies qu'au T1. Quant à Nao, elle semble « régresser » puisqu'elle utilise majoritairement les stratégies de description de l'image (EDI).

A T3, les enfants commencent à se différencier. Nao progresse dans le sens des stratégies dominantes EPV et EVE ; Lou et Pao utilisent une majorité de stratégies EVE. Notons que Pao utilise aussi la stratégie EPV de manière fréquente. Quant à Pie, il commence déjà à déchiffrer certains mots (EMO) alors qu'à T1 il démarrait avec des stratégies relativement élémentaires (ENS).

Enfin, à T4, les stratégies dominantes chez Nao sont toujours ENS et EPV. Chez Lou, la stratégie dominante reste EVE. Pour Pao, la stratégie EVE devient clairement dominante.

Concernant Pie, même s'il essaie encore de décoder, il revient à la stratégie EVE. On peut mettre en rapport cette pseudo-régression avec la difficulté de déchiffrer sans perdre le sens de l'histoire, phénomène rencontré lors de chaque tentative de décodage chez tous ceux qui ont construit et activé cette stratégie.

Même si ces quatre enfants sont relativement proches du point de vue de leur âge, l'évolution de leurs stratégies présente des différences marquées. En effet, si Lou et Pao sont très proches à T1 (à noter que la somme de leurs stratégies respectives est également équivalente), ces deux élèves se différencient progressivement au cours des quatre temps, et davantage dans la qualité des stratégies utilisées que dans leur fréquence. Leur évolution vers l'utilisation de stratégies plus élaborées reste néanmoins régulière. Pao utilise même la stratégie EMO au T4. Pie utilise déjà au T3 cette stratégie, montrant ainsi un avancement sur ses pairs du point de vue de son acquisition de la langue écrite. Quant à Nao, elle se sert encore de stratégies sémiopicturales au T4.

2. LES STRATÉGIES D'ÉCRITURE ÉMERGENTE ET LEUR ÉVOLUTION

Description des stratégies d'écriture émergente en situation

Comme pour la lecture émergente, nous avons défini des stratégies d'écriture afin d'analyser la production des enfants en situation didactique. Celles-ci ont été reprises de Ferreiro (1988), puis adaptées en fonction de la recherche. Le tableau 14 présente la liste des stratégies, allant de la plus élémentaire à la plus complexe. Certaines stratégies ont été regroupées compte tenu de leur proximité théorique et de leur fréquence dans les conduites des enfants.

Production de traces**IMP**

Imitation picturale : stratégies sémiopicturales et stratégies d'imitation graphique (l'enfant imite le geste du scripteur expert)

GRA

Stratégies sémiographiques : traces graphiques discontinues, ensemble de pseudo-lettres, quelques lettres connues (issues du prénom ou de mots familiers) et de chiffres, dispersés sur la feuille

Production de lettres

Ensemble de lettres utilisées en variation d'ordre, issues du répertoire logographique

VNO

Principe de la variété et du nombre de lettres, sans analyse du son, application du principe selon lequel il faut des lettres pour écrire, des lettres différentes pour des mots différents, et un nombre minimal de lettres pour faire un mot (lettres issues du répertoire de l'enfant, combinées différemment). Le projet d'écriture est le plus souvent « perdu »

LOG

Production de lettres en ligne (lettres issues de l'ensemble du répertoire logographique), lettre(s) mises en correspondance avec le projet d'écriture, sans correspondance phonologique

Production de lettres en correspondance phonologique

Début du traitement alphabétique

SYL

stratégies syllabiques ; essai de correspondance phonographique, appliquée à la syllabe, avec marque des consonnes (ARD pour araignée, KM pour camion, BS pour bus, MS pour maison)

ALP

Stratégies alphabétiques ; essai de transcription de tous les sons, hypothèse alphabétique, y compris consonnes et voyelles (DOKTOR pour docteur)

Production de mots**LEX**

Stratégies lexicales; unités lexicales segmentées (écriture de mots segmentés) ; systématisation des régularités orthographiques, utilisation de digrammes (an, on, au, ou, ch, etc.), utilisation de morphèmes (pluriel des noms, « e » muet des terminaisons de verbes, etc.)

Tableau 14 : Liste des stratégies d'écriture émergente

Comment interviennent ces différentes stratégies lors de l'« écriture » effectuée en situation didactique par les jeunes apprenants ?

Explicitation des différentes stratégies d'écriture émergente

Les productions suivantes illustrent les différentes stratégies d'écriture, commentées par la suite.

Stratégie IMP (imitation picturale)



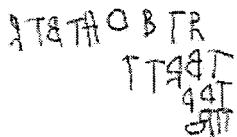
Nao, T1
Projet : Léo et Popi marchent sur l'herbe.



And T1
Projet : Popi descend sur le toboggan.

La stratégie IMP regroupe deux types de production de traces. Dans la première, l'enfant a simplement reproduit son dessin en plus petit et sans utiliser de couleur ; les personnages sont également séparés, ce qui pourrait marquer un début de prise de conscience du caractère discontinu de l'écrit (opposé au caractère plus continu du symbole pictural). Quant à la seconde, l'enfant a imité le geste scriptural³².

Stratégie GRA (trace graphique)



Ale, T2
Projet : C'est quand il sortait les peluches. Il sort ses poupées et ses peluches

Dans cet exemple, l'enfant a produit des traces discontinues, des lettres comme des pseudo-lettres.

³² A noter que les traces picturales comme les imitations graphiques sont souvent sémantisées après coup.

Stratégies VNO (variété et nombre de lettres) et LOG (stratégie logographique)

IL FONFIRH
QHDK

Jen, T4
Projet : Léo est perdu dans le château.

ANM BLIXE F

Ali, T3
Projet : Le docteur pèse
Léo, mesure Léo.

Ces deux stratégies (VNO et LOG) se caractérisent par l'utilisation de lettres en variation d'ordre et issues du répertoire logographique. Dans le premier exemple, l'enfant a compris que pour écrire, il faut des lettres et que celles-ci doivent varier s'il écrit des mots différents. Le nombre de lettres importe également, car en dessous de trois lettres, ce n'est souvent plus considéré comme un mot (VNO). Le projet d'écriture est également perdu, ce qui n'est pas le cas dans le second exemple où l'enfant met en correspondance sa production avec son projet d'écriture. La correspondance phonétique n'est toutefois pas respectée (LOG). En effet, lors de l'explication métagraphique, l'enfant dit qu'il a écrit « Le docteur mesure Léo », tout en expliquant que pour écrire « le », il a écrit ANM, puis BLi pour « docteur » ainsi que XEF pour « mesure Léo ».

Stratégies SYL (stratégie syllabique) et ALP (stratégie alphabétique)

Léo
font
ALors
AVE
S
PPP

The, T4
Projet : Léo part à la maison avec son papa.

Le ont nageon

Pie, T4
Projet : Léo a retrouvé son Popi.

Ces deux stratégies (SYL et ALP) ont pour trait principal l'utilisation des lettres en correspondance phonologique. Dans la première production, l'enfant utilise différentes stratégies outre la stratégie syllabique : LEX pour la première et la dernière lignes, ALP pour la deuxième ligne. Concernant le reste, l'enfant fait une correspondance phonographique appliquée à la syllabe tout en marquant les consonnes (SYL). Quant à la seconde production, l'enfant a tenté de transcrire tous les sons, sans toutefois segmenter les mots (ALP). Il est néanmoins possible de penser que les mots « Léo » et « Popi » ont été écrits avec la stratégie LEX.

Stratégie LEX (stratégie lexicale)

**Popi Le
Docteur** The, T3
Projet : *La maman parle avec le docteur. Léo s'installe comme Popi sur le drôle de lit.*

Cette production illustre la stratégie LEX (production de mots). Excepté la première ligne, on constate que l'enfant a segmenté les unités lexicales qui est l'une des caractéristiques essentielles de cette stratégie. En outre, il a utilisé le digramme « an » pour écrire maman. La transcription phonographique est également correcte.

Comment les enfants progressent-ils au fil des quatre temps ? Quelle évolution de leurs stratégies d'écriture peut-on remarquer ?

Evolution des stratégies d'écriture émergente

Comme pour la lecture, le tableau 15 présente les résultats en écriture émergente de l'ensemble des enfants ($N=18$) aux quatre temps. Les cases grisées représentent les stratégies dominantes à chaque temps.

	T1		T2		T3		T4	
	N	%	N	%	N	%	N	%
IMP IMITATION PICTURALE	3	18.8	2	7.4	2	6.1	3	7
GRA TRACE GRAPHIQUE	9	56.2	12	44.4	4	12.1	3	7
VNO VARIÉTÉ ET NOMBRE DE LETTRES	-	-	5	18.5	8	24.2	10	23.3
LOG STRATÉGIE LOGOGRAPHIQUE	4	25	5	18.5	10	30.3	10	23.3
SYL STRATÉGIE SYLLABIQUE	-	-	-	-	2	6.1	5	11.6
ALP STRATÉGIE ALPHABÉTIQUE	-	-	1	3.7	4	12.1	8	18.6
LEX STRATÉGIE LEXICALE	-	-	2	7.4	3	9.1	4	9.3
TOTAL	16	100	25	100	33	100	43	100

Tableau 15 : Stratégies d'écriture émergente aux quatre temps

Contrairement à Ferreiro (1988) qui présente une évolution des stratégies d'écriture par stades, nos résultats montrent, comme pour la lecture d'ailleurs, une évolution par dominance de stratégies (Rieben & Saada-Robert, 1997). Cependant, on peut remarquer, à l'inverse de la lecture, et au fil des quatre temps, une diversification dans le type de stratégies choisies, les apprenants utilisant effectivement autant les stratégies élémentaires que les stratégies plus complexes d'écriture. On constate néanmoins, une progression vers ces dernières. En effet, au T4 les enfants produisent de plus en plus de lettres en référence ou non à leur projet d'écriture (VNO et LOG, 46.6% des stratégies), voire des lettres en correspondance phonétique (SYL et ALP, 30.2 %), alors qu'à T1, les stratégies sont en dominance basées sur les traces graphiques non encore définissables comme lettres (GRA, 56.3%). Par ailleurs, les stratégies dominantes d'écriture se diversifient au fil de l'évolution (VNO, LOG et ALP à T4), alors que les stratégies dominantes de lecture ont tendance à se concentrer (EVE à T4, avec l'apparition de EMO).

Les enfants progressent-ils de manière similaire dans l'écriture émergente ? Quelles différences interindividuelles peut-on remarquer ?

Différences interindividuelles de l'évolution des stratégies d'écriture émergente chez quatre enfants

Les mêmes quatre enfants que ceux pris pour la lecture émergente sont ici étudiés du point de vue des stratégies d'écriture émergente. En plus de la stratégie utilisée, nous avons ajouté le projet d'écriture et ce que l'enfant a dit lors de la relecture de sa production. Ces indications ont en effet aidé à identifier les stratégies d'écriture.

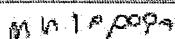
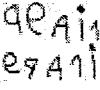
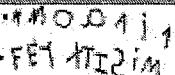
T1	T2	T3	T4
 <p><i>Stratégie : IMP Projet : Popi et Léo marchant sur l'herbe Relecture : N : Là c'est aussi Léo et Popi.</i></p>	 <p><i>Stratégie : GRA Projet : Popi et Léo sortent de la maison. Ils vont au parc. Relecture : pas de relecture</i></p>	 <p><i>Stratégie : GRA et LOG Projet : Léo fait le bonhomme de neige, après il va chez le docteur. Relecture : pas de relecture</i></p>	 <p><i>Stratégie : GRA et VNO Projet : Léo a perdu son Popi et vite, vite, il faut le retrouver. Relecture : Léo dit à son papa : - Où est Popi ? et après il dit : Il faut le retrouver.</i></p>

Tableau 16 : Stratégies d'écriture de Nao aux quatre temps

A T1, Nao se sert de son dessin pour « écrire » ; elle se base sur une stratégie sémiopicturale. Celle-ci est déjà abandonnée au T2 où elle écrit avec des pseudo-lettres et des lettres. A T3 et T4, elle applique également le principe de la variété et du nombre de lettres (VNO), outre la stratégie GRA. Notons encore que contrairement aux autres enfants, jusqu'au temps 4, Nao « oublie » son projet d'écriture en cours de production.

T1	T2	T3	T4
<p>u p o i b o u w</p> <p>to ppi y</p> <p>Stratégie : GRA Projet : Papa le fait glisser tout doux, tout doux, tout doucement sur le toboggan. C'est Popi. Relecture : 1^{ère} ligne à partir du O: Papa le fait glisser tout doucement 2^{ème} ligne : sur le toboggan.</p>	<p>CL D E Y P</p> <p>A n o R m a</p> <p>Stratégie : VNO et LOG Projet : Léo et Popi ils sortent ses peluches. J'aimerais aussi écrire qu'ils font une surprise. Relecture : 1^{ère} ligne : Léo fait une surprise/ 2^{ème} ligne : à Popi/ 3^{ème} ligne : il sort ses peluches et les poupées.</p>	<p>Louis Loui Maman Loui L L P e Louis Loui</p> <p>Stratégie : VNO, ALP et LEX Projet : La maman et le docteur parlent ensemble. Léo connaît bien le docteur, il n'a pas peur. Relecture : Maman discute avec le docteur. Léo n'a pas peur du docteur.</p>	<p>LO Y L I S</p> <p>Lou L e v e n c g 6 b p</p> <p>Stratégie : VNO, LOG et SYL Projet : Papa dit : « Léo, Léo, viens voir ce qui est resté dans le château. ». Relecture : 1^{ère} ligne : Léo/ 2^{ème} ligne : Léo/ 3^{ème} ligne : viens voir ce qui est resté dans le château.</p>

Tableau 17 : stratégies d'écriture de Lou aux quatre temps

Lou utilise des stratégies d'écriture toujours plus évoluées et progresse de manière linéaire. Elle commence par écrire des pseudo-lettres (GRA), puis des lettres en ligne (T2 et T3), pour finalement tenter de faire une correspondance phonographique appliquée à la syllabe (SYL). Enfin, ses productions concordent presque toujours avec ses projets d'écriture. Notons également que son répertoire de stratégies s'élargit au fil des temps.

T1	T2	T3	T4
<p>AOPENE APE O PPA EIADE</p> <p><i>Stratégie : GRA Projet : Léo monte à l'échelle, tout de suite il ralentit, il voudrait laisser sa place à Popi alors le papa le fait glisser tout doucement. Relecture : Léo monte vite tout de suite à l'échelle et il ralentit. 1^{ère} ligne : 1^{er} A; Popi / AOP: monte à l'échelle / 2^{eme} A: ralenti t/ E : ralentit 2^{ème} ligne: O : il / P: voudrait / P : bien / A : laisser / E : sa place / A : à / O : Popi</i></p>	<p>ALUDEP E PMAANG NIEGEDE PMAN</p> <p><i>Stratégie : GRA et LOG Projet : Léo donne le goûter pour les invités et maman lui donne le plat pour les invités. Après Léo va chercher le plat. Il va mettre le plat tout de suite pour les invités. Relecture : Léo et Popi va prendre le goûter pour ses invités 2^{ème} ligne : 5 à 7^{ème} lettre : Léo et Popi / deux dernières lettres : Maman.</i></p>	<p>LAMAGUM PPLAYEELD CTQTE POFIDBLEO SUm</p> <p><i>Stratégie : SYL, ALP et LEX Projet : La maman parle avec le docteur, en même temps que Léo et Popi sont déjà installés. Relecture : La maman parle avec le docteur (suit la 1^{ère} ligne du doigt, sans respecter la segmentation) en même temps que Popi monte sur le drôle de lit. Quand Léo monte sur le drôle de lit, Popi monte sur le drôle de lit.(reprend au début de la 1^{ère} ligne et la suit avec le doigt)</i></p>	<p>LEICIAI DOL EFADO</p> <p><i>Stratégie : LOG et ALP Projet : Léo, Léo, viens voir ce qu'il y a dans le château. Relecture : LE : Léo/ Ici : Léo/ A : Viens voir/ IO : qui est/ O : est/ EF : resté/ AD : sur / O : le château</i></p>

Tableau 18 : stratégies d'écriture de Pao aux quatre temps

On constate également chez Pao une évolution linéaire dans les stratégies d'écriture utilisées. Elle commence par écrire des lettres en faisant correspondre à chaque signe une unité morphosyntaxique (GRA) pour finalement écrire des mots (ALP). Ses projets d'écriture correspondent à ses productions.

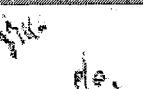
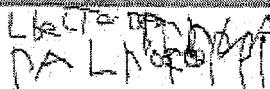
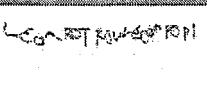
T1	T2	T3	T4
 <i>Stratégie : LOG Projet : Il ralentit. Relecture : Premier groupe de signes y ralentit, i : y</i>	 <i>Stratégie : LEX Projet : Pie Relecture : J'ai écrit : Pie</i>	 <i>Stratégie : LOG, SYL et ALP Projet : Le docteur et la maman discutent. Le docteur dit au revoir à Léo et Popi. Relecture : L : Le, BE, CT, E, R : de-ct-e-/r/, /d/ /i/ (montre les deux signes qui viennent après docteur), au revoir (suit la fin de la ligne avec le doigt), A : à Léo et (montre le A de la deuxième ligne) Popi (montre les 4 lettres suivantes)</i>	 <i>Stratégie : ALP et LEX Projet : Léo a retrouvé son Popi. Relecture : Léo a retrouvé son Popi.</i>

Tableau 19 : stratégies d'écriture de Pie aux quatre temps

Pie utilise dès le début des stratégies sémiographiques. Dès le T1, il produit des lettres en correspondance avec son projet d'écriture, pour progressivement faire des hypothèses alphabétiques au T3 qui au T4 seront, du point de vue phonographique, toujours plus correctes. Les projets d'écriture concordent avec les productions.

	Nao				Léo				Pao				Pie			
	T1	T2	T3	T4												
IMP	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
GRA	-	X	X	X	X	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-
VNO	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-
LOG	-	-	X	-	-	X	-	X	-	X	-	X	X	-	X	-
SYL	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	X	-	-	-	X	-
ALP	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	X	-	-	X	X
LEX	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	X	-	X

Tableau 20 : stratégies d'écriture des quatre enfants aux quatre temps

Pour résumer, les quatre enfants évoluent de manière progressive entre T1 et T4. Excepté Pie, les enfants débutent tous avec des stratégies sémiopicturales : GRA chez Lou et Pao, et IMP chez Nao. Pie se sert déjà à T1 de la stratégie LOG. A T4, tous les enfants utilisent des stratégies sémiographiques. Deux d'entre eux sont même capables de produire certains mots correctement (Pie et Lou). Notons également que malgré l'activation de stratégies moins complexes que ses pairs, Nao progresse tout autant que ceux-ci. Enfin, on observe chez tous les enfants un élargissement de leur répertoire de stratégies d'écriture. Quant à leur production, elles correspondent à leur projet d'écriture, excepté chez Nao.

3. RELATIONS ENTRE LES STRATÉGIES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE

Dans le chapitre introductif et dans l'exposé du cadre théorique, les enjeux autour des liens entre la lecture et l'écriture ont été évoqués. Ils sont ici examinés à la lumière des relations entre stratégies de protolecture et de protoécriture, lors des prémisses de l'acquisition du système alphabétique.

Les stratégies les plus élémentaires en lecture émergente, stratégies sémiopicturales basées sur une description de l'image, apparaissent-elles au même moment que les stratégies élémentaires en écriture, stratégies sémiopicturales de gribouillage ou du geste scriptural ? Y a t-il au contraire un décalage entre leur moment d'apparition ? Qu'en est-il des stratégies sémiographiques ?

Dans un premier temps, les stratégies de lecture et d'écriture émergentes ont été catégorisées selon leur correspondance avec les phases connues d'acquisition de la littéracie – pour ce qui concerne les résultats de cette recherche, les ph-

ses logographiques et alphabétiques³³ – . Ce sont ensuite leur moment d'apparition ainsi que les passages-clés dans l'évolution qui sont examinés. Le tableau 21 rend compte de la catégorisation des stratégies selon les deux phases d'acquisition de référence.

Phases		Lecture émergente	Écriture émergente
Logographique	Log 1	EDI	IMP
	Log 2	ENS	GRA
	Log 3	EPV et EVE	VNO et LOG
Alphabétique	Alp 1	EMO	SYL et ALP
	Alp 2	ELM	LEX

Tableau 21 : Catégorisation des stratégies selon les phases logographique et alphabétique

Analysées en détail à 4 ans, il apparaît que les phases logographique et alphabétique correspondent chacune à des stratégies d'apprentissage diverses, nécessitant des distinctions internes dans la mesure où elles répondent à des logiques conceptuelles différentes chez l'apprenant (Besse, 2000).

Ainsi, la phase logographique 1 correspond aux stratégies EDI (description de l'image) pour la lecture et IMP (imitation picturale) pour l'écriture. De nature sémiopicturales, elles ont en commun la reconnaissance ou la production de *traits picturaux*.

La phase logographique 2 correspond aux stratégies ENS (narration guidée par le sens du texte) pour la lecture et GRA (production de signes graphiques) pour l'écriture. Elles impliquent toutes deux le début d'une prise en compte des indices textuels (sans correspondance phonologique) pour lire, et d'indices graphiques discontinus pour écrire.

Enfin, la phase logographique 3 correspond aux stratégies EPV et EVE (énoncé pseudo-verbatim et verbatim guidé par la mémorisation du texte) pour la lecture ainsi qu'aux stratégies LOG et VNO (production de lettres mémorisées et de lettres

³³ La phase orthographique n'est pas prise en compte, étant donné l'âge des enfants.

utilisées en variation) pour l'écriture. Si les stratégies de lecture font référence à la mémoire du texte en respectant sa structure syntaxique, les stratégies d'écriture impliquent une production de lettres écrites en ligne, production basée sur le principe de la variété et du nombre. La progression par rapport aux stratégies précédentes est marquée par la prise en compte des conventions de l'écrit pour ce qui est de la dimension textuelle syntaxique d'une part, de la production de graphèmes d'autre part, même si la correspondance phonologique n'est encore pas respectée.

La phase alphabétique 1 correspond aux stratégies EMO (essai de décodage des mots) pour la lecture ainsi qu'aux stratégies ALP et SYL (production de lettres en correspondance phonologique) pour l'écriture. Ces stratégies marquent le début de l'utilisation de la correspondance phonème/graphème pour lire et écrire. En fin d'évolution, la phase alphabétique 2 correspond aux stratégies ELM (lecture immédiate de quelques mots) pour la lecture et LEX (segmentation des mots écrits en correspondance phonographique) pour l'écriture, soit toutes les stratégies impliquant une production ou une identification de mots respectant les règles alphabétiques.

Lors de cette progression, trois passages-clés marquent l'acquisition du principe alphabétique chez l'enfant.

Le premier concerne la transition entre les phases Log 1 et Log 2, soit le passage de la sémiopicturalité vers la sémiographie. L'enfant réalise que les signes graphiques ont également pour fonction de construire du sens, comme l'image, quoique différemment puisque le signe graphique est de nature arbitraire et conventionnelle alors que le symbole pictural renvoie plus directement et plus culturellement au référent qu'il représente.

Le second passage-clé, concerne la transition entre les phases Log 2 et Log 3. Elle marque la prise de conscience par l'apprenant d'une propriété fondamentale de l'écrit : la nécessité de l'utilisation des lettres pour écrire.

Enfin, le dernier passage (Log 3 - Alp 1 et 2) pointe l'importance non seulement des lettres pour écrire, mais aussi

de lettres traitées en correspondance phonologique. Cette correspondance apparaît aussi bien dans l'écriture que dans la lecture.

Deux questions nous intéressent ici :

Les enfants progressent-il synchroniquement en lecture et en écriture ou selon un décalage entre les deux ?

Le tableau 22 présente les relations entre les stratégies de lecture et d'écriture³⁴ par enfant, en correspondance avec les phases développementales de l'acquisition de la langue écrite. A noter que leur nombre varie, les élèves étant parfois absents lors de la situation de lecture ou d'écriture, voire les deux en même temps. Les cases grisées indiquent où se situeraient les enfants si leurs stratégies de lecture et d'écriture étaient synchrones. Le tableau 23 est un résumé du tableau précédent ; il indique en effet le nombre d'enfants se situant en synchronie (lecture = écriture) en lecture et écriture et le nombre d'enfants dont les stratégies dominantes de lecture et d'écriture sont en décalage (lecture > écriture ou lecture < écriture).

A T1, cinq enfants (Ale, Ali, Lau, Cle, The) ont des stratégies de même niveau qu'elles soient dans la phase Log2 ou dans Log3. Sept enfants (Nic, Nao, Hen, Jea, Aug, Lou et Pao) ont des stratégies plus évoluées en lecture qu'en écriture. Enfin les deux derniers enfants (Jen et Pie) présentent une évolution plus marquée dans l'écriture que dans la lecture (tableau 23).

A T2, une plus grande dispersion peut être notée dans les stratégies utilisées, et plus particulièrement en écriture (tableau 22). Dix enfants activent des stratégies synchrones en lecture et en écriture (Log 3). Cinq enfants (And, Flo, Nic, Ale et Lec) ont des stratégies plus évoluées en lecture qu'en écriture, contrairement à trois autres (Nao, Pie et The) qui présentent une avance en écriture (tableau 23).

³⁴ La stratégie dominante a été choisie, sauf en cas d'égalité de fréquences (choix de la plus évoluée).

	T1 (N=14)	écrit.	lect.	Log1 EDI	Log2 ENS	Log3 EPV	EVE	Alp1 EMO	Alp2 ELM
			IMP		Nic	Nao			
	T2 (N=18)	écrit.	GRA		Ale Ali	Jea Hen	Aug Lou Pao		
			VNO						
	T3 (N=17)	écrit.	LOC		Jen Pie	Lau Cle The			
			SYL						
	T4 (N=17)	écrit.	ALP						
			LEX						
	T2 (N=18)	écrit.	lect.	Log1 EDI	Log2 ENS	Log3 EPV	EVE	Alp1 EMO	Alp2 ELM
			IMP		And				
	T3 (N=17)	écrit.	GRA	Nao	Jen Rom	Ale Lec	Flo Nic		
			VNO				Hen Jea Lau Ali Aug Cle Lou Pao		
	T4 (N=17)	écrit.	LOC						
			SYL				Pie The		
	T3 (N=17)	écrit.	ALP						
			LEX						
	T4 (N=17)	écrit.	lect.	Log1 EDI	Log2 ENS	Log3 EPV	EVE	Alp1 EMO	Alp2 ELM
			IMP				And		
	T2 (N=18)	écrit.	GRA						
			VNO			Nao	Ale Hen		
	T3 (N=17)	écrit.	LOC		Jen		Ali Aug Cle Flo Jea Lau Lee-Nic		
			SYL				Pie		
	T4 (N=17)	écrit.	ALP						
			LEX				Pao Lou The		
	T2 (N=18)	écrit.	lect.	Log1 EDI	Log2 ENS	Log3 EPV	EVE	Alp1 EMO	Alp2 ELM
			IMP						
	T3 (N=17)	écrit.	GRA						
			VNO						
	T4 (N=17)	écrit.	LOC			Nao	Nic Jea Jen Lau Rom		
			SYL				Cle Lou		
	T2 (N=18)	écrit.	ALP		And		Ale Ali Pao Hen		
			LEX			Flo	Lec Pie	The	

Tableau 22 : Relations entre les stratégies dominantes de lecture et d'écriture émergentes par enfant aux quatre temps

	lecture = écriture	lecture > écriture	lecture < écriture	Total
T1	5	7	2	14
T2	10	5	3	18
T3	12	1	4	17
T4	6	0	11	17
Total	33	13	20	66

Tableau 23 : Nombre d'enfants en synchronie ou en décalage dans la lecture et l'écriture

A T3, douze enfants ont recours à des stratégies de niveau égal en lecture et en écriture. Quatre enfants sont plus avancés en écriture qu'en lecture et seulement un enfant active des stratégies plus élaborées en écriture qu'en lecture. Concernant les phases (tableau 22), quinze enfants se situent dans la phase Log 3 en lecture alors que seulement onze d'entre eux se situent dans cette même phase en écriture.

A T4, six enfants activent des stratégies de niveau égal en lecture et en écriture. Comme à T3, la majorité des enfants (15/17) produit à T4 des stratégies de la phase Log3 en lecture, alors qu'onze d'entre eux produisent déjà des stratégies alphabétiques (phase Alp1), voire lexicales (phase Alp2) en écriture (tableaux 22 et 23). Leurs stratégies d'écriture sont donc plus avancées que celles de lecture (11/17, tableau 23). Aucun enfant ne présente une avance en lecture par rapport à l'écriture. Seul The produit des stratégies alphabétiques en lecture comme en écriture. Notons la pseudo-regression de Pie qui, à T3, tente de lire par décodage, perdant du même coup le sens du texte. Peu satisfaisante de ce point de vue, la stratégie de décodage serait remplacée par une stratégie plus élémentaire lui permettant de récupérer le sens du texte. Quant à And, il fait un saut qualitatif important en écriture entre T3 et T4 : jusqu'au T3, il produit des vagues (phase Log 1) et à T4 il écrit en plus son prénom correctement (phase Alp 1). Nous pouvons penser que cet enfant refuse d'écrire ce qu'il ne sait pas écrire de manière conventionnelle ou encore qu'il écrit son prénom de manière logographique (tableau 22).

En résumé, les cheminements d'entrée dans l'écrit diffèrent selon les enfants et les stratégies de lecture et d'écriture n'évoluent pas de manière synchrone. Certains enfants présentent effectivement une évolution plus marquée en lecture, alors que pour d'autres celle-ci se fait en écriture. Cependant, tous les enfants évoluent du point de vue de l'acquisition de l'écrit, ce qui nous amène à confirmer le modèle de Rieben et Saada-Robert (1997) concernant les différences interindividuelles ainsi que les dominances marquant l'acquisition de l'écrit. Pour ce qui est des différences intra-individuelles, un même enfant peut utiliser des stratégies alphabétiques évoluées en écriture, alors qu'il active des stratégies logographiques en lecture (Pie et The à T2 ; And à T4). Ce point amène à s'interroger sur les influences réciproques entre la lecture et l'écriture : l'écriture entraîne-t-elle la progression de la lecture ou vice-versa ? Nos résultats montrent une évolution plus ou moins parallèle entre la lecture et l'écriture (Rieben & Saada-Robert, 1997 ; Ehri, 1997) à T2 et T3. En effet dix enfants à T2 et 12 à T3 présentent une dominance synchrone en lecture et en écriture (tableau 23). A T3, nous constatons que la majorité des enfants lisent avec la stratégie EVE, tout en utilisant les stratégies LOG et VNO pour écrire. Trois enfants (Pao, Lou et The) utilisent déjà une stratégie alphabétique en écriture et à T4, ce sont onze enfants qui activent des stratégies alphabétiques d'écriture alors qu'en lecture ils présentent des stratégies moins élaborées (tableau 23). A T1 les stratégies de lecture sont plus évoluées que les stratégies d'écriture, par contre à T4 c'est l'écriture qui prend le pas sur la lecture. C'est pourquoi nous pouvons émettre l'hypothèse que les enfants construisant et activant des stratégies alphabétiques en écriture et logographiques en lecture, par exemple Pao et Lou, vont progressivement activer des stratégies alphabétiques pour la lecture. Ce point nous amène à confirmer les résultats de Frith (1985) concernant le passage de la phase logographique vers la phase alphabétique au travers de l'écriture.

En ce qui concerne la question de la synchronie ou du décalage entre lecture et écriture, le tableau 23 montre, que, sur

l'ensemble des quatre temps, 33 enfants présentent des dominances synchrones³⁵, 13 une avance de la lecture par rapport à l'écriture et 20 une avance de l'écriture. Ce décalage en faveur de l'écriture est surtout marqué à T4, donc à la fin de l'année scolaire, au moment de l'entrée dans la phase alphabétique. En ce qui concerne les trois passages-clés mentionnés plus haut, les résultats montrent que trois enfants débutent avec des stratégies sémiopicturales en lecture et sémiographiques en écriture (Nic, Nao et And). Quant aux autres, ils commencent dès T1 avec des stratégies sémiographiques en lecture comme en écriture. A T4, tous les enfants produisent des stratégies sémiographiques plus ou moins évoluées. Autrement dit, ils progressent vers une prise de conscience de la nécessité de connaître et d'utiliser des lettres pour écrire et lire. Pour onze d'entre eux l'exigence est même plus forte, puisqu'ils ont compris l'usage des lettres en correspondance phonologique. La prise de conscience du système alphabétique se ferait donc principalement à travers l'écriture, hypothèse approfondie au point suivant.

Quels sont les liens entre les stratégies d'écriture des enfants et leur connaissance sur le système alphabétique ?

4. PRISE DE CONSCIENCE ALPHABÉTIQUE ET STRATÉGIES D'ÉCRITURE

Comme nous l'avons déjà mis en évidence, la situation didactique de Lecture/écriture émergente a pour but d'amener les enfants à comprendre que, pour écrire, l'usage des lettres est nécessaire (objectif minimal) d'une part, et d'autre part que celles-ci doivent correspondre aux sons contenus dans les mots à écrire (correspondance phonographique, objectif optimal³⁶).

³⁵ Comme pour les décalages, les synchronies ne pas sont pas le fait des mêmes enfants à T1, T2, T3 et T4.

³⁶ Cet objectif une fois atteint, les enfants sont confrontés à la norme orthographique à travers la situation du Texte de référence. La situation de Dictée à l'adulte, pratiquée en parallèle à celle de Lecture/écriture émergente, vise également la rencontre avec la norme orthographique.

C'est pourquoi, deux questions vont être plus spécifiquement traitées :

A quel moment les enfants prennent-ils conscience que, pour lire et écrire, il faut connaître et produire des lettres ? Parviennent-ils jusqu'à un début de mise en correspondance phonème/graphème ?

Mettre l'apprenant en position « d'écrire avant la lettre » (selon la fameuse expression de Ferreiro, 1988 ; 2000) pourrait l'amener à découvrir activement le principe de l'utilisation des lettres pour écrire, et si possible de lettres en correspondance phonographique. Il ne serait donc pas obligatoire d'entraîner préalablement et pour elle-même la correspondance phonème/graphème. Cette hypothèse va d'ailleurs dans le même sens que ce qu'Ehri (1997) et Ferreiro (1988) ont pu constater suite à leurs recherches respectives. En effet, selon Ehri (1997), l'enseignement de l'orthographe sous forme de l'écriture inventée aurait une meilleure influence sur la lecture de mots que l'enseignement traditionnel de l'orthographe. Quant à Ferreiro (1988), elle met en évidence le fait que c'est à travers l'écriture que l'enfant parvient à conceptualiser progressivement l'écrit.

Les résultats présentés dans cette partie sont centrés plus particulièrement sur une comparaison entre l'évolution des stratégies d'écriture des enfants et leurs connaissances des lettres.

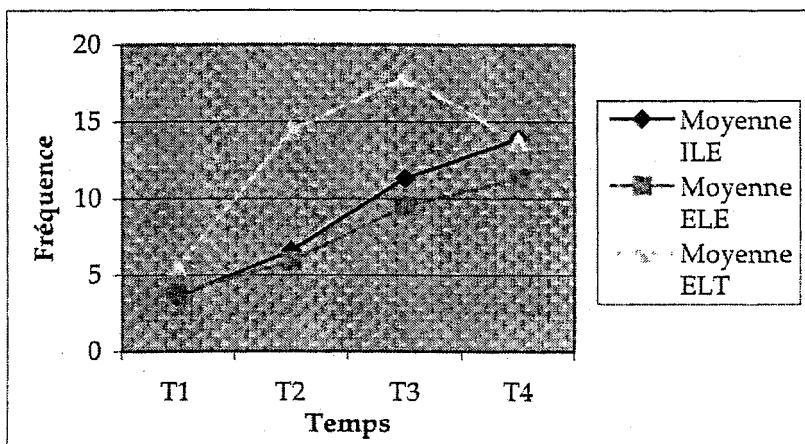
Les stratégies d'écriture et leur évolution

Les enfants construisent et activent des stratégies d'écriture toujours plus complexes (voir tableau 22), comme ils en élargissent le répertoire. Tout en passant à une stratégie plus complexe, ils n'abandonnent pas pour autant les stratégies plus élémentaires. Ainsi une trame acquisitionnelle peut être mise en évidence à travers des dominances de stratégies plutôt qu'en termes de stades discontinus.

Résultats concernant les connaissances des enfants sur les lettres

Pour répondre aux questions concernant les liens entre les stratégies d'écriture émergente et le système alphabétique, les résultats des enfants concernant les bilans psycholinguistiques sont exposés, comme ceux relatifs à leurs compétences alphabétiques pendant les situations didactiques. Dans cette partie, les résultats décrivent :

- 1) l'évolution en cours d'année de l'identification des lettres (ILE), de l'écriture des lettres (ELE) et du nombre de lettres (ELT) produites en Ecriture Emergente (EE) (cf. graphique 1) ;
- 2) l'évolution de la production écrite des lettres (ELE) et de l'ensemble des traces graphiques discontinues (TGD) produites en situation didactique EE (cf. graphique 2) ;
- 3) l'évolution de la segmentation phonologique (SEP) et du nombre de correspondances phonème-graphème (CPG) en EE (cf. graphique 3).

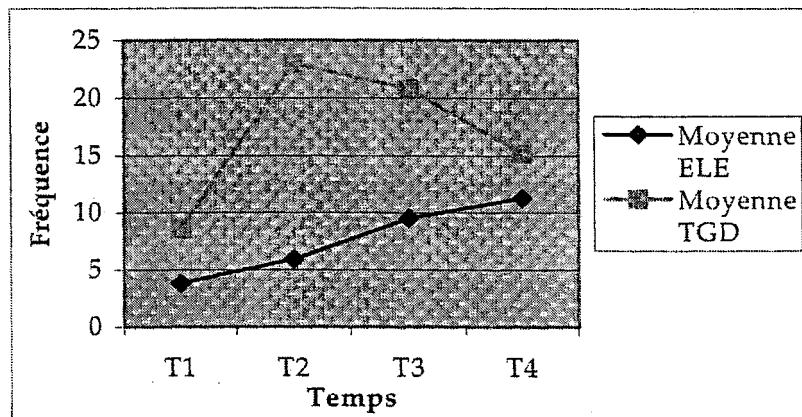


Graphique 1 : Comparaison des moyennes du groupe aux épreuves d'identification des lettres (ILE) et d'écriture des lettres (ELE) avec le nombre de lettres (ELT) produites en EE

Alors qu'en début d'année scolaire à T1 les trois courbes se superposent, à T2 et à T3 les enfants produisent plus de lettres en situation didactique (courbe ELT) qu'ils n'en identifient et n'en écrivent (ILE et ELE) quand on leur demande explicitement le nom des lettres et leur écriture. A T4 par contre, la production des lettres en situation didactique (ELT) rejoint l'identification des lettres (ILE), résultats légèrement supérieurs à l'écriture des lettres (ELE), comme si les enfants commençaient alors à prendre conscience du fait qu'ils ne peuvent pas produire n'importe quelle lettre pour écrire des mots. Par contre, plus tôt dans l'acquisition, la situation didactique encouragerait les enfants à produire davantage de lettres, même non connues en tant qu'alphabet, et permettrait une prise de conscience de la nécessité des lettres pour écrire, en tant que premier passage obligé vers le système alphabétique.

Notons également que pour écrire, les enfants se basent sur des connaissances diverses. Selon la situation dans laquelle ils se trouvent, celles-ci peuvent effectivement varier, les enfants écrivant ou connaissant des lettres différentes. Par exemple un enfant, au même temps d'investigation, identifie les lettres o, i, a, e, z, x et k ; écrit les lettres a, b, e, i, h et s en situation de bilan et les lettres a, i, r, p, o, s, l, e, m et n en situation didactique. Ces connaissances de départ ne seraient donc pas stables. D'ailleurs, si nous regardons plus en détail l'évolution de leurs compétences, nous pouvons supposer une concordance entre le nombre de lettres identifiées et celles écrites ; mais celles-ci diffèrent pour la majorité des enfants. Cependant, n'oublions pas qu'à leur âge le système alphabétique est encore en construction.

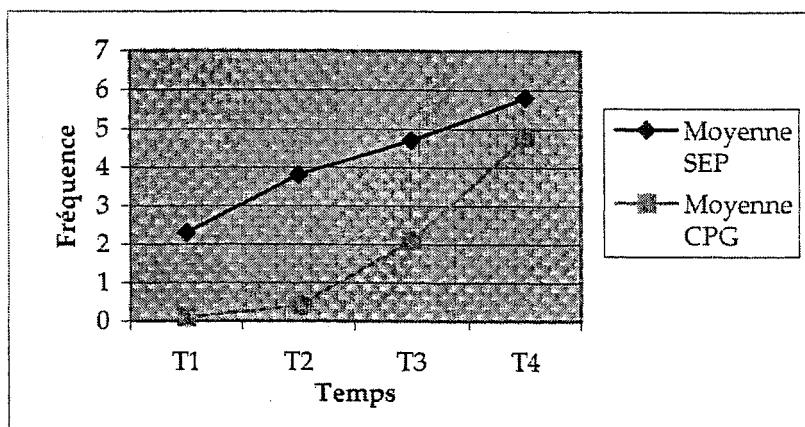
Avant la production des lettres, qu'en est-il de celle des traces graphiques qui ne sont pas encore repérables en tant que lettres conventionnelles ?



Graphique 2 : Comparaison des moyennes à l'épreuve d'écriture de lettres (ELE) avec l'ensemble des traces graphiques discontinues (TGD) produites en EE

Ce graphique montre que les enfants produisent en moyenne davantage de traces graphiques (unités graphiques discontinues et pseudo-lettres) en situation didactique que de lettres en situation d'épreuve individuelle. A T4, cette tendance diminue : ils produisent moins de traces graphiques et plus de lettres, marquant ainsi leur prise de conscience du fait qu'ils doivent produire des lettres pour écrire. Comme pour le graphique précédent, on peut faire l'hypothèse que la situation didactique favorise l'émergence de l'utilisation des lettres pour écrire, ce qui est le cas à T4 puisque la production des traces graphiques diminue fortement pour être presque équivalente à celle des lettres (moyenne de 15.5 traces produites en situation didactique à T4, et moyenne de 14 lettres au même temps).

En ce qui concerne la comparaison entre la conscience phonologique et les correspondances phonographiques établies en situation didactique, le graphique 3 indique la même tendance au rapprochement entre les deux compétences vers la fin de l'année scolaire.



Graphique 3 : Comparaison des moyennes obtenues à l'épreuve de segmentation phonologique (SEP) avec le nombre de correspondances phonographiques (CPG) produites en EE

Ce dernier graphique confirme d'une part la plus grande difficulté occasionnée par la conscience phonologique et la correspondance phonographique par rapport à la connaissance des lettres. D'autre part, les résultats en segmentation phonologique et en correspondance phonème/graphème évoluent entre T1 et T3, la première donnant lieu à de meilleurs résultats que la seconde. A T4, les deux courbes ont tendance à se rejoindre, comme si les deux compétences devenaient complémentaires au point d'être semblables. Ce graphique illustre également le deuxième passage analysé au point précédent, celui de la prise de conscience du système alphabétique : les enfants réalisent en effet progressivement qu'ils ne peuvent pas produire n'importe quelle lettre pour écrire les mots.

Nous pouvons émettre quelques hypothèses concernant les relations entre les stratégies d'écriture et les compétences mises en œuvre lors des épreuves psycholinguistiques. A T1, peu de lettres sont encore nommées ou écrites, ce qui expliquerait pourquoi les enfants utilisent davantage les stratégies logographiques (par exemple, les enfants qui utilisent la stratégie d'écriture émergente « IMP » connaissent et écrivent au maxi-

mum quatre lettres). A T2, les compétences relevées dans les bilans psycholinguistiques augmentent. L'évolution des stratégies des enfants montre également qu'ils commencent à prendre conscience du fait que l'usage des lettres est incontournable pour écrire. A T3, ils auraient conscience de cette nécessité. Ce phénomène peut être également mis en évidence dans l'évolution des stratégies : les enfants utilisent davantage les stratégies « VNO » et « LOG ». A T4, les enfants réalisent finalement qu'ils ne peuvent plus écrire n'importe quelle lettre. L'évolution des stratégies marque aussi cette prise de conscience, les enfants utilisant toujours plus les stratégies alphabétiques pour écrire, en parallèle avec leurs compétences phonologiques.

Au terme de ces résultats, une hypothèse conclusive peut être formulée : les compétences psycholinguistiques comme les stratégies d'apprentissage en situation s'influencent mutuellement, et le dispositif didactique favorise cette mise en marche.

EN CONCLUSION, QUELQUES REMARQUES....

Les résultats détaillés dans le chapitre précédent peuvent être résumés et discutés en quelques points, qui reprennent les enjeux théoriques (psycholinguistiques et didactiques) et les enjeux professionnels (*d'enseignement*) énoncés en début d'ouvrage. En premier lieu sont discutés les deux résultats essentiels de la recherche : la prise de conscience du *système alphabétique* par l'enfant de quatre ans en situation didactique *d'écriture* (a) et la *diversité de ses stratégies logographiques* d'apprentissage, à l'intérieur d'une période considérée généralement comme n'ayant pas d'impact sur l'acquisition du système alphabétique (b). Dans cette période, le passage de la *sémiopicturalité à la sémiographie* est tout particulièrement approfondi (c), dans la mesure où il permet de comprendre comment l'enfant, guidé par l'adulte, construit du sens à travers l'image puis conçoit progressivement que le texte écrit est également porteur de sens, quoique de manière différente : le symbole pictural n'a pas les mêmes propriétés que le signe graphique, arbitraire mais culturellement normé. Dans les trajectoires de progression des enfants pendant l'année scolaire en CE1, les *différences interindividuelles* sont ensuite relevées (d) et finalement les répercussions des résultats sur *l'enseignement* sont explicitées (e), introduisant le retour sur les *enjeux majeurs* énoncés en avant-propos de l'ouvrage (f).

- a) *La prise de conscience du système alphabétique à travers l'écriture émergente en classe*

La progression la plus marquée pendant l'année scolaire d'observation (entre le début à T1 et la fin de l'année à T4) concerne les compétences *alphabétiques* des enfants, en regard

principalement de leurs stratégies d'*écriture*. En effet, ces enfants ont pris progressivement conscience, à travers la situation didactique, de la nécessité des lettres pour écrire (cf. le passage entre T1 et T3), puis du fait qu'ils ne peuvent plus écrire n'importe quelle lettre mais seulement celles qui correspondent précisément aux phonèmes des mots à écrire (cf. le passage entre T3 et T4).

Selon ces résultats, l'évolution de l'*écriture* et celle de la lecture ne seraient pas synchrones mais décalées. A ce point de la discussion, il faut relever que les situations didactiques de lecture à un pair et d'*écriture* ne sont pas symétriques, même si toutes les deux sont basées sur une dimension textuelle. La lecture porte sur un texte « long », une narration avec ses éléments de déséquilibre et de résolution, alors que l'*écriture* est celle d'une phrase devant « raconter » le dessin effectué sur le support narratif du texte lu auparavant. La séquence d'*écriture* suit celle de lecture, elle ne revêt pas le même enjeu de construction du sens. De plus, l'*écriture* passe inévitablement par les lettres, même si elles ne sont pas prises en compte chez les enfants dès le départ de leur progression, alors que la lecture d'une histoire à un pair, avant de savoir « lire », passe avant tout par la dimension textuelle communicative.

Dans la situation didactique dite du Texte de référence (Rieben & Saada-Robert, 1997), pratiquée à 5 et 6 ans, le versant lecture de « recherche des mots dans le texte » et le versant *écriture* « copie sur sa feuille du mot trouvé » sont symétriques parce qu'ils portent tous les deux sur l'*unité mot*. C'est l'une des raisons pour laquelle le modèle théorique issu de la recherche sur le Texte de référence présente une synchronie développementale entre la lecture et l'*écriture* (voir le modèle à dominances du chapitre 1). Dans la présente recherche sur la lecture/*écriture* émergente, non seulement les « tâches » ne sont pas exactement symétriques dans les deux cas, mais les enfants sont plus jeunes, leurs représentations, leurs connaissances et leurs stratégies encore plus élémentaires et plus labiles. C'est la seconde raison pour laquelle les résultats présentent un décalage entre les stratégies de lecture (qui restent encore logogra-

phiques) et les stratégies d'écriture (qui, au même moment de l'évolution en fin d'année à T4, ouvrent la voie vers la prise de conscience du principe alphabétique). Concernant le rôle majeur de l'écriture en début d'acquisition, ces résultats rejoignent donc ceux de Frith (1985) et de Ferreiro (1993), même si à T1 les enfants, selon la dominance de leurs stratégies, se situent autant en synchronie qu'en décalage et si à T2 et T3 les stratégies sont synchrones (voir tableaux 22 et 23). C'est surtout à T4, en fin d'année, – période considérée dans les recherches comme inclue dans les « débuts » de l'acquisition littéracique, avant 5 ans – que les stratégies d'écriture présentent un décalage, en avance sur les stratégies de lecture.

b) *Définition et statut de la logographie dans l'acquisition de la littéracie*

Deux questions permettent de cerner la discussion sur ce point. La logographie correspond-elle à une définition uniforme, à une étape homogène, ou plutôt à une phase recouvrant un usage par l'enfant d'indices divers ? L'homogénéité/hétérogénéité de la définition concerne-t-elle l'étape en tant que telle, ou plutôt les rapports de la lecture et de l'écriture dans cette étape ?

Comme il a été expliqué précédemment, les stratégies d'apprentissage à l'intérieur de la phase logographique ne constituent pas un ensemble homogène dans la mesure où elles se subdivisent en trois groupes de stratégies (logographique 1, 2 et 3, cf. tableau 21) allant de la sémiopicturalité à la prise en compte de traces graphiques discontinues et même de lettres. Il convient également de pointer quelques différences entre la lecture et l'écriture à l'intérieur de cette phase. En effet, si les stratégies de lecture et d'écriture ont comme trait commun de se baser sur des traces picturales lors de l'étape sémiopicturale (logographique 1), elles se diffèrent par la suite. Lors de l'étape logographique 2, l'enfant lit en se basant sur le sens de l'histoire et il écrit en produisant des traces discontinues, des pseudo-lettres et quelques lettres connues. Cette différence en-

tre une lecture basée sur la mémoire du texte et une écriture basée sur la production de traces graphiques discontinues s'accentue à l'étape logographique 3 : les stratégies de lecture consistent à lire l'histoire en respectant sa structure syntaxique, voire à répéter mot-à-mot des pans entiers du texte. Les stratégies d'écriture, quant à elles, consistent à produire des lettres en respectant le principe de leur variété et de leur nombre, voire à les écrire en lignes. Par contre, les stratégies des deux faces de la langue écrite se rejoignent lors de la phase alphabétique : elles s'appuient en effet principalement sur la correspondance phonographique. C'est parce que ces stratégies débouchent, chacune à sa manière, sur la phase alphabétique que nous pouvons parler de la phase logographique comme une phase en soi, tout en admettant qu'elle soit complexe et hétérogène.

Pour définir la logographie, la grande majorité des auteurs se base sur des recherches effectuées en laboratoire, alors que la recherche présentée ici s'est déroulée « en situation ». Même si les définitions ne sont donc pas directement comparables, les modèles dans lesquels elles s'insèrent fournissent un cadre heuristique de référence pour situer nos propres résultats. A noter également que la majorité des définitions de la logographie concernent la lecture avant tout. Par exemple, pour Frith (1985) et Seymour (1997) il s'agit de la reconnaissance immédiate d'un mot sans prise en compte de son organisation interne. Le dispositif expérimental de notre recherche diffère de celui des deux auteurs mentionnés puisqu'il a consisté à faire lire un texte et non des mots isolés. Par conséquent d'autres processus entrent en compte dans la lecture émergente, comme la mémorisation d'un texte entendu, jointe à la prise de conscience d'un genre textuel écrit. Nos résultats rejoignent néanmoins la définition de Frith et de Seymour puisque, dans cette situation de lecture, les enfants ne prennent que tardivement en compte l'organisation interne des mots. Cette dernière est seulement considérée lorsque l'enfant prend conscience du principe alphabétique à travers l'écriture. La plupart des auteurs mettent l'accent sur le rôle des indices saillants à l'intérieur des mots, ou éventuellement des lettres (Ehri, 1997 ; Gombert et al.,

1997 ; Rieben & Saada-Robert, 1997 ; Sprenger-Charolles et al., 1997). En situation de « lecture » à un pair, cet élément n'a pas pu être confirmé en tout début d'apprentissage (il intervient plus tardivement, après la lecture par mémorisation du texte), mais la situation de lecture interactive entre l'enseignant et les élèves a permis d'observer qu'ils remarquent rapidement les indices sublexicaux, comme le « O » d'un prénom « qui ressemble à un ballon ». L'épreuve passée individuellement et portant sur le repérage de la majuscule et de l'ordre des lettres indique que la majuscule est prise précocement comme indice de lecture, mais pas l'ordre des lettres.

Pour ce qui est de la production écrite, Jaffré (1995, 1997) définit la logographie comme l'écriture des mots complets, séparés par un « blanc graphique ». Nos résultats confirment partiellement cette définition dans la mesure où la segmentation lexicale apparaît en fin de progression annuelle seulement. Les premières productions indiquent bien la présence d'une unité graphique discontinue comme premier passage de la sémiopicturalité à la sémiographie, mais elle ne concerne que le signe graphique de base et non le mot, entité plus tardivement constituée. Rappelons que nos résultats portent sur une étape beaucoup plus précoce que celle mentionnée par Jaffré. La prise en compte des « blancs graphiques » correspond déjà dans notre recherche à la lexicalité, qu'elle soit liée à l'unité sémantique et/ou à un essai de correspondance phonographique.

Dans l'introduction de cet ouvrage il a également été question de quatre positions par rapport au statut de la logographie dans la progression de l'acquisition de la littératie. Les résultats nous permettent maintenant de revenir sur ces positions. Des stratégies logographiques ont été décrites plus haut, et les résultats montrent que la plupart des enfants s'appuient sur elles pour lire et écrire à quatre ans, avant de rentrer dans le système alphabétique. Peut-on, pour autant, affirmer qu'il s'agit bien d'une étape nécessaire à l'acquisition de la littéracie ? Nos résultats permettent de répondre par l'affirmative, car l'enfant, dès son entrée scolaire dans le monde de l'écrit, se base sur l'image pour produire du sens, en même temps qu'il

repère l'organisation des textes (leur structure) et peut ainsi les mémoriser, et que parallèlement il s'intéresse à quelques unités sublexicales constitutives de l'écrit et les utilise dans ses productions.

En bref, les résultats de notre recherche vont dans le sens d'une définition hétérogène de la logographie, dans laquelle des stratégies d'apprentissage diverses co-existent, telles les stratégies sémiopicturales, les stratégies de mémorisation textuelle, les stratégies basées sur des indices sublexicaux et enfin sur des lettres issues du répertoire logographique.

Comment alors se fait le passage entre l'intérêt pour l'image, la sémiopicturalité, et l'intérêt pour le texte et les lettres, la sémiographie ?

c) *Passage de la sémiopicturalité à la sémiographie*

Les stratégies de lecture des enfants se basent rapidement sur les indices textuels pour construire du sens. Guidés par l'adulte, ils comprennent précocement qu'ils ne peuvent s'appuyer uniquement sur les indices picturaux pour lire/écrire. Il semblerait que les propriétés les plus accessibles de la langue écrite en lecture de texte soient la référence à la mémoire du texte, à un genre textuel écrit et éventuellement à la reconnaissance de certains mots. En effet, les résultats montrent qu'à T1 les stratégies de lecture basées sur les indices picturaux sont peu fréquentes (elles représentent 1,5% de la totalité des stratégies), à T2 elles sont un peu plus nombreuses (4,6%) et à T4 elles sont quasiment absentes (0,3%). Contrairement à ce qui se passe en lecture, où les indices sémiographiques sont essentiellement tirés du texte dans son organisation en mémoire, en écriture la nécessité *d'utiliser des lettres* s'impose rapidement chez la majorité des enfants : à T1, les stratégies d'écriture basées sur les indices linguistiques sont relativement nombreuses (20%) mais diminuent à chaque temps pour ne représenter plus que 7% à T4. En bref, demander à l'enfant d'écrire en classe avant l'apprentissage formel le pousse à utiliser des lettres. Par contre en lecture d'un texte à un pair,

l'enfant s'appuie sur des indices textuels plus larges avant de s'appuyer sur des lettres.

En ce qui concerne le passage proprement dit, nos résultats vont dans le sens d'une *continuité* entre la dimension sémiopicturale et sémiographique dans la mesure où l'enfant comprend que la composante sémantique peut se construire à partir du texte comme de l'image. Par contre, ils indiquent également une *discontinuité* entre ces deux dimensions puisque l'enfant réalise progressivement que le signe graphique diffère radicalement du symbole pictural, du point de vue de ses propriétés, soit les aspects conventionnels et arbitraires propres à un groupe social (Saada-Robert & Hoefflin, 2000).

d) *Différences interindividuelles dans les cheminements de la progression*

Les situations didactiques de lecture/écriture émergentes ont, entre autres, pour but de permettre aux enfants d'entrer dans l'écrit par divers cheminements. En début d'année, les enfants activent des stratégies très différentes pour lire et écrire. Si l'on regarde les stratégies dominantes chez chacun des enfants (Tableau 22), les différences se remarquent surtout en écriture : en début d'année, certains enfants adoptent des stratégies basées sur la sémiopicturalité d'autres sur la sémiographie. A T2, certains enfants écrivent déjà quelques mots avec la stratégie alphabétique, alors qu'à T4, d'autres continuent à écrire avec une stratégie sémiopicturale. En lecture par contre, cette différence est moins marquée puisque, déjà au T2, une majorité d'enfants lisent avec une stratégie pseudo-verbatim ou verbatim. Ce phénomène est marqué jusqu'à la fin, puisque seuls deux enfants commencent à déchiffrer les mots et les autres se servent des stratégies des étapes logographiques 1 et 2. On peut donc conclure qu'en écriture, tout au long de l'année, les enfants mobilisent des stratégies très différentes les unes des autres, allant de la production de traces à la production de lettres - voire de mots - en correspondance phonographique qu'il peut nommer. Si on regarde de plus près ces différences interindivi-

duelles, on constate non seulement des stratégies dominantes très différentes d'un enfant à l'autre, mais également des cheminements différents. Par exemple, l'un des enfants (And) trace des vagues pour écrire jusqu'au T3, puis à T4, en plus des vagues, il écrit son prénom avec des lettres en correspondance phonographique. Il semble qu'il n'a pas eu besoin de passer par les autres phases pour comprendre qu'il faut des lettres en correspondance phonographique pour écrire. D'autres enfants progressent de manière très linéaire, d'autres encore manifestent des sortes de « régressions ». Par exemple, se rendant rapidement compte de la nécessité d'écrire des lettres en correspondance phonographique, tout en ne sachant pas le son de chaque lettre, ils décident d'écrire avec une stratégie plus élémentaire. Par contre, tous les enfants ont en commun le fait de mobiliser plus de stratégies à chaque temps, comme s'ils saavaient qu'une stratégie ne permet pas d'écrire et qu'ils comblaient ce manque en utilisant encore d'autres stratégies. Au contraire, en lecture, les enfants comprennent rapidement que pour lire ils doivent énoncer un texte proche de celui énoncé par l'enseignante et qu'ils ne peuvent se baser uniquement sur l'image. Cependant, ils ont beaucoup plus de difficultés à passer à l'analyse sublexicale phonologique, au déchiffrage. Pour finir, l'observation de la progression des quatre enfants (voir point 1d et 2d) illustre bien ces cheminements différents vers une prise de conscience alphabétique, rendus possibles au travers de la situation didactique de lecture et d'écriture émergente.

e) *Répercussions des résultats sur l'enseignement*

En première analyse, nos résultats suggèrent deux pistes de travail : 1) en mettant les enfants dans une position de scripteurs actifs, guidés et validés par l'enseignant, ils prennent conscience du principe alphabétique qu'ils vont ensuite transposer en lecture ; 2) il n'y aurait donc pas nécessité d'un entraînement isolé de la correspondance phonographique comme prérequis à l'apprentissage de l'écriture ou à celui de la lecture.

En seconde analyse, nos résultats entraînent plusieurs questions. De quelle manière l'enseignant va-t-il intervenir pour guider l'enfant vers le dépassement de stratégies qui se révèlent inadéquates, peu satisfaisantes ou moins efficaces ? Quels dispositifs mettre en œuvre, quelles activités proposer pour l'enseignement/apprentissage de la lecture/écriture à quatre ans ? Finalement, comment l'enseignant peut-il prendre en compte les connaissances présentes chez l'enfant (et qu'il ne soupçonne pas toujours) pour le faire progresser ?

Il s'agit de savoir comment l'enseignant peut contribuer à ce que les enfants passent d'une phase à une autre, notamment dans le passage de la sémiopicturalité à la sémiographie et ensuite à l'utilisation de lettres en correspondance phonographique. Comme il a été dit plus haut, ces passages sont différents en lecture et en écriture. En lecture, se pose la question de savoir comment les enfants peuvent dépasser la stratégie EPV/EVE, soit celle impliquant le repérage de l'organisation textuelle et sa mémorisation. La situation didactique de lecture émergente engendre de telles stratégies, et même si celles-ci aident l'enfant à entrer dans l'écrit, il importe qu'il prenne conscience de leurs limites. Une des solutions de dépassement vers des stratégies de lecture portant sur des indices alphabétiques, tient à la synchronie entre les situations didactiques de lecture et d'écriture. En écrivant, l'enfant se rend compte de la nécessité de connaître et d'utiliser des lettres, puis des lettres en correspondance phonologique. Il pourra ensuite s'appuyer sur les lettres pour lire, d'où l'importance d'un lire/écrire travaillé de manière synchrone, en alternant les séquences de lecture et celles d'écriture.

Une autre solution de dépassement consiste à proposer des activités spécifiques (cf. les chapitres 2 et 3). En effet, après avoir observé que l'enfant « lit » en énonçant le texte (tel qu'il l'a entendu lire à plusieurs reprises par l'enseignant) et utilise cette même stratégie, sans difficulté et correctement, plusieurs fois de suite, l'enseignant pourra proposer des activités spécifiques portant, par exemple, sur la recherche de mots dans une phrase courte ou sur une observation des différences et ressem-

blances entre des mots familiers. Il s'agit alors d'amener l'enfant à prendre conscience de l'importance des unités lexicales et sublexicales dans un texte.

L'intérêt des situations didactiques comme celle de Lecture/écriture émergente réside également dans la possibilité laissée à chaque enfant d'entrer dans l'écrit à sa manière, avec ses propres représentations, ses références culturelles, ses connaissances et ses stratégies d'apprentissage. Comme il a été expliqué précédemment (chapitre 3), de telles situations laissent la place à des cheminements différents tout en amenant les enfants aux objectifs visés, qu'il s'agisse d'une prise de conscience de la nécessité des lettres pour lire/écrire (objectif minimal), ou de la correspondance phonographique (objectif optimal). En tout début du cycle élémentaire à quatre ans, le but visé par ces situations n'est pas celui de faire lire et écrire les enfants de manière conventionnelle. Cependant, il ne s'agit pas non plus de laisser croire à chaque enfant qu'il sait lire et écrire correctement ; d'où le rôle de l'enseignant d'amener les enfants à réaliser les limites des stratégies activées pour qu'ils les dépassent.

Enfin, le dernier point porte sur les différences entre les compétences ressortant lors des bilans psycholinguistiques et celles qui ont été inférées à partir des situations didactiques. Nous avons effectivement pu observer que les enfants écrivent des lettres en situation didactique sans être capables de les nommer. Au contraire, d'autres enfants, beaucoup moins nombreux, écrivent des lettres lorsque nous le leur demandons explicitement en situation de test, mais tracent des « vagues » ou des pseudo-lettres lors des situations didactiques. Il est ainsi probable que certaines compétences, pourtant présentes, ne sont pas activées dans les situations didactiques. La question se pose alors de savoir comment l'enseignant peut optimiser l'activation de ces connaissances. Quelles sont les dimensions de la situation didactique qui peuvent améliorer cette activation ? Et parmi elles, quelles sont les régulations directes, *online*, qui pourraient contribuer à la mobilisation de ces connaissances et à la construction de nouvelles stratégies ? Ces ques-

tions seront investiguées par l'équipe de recherche à travers les analyses de la « microgenèse située » (Saada-Robert & Balslev, en préparation).

f) *Enjeu théorique et enjeu professionnel*

Le double enjeu qui sous-tend l'étude de la Lecture/écriture émergente concerne aussi bien la recherche que les pratiques d'enseignement. L'enjeu portant sur l'analyse des *prémices de l'acquisition de la lecture/écriture* à quatre ans, telle qu'elle se déroule dans le *contexte didactique de la classe*, a été explicité plus haut. La recherche en situation a permis de valider certains modèles, ceux qui établissent la logographie comme fondement de l'acquisition littéracique, ceux qui mettent en évidence la diversité des stratégies logographiques de lecture et d'écriture, enfin ceux qui montrent l'avancée des pratiques d'écriture par rapport à celles de lecture pour ce qui est de l'entrée dans le système alphabétique.

La pertinence des pratiques d'enseignement historiquement ancrées, qui débutent par la seule lecture (celle de mots puis de phrases puis de courts textes), poursuivent par l'écriture orthographique (de mots et de courtes phrases) et finalement aboutissent à l'introduction de la production textuelle dans sa dimension discursive, dans un mouvement allant du simple au complexe, est profondément remise en question par les résultats présentés ici. Contrairement à la cohérence qui sous-tend la plupart des méthodes en vigueur dans le monde francophone, nos résultats parlent en faveur d'une cohérence inverse, celle d'un enseignement de l'*écriture dès l'entrée scolaire* dans la culture de l'écrit, en parallèle avec celle de la lecture, et celle d'un enseignement de la littéracie qui se base d'emblée sur une *dimension discursive textuelle*, sur le texte comme unité de travail. L'enjeu d'un enseignement pensé en interdépendance avec l'apprentissage est alors de suivre une progression curriculaire partant d'*emblée de situations-problèmes*, c'est-à-dire de situations dans lesquelles un ensemble de composantes du même savoir est mis en réseau, au lieu d'être décortiqué en uni-

tés présentées une à une de façon juxtaposée et apparemment « simple ». Qu'est-ce qu'une lettre ? Comprendre ce qu'est une « lettre » et pouvoir l'utiliser à bon escient (en correspondance avec un son) suppose un travail interactif qui se déroule sur plusieurs mois. Au départ, « lire » et « écrire » avant de connaître les lettres suppose que l'enseignant autorise l'enfant à prendre une posture, celle du lecteur et du scripteur, qui va l'amener à prendre conscience du rôle de la lettre et à l'utiliser, à la manipuler, bien avant qu'il ne puisse la nommer et *a fortiori* la conceptualiser. Nul doute que la comptine de l'alphabet (des premières lettres tout au moins) et l'apprentissage du nom des lettres en activités spécifiques contribuent à cette progression, mais savoir le nom des lettres L, A, K et C ne suffit pas à lire ni à écrire *elle a cassé*. Dans la perspective d'interdépendance entre le savoir, l'enseignement et l'apprentissage qui est la nôtre, la progression ne peut aller au contraire que d'un complexe restreint (accompagné des régulations adéquates) portant sur les dimensions à la fois textuelles et scripturales, vers un complexe portant sur un savoir plus élaboré, sur les mêmes dimensions, conceptualisées de manière plus puissante.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette.
- Allal, L., Béatrix Kohler, D., Rieben, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Presses Universitaires de Fribourg.
- Balslev, K. & Saada-Robert, M. (2002). Expliquer l'apprentissage situé de la littéracie : une démarche inductive/déductive. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 89-110). Bruxelles : De Boeck.
- Besse, J. M. & L'ACLE. (2000). *Le rapport à l'écrit, Regarde comme j'écris! Ecrits d'élèves, regards d'enseignants* (pp. 26-38). Tournai - Belgique : Magnard.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bryant, P. E., & Goswami, U. (1987). Beyond grapheme-phoneme correspondance. *Cahier de Psychologie Cognitive*, 7, 439-443.
- Byrne, B. (1992). Studies in the acquisition procedure for reading: Rationale, hypotheses and data. In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 1-34). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Caramazza, A., & Hillis, A. E. (1991). Lexical organization of nouns and verbs in the brain. *Nature*, 349, 788-790.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française : Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*. Paris : Nathan.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1994). *Les chemins de la lecture*. Belgique : Magnard.

- Clesse, C. (1977). Apprendre à lire en parlant. In L. Lentin (Ed.), *Du parler au lire* (pp. 91-151). Paris : ESF.
- Collectif GREF (2002). *L'enseignement/apprentissage du Français à l'école obligatoire*. Groupe de Référence pour l'Enseignement du Français. Neuchâtel : IRDP.
- De Pietro, J.-F., Dolz, J. & Saada-Robert, M. (2002). La progression des apprentissages en français. In Collectif GREF (Groupe de référence pour l'enseignement du français) (Ed.), *Argumentaires scientifiques au rapport du GREF* [page web, version provisoire]. Neuchâtel : IRDP.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux, revue de didactique du français* 37/38, 49-75.
- Ehri, L. (1997). Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose. In L. Rieben, M. Fayol & C. A. Perfetti (Ed.), *Des orthographies et leur acquisition* (pp. 231-265). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Elliott, N. & Rieben, L. (1993). *Comment aider des enfants à chercher des mots pour écrire ? Une approche de l'observation formative*. (Document interne n°8). Genève : Maison des Petits - FPSE, Université de Genève.
- Ellis, N. C. (1997). Acquisition interactive de la lecture et de l'orthographe : étapes, stratégies et échanges de connaissances. In L. Rieben, M. Fayol & C. A. Perfetti (Ed.), *Des orthographies et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Elster, C. (1994). Patterns within preschoolers' emergent reading. *Reading Research Quarterly*, 29(4), 403-418.
- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (Ed.), *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E. I. (1993). L'entrée dans l'écrit. Construction et représentation. In A. Bentolila (Ed.), *Les entretiens Nathan. Parole-Ecrit-Image* (pp. 33-49). Paris : Nathan.
- Ferreiro, E. I. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.

- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia - Neuropsychological and cognitive studies or phonological reading* (pp. 301-330). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Goigoux, R. (2001). Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture. In J. P. Bernié (Ed.) *Apprentissage, développement et significations*. Bordeaux : presses universitaires de Bordeaux.
- Gombert, J.-E., Bryant, P., & Warrick, N. (1997). Les analogies dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe. In L. Rieben, M. Fayol & C. A. Perfetti (Ed.), *Des orthographies et leur acquisition* (pp. 319-335). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Hébrard, J. (1977). Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit. In L. Lentin (Ed.), *Du parler au lire* (pp. 57-90). Paris : ESF.
- Huberman A. M. & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles et Paris : De Boeck.
- Jaffré, J.-P. (1995). Invention et acquisition de l'écriture : éléments d'une linguistique génétique. *Linx*, 31, 49-64.
- Jaffré, J.-P. (1997). Des écritures aux orthographies : fonctions et limites de la notion de système. In L. Rieben, M. Fayol & C. A. Perfetti (Eds.), *Des orthographies et leur acquisition* (pp. 19-36). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Kress, G. (1997). *Before writing : Rethinking the paths to literacy*. London : Routledge.
- Perfetti, C. A. (1997). Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture. In L. Rieben, M. Fayol & C. A. Perfetti (Ed.), *Des orthographies et leur acquisition* (pp. 37-57). Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Reuter, Y. (Ed.). (1994). *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang.
- Rieben, L. (1993). Production écrite en situation de classe et acquisition de connaissances lexicales. In J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles & M. Fayol (Ed.), *Les Actes de la Vilette. Lecture-Ecriture : Acquisition* (pp. 137-151). Paris : Nathan Pédagogie.

- Rieben, L. & Saada-Robert, M. (1997). Etude longitudinale des relations entre stratégies de recherche et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5-6 ans. In L. Rieben, M. Fayol & C. A. Perfetti (Ed.), *Des orthographes et leur acquisition* (pp. 335-359). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Saada-Robert, M. (1992). La construction microgénétique d'un schème élémentaire. In B. Inhelder & G. Cellerier (Eds.), *Le cheminement des découvertes chez l'enfant : recherches sur les microgénèses cognitives* (pp. 119-138). Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.
- Saada-Robert, M. (1998). Situations didactiques complexes et acquisition intégrée de connaissances spécifiques : le cas de l'orthographe en production textuelle. In M. Brossard & J. Fijalkow (Ed.), *Apprendre à l'école, perspectives piagétienne et vygotskiennes* (pp. 81-101). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Saada-Robert, M. (2002). L'entrée scolaire dans la culture de l'écrit. In Collectif GREF (Groupe de référence pour l'enseignement du français) (Ed.), *Argumentaires scientifiques au rapport du GREF* [page web, version provisoire]. Neuchâtel : IRDP.
- Saada-Robert, M. & Rieben, L. (1993). Evolution des stratégies d'écriture - copie et unités graphiques du français. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 91, 84-96.
- Saada-Robert, M., Claret-Girard, V., Veuthey, C. & Rieben, L. (1997). *Situations didactiques complexes et spécifiques pour l'entrée dans l'écrit en 1E - 2E - 1P - 2P.* (Document interne 9). Genève : Université de Genève, FPSE-Maison des Petits.
- Saada-Robert, M. & Hoefflin, G. (2000). Image et texte : leur utilisation à l'école par des enfants de 4 ans. *Archives de Psychologie*, 68, 83-98.
- Saada-Robert, M. & Mazurczak, K. (2001). Le texte pour entrer dans l'écrit : Analyse comparative de deux situations didactiques textuelles. In J. Dolz, B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen, & M. Wirthner, *Les tâches et leurs entours en*

- classe de français.* Neuchâtel : Actes du 8^{ème} colloque de la DFLM.
- Saada-Robert, M. & Balslev, K. (2004). Au-delà d'une évidence pluridisciplinaire : étude de la littéracie émergente en situation scolaire. In G. Chatelanat, C. Moro, & M. Saada-Robert (Eds.), *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au cœur de la recherche.* Berne : Peter Lang.
- Saada-Robert, M. (en soumission). La résolution de problème en français scriptural. Définitions et enjeux didactiques. *Revue Française de Pédagogie.*
- Saada-Robert, M. & Balslev, K. (en préparation). *Microgenèses situées : proposition d'un cadre d'analyse.*
- Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique *ordinaire*. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Ed.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation.* Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons éducatives.
- Seymour, P. H. K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. In L. Rieben, M. Fayol, & C. A. Perfetti (Eds.), *Des orthographies et leur acquisition* (pp. 359-385). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Sprenger-Charolles, L., & Bonnet, P. (1996). New doubts on the importance of the logographic stage : A longitudinal study of French children. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 15(2), 173-208.
- Sprenger-Charolles, L. & Casalis, S. (1996). *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement.* Paris : Presses Universitaires de France.
- Sprenger-Charolles, L., Siegel, L. & Béchenneec, D. (1997). L'acquisition de la lecture et de l'écriture en français : étude longitudinale. In L. Rieben, M. Fayol, & C. A. Perfetti (Ed.), *Des orthographies et leur acquisition.* Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Turco, G. (1988). *Ecrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen.* Ministère de l'Education Nationale, France, pp. 10-36.

ANNEXE**LISTE DES DOCUMENTS INTERNES 1982 - 1997**

Auteurs	Titre	Doc
Christodoulidis, C., Foglia, D. & Rieben, L. (1982).	<i>Recherches exploratoires conduites avec les candidats à l'enseignement primaire en 1981-1982.</i>	n° 1
Aubertet, C., Auvergne, M., Moynier, M. & Sturzinger, M. (1985).	<i>Réflexion pédagogique à propos d'une recherche-action vécue dans notre classe: le journal de classe.</i>	n° 2
Köhler Béatrix D., Schwinn C. & Rieben L. (1984).	<i>Analyse psycholinguistique exploratoire de textes produits pour un journal de classe.</i>	n° 3
Foglia D., Hartmann F., Perregaux C. & Rieben L. (1984).	<i>Analyse des interventions orales des enseignantes dans une activité de production d'un journal de classe.</i>	n° 4
Meyer A., Moynier M., Perregaux C. & Rieben L. (1988).	<i>Où chercher et lire des mots pour écrire ?</i>	n° 5
Rieben L. & Saada-Robert M. (1989).	<i>Evolution et différences individuelles dans les stratégies de recherche de mots chez les débutants lecteurs.</i>	n° 6
Changkakoti N., Meyer A., Perregaux C. & Rieben L. (1991). Elliott N. & Rieben L. (1993).	<i>Segmentation d'un énoncé oral en vue d'une production écrite chez des enfants de 5-6 ans.</i> <i>Comment aider les enfants à chercher des mots pour écrire ? Une approche de l'observation formative.</i>	n° 7 n° 8
Saada-Robert M., Claret V., Veuthey C. & Rieben L. (1997).	<i>Situations didactiques complexes et spécifiques pour l'entrée dans l'écrit en 1E, 2E, 1P, 2P.</i>	n° 9

LES CAHIERS DE LA SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION

extrait du catalogue

- 85 **Comprendre l'abandon des études universitaires.** Parcours féminins - parcours masculins. Christiane Rossier Delaloye, 1998.
- 86 **Le livre de prix, objet et signe de valeur.** Histoire et analyse de la valeur, Genève, 1815-1981. Lucie Allaman Berset, 1998.
- 87 **Les origines biographiques de la compétence d'apprendre.** Pierre Dominicé, Marie-Christine Joso, Ronald Müller, Monique Pfister, Françoise Ruedin-Equey, Laurence Türkal, 1998.
- 88 **Un psychologue dans l'école.** La construction sociale d'un rôle professionnel et ses enjeux. Anne Dupanloup, 1998.
- 89 **La qualité de la formation en discussion.** Réflexions et positions. Ouvrage coordonné par Myriam Vandamme. Avec des contributions de Pascale de Rozario, Pierre Dominicé, Bernard Liétard, Bernadette Morand-Aymon, Johnny Stroumza et Myriam Vandamme, 1999.
- 90 **Globalisation économique et systèmes de formation en Suisse.** Michel Carton, Siegfried Hanhart, Soledad Perez, Edo Poglia, Jean Terrier, éditeurs, 1999.
- 91 **Pratiques langagières et didactique des langues.** Jean-Paul Bronckart, Sandra Canelas-Trevisi, Glais Sales Cordeiro, éditeurs, 1999.
- 92 **Didactique et alphabétisation.** Kristine Balslev, 2000.
- H.s. **Références bibliographiques.** Guide pour les travaux universitaires en sciences de l'éducation. Greta Pelgrims Ducrey, 2000, hors série, troisième édition
- 93-94 **Innovation et vie des établissements scolaires.** Compétences et rôles des acteurs. Pierre-Alain Besençon, Raphaël Pasquini & Cyril Petitpierre, 2000.
- 95 **Regards pluriels sur l'approche biographique : entre discipline et indiscipline.** Peter Alheit, Jean-Michel Baudouin, Pierre Dominicé, Marie-Christine Joso, René Lévy, Pierre Marc, Jacqueline Monbaron, Ronald Muller, Christophe Niewiadomski, Françoise Ruedin Equey, Laurence Türkal, 2001.
- 96 **Arts plastiques à l'école : apports de l'analyse didactique.** CD-Rom. René Rickenmann, 2001.
- 97 **Le comédien entre ombre et lumière.** Identités au travail et reconnaissance sociale. Sandrine Cortessis, 2002.
- 98 **La rénovation de l'enseignement primaire.** Le cas genevois à l'épreuve de la pratique. Annelise Rotenberger, 2002.
- 99 **Didactique, texte et jeu dramatique.** Jean-François Lattion & Olivier Papaux, 2003

Madelon Saada-Robert, Martine Auvergne, Kristine Balslev,
Véronique Claret-Girard, Katia Mazurczak, Carole Veuthey

Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit

L'enjeu majeur des propos développés dans cet ouvrage revient à interroger certaines pratiques d'enseignement en lecture/écriture au cycle élémentaire. Plus particulièrement, sont ciblées celles qui débutent par la seule *lecture*, de mots, de phrases puis de courts textes, se poursuivent par l'*écriture orthographique*, de mots et de courtes phrases, et finalement aboutissent à l'introduction de la *production textuelle* discursive, dans un mouvement allant du simple au complexe. Dans une cohérence inverse, deux questions traversent l'ouvrage : quels arguments tirés de la recherche permettent d'envisager l'*enseignement de l'écriture conjointement à celui de la lecture, voire même avant celui de la lecture*, dès le début du cycle élémentaire ? Cet enseignement peut-il débuter en présentant *d'embrée des situations complexes*, prenant le *texte* comme point de départ, et dans lesquelles l'ensemble des composantes du savoir est *mis en réseau*, au lieu d'être décortiqué en unités présentées une à une de façon juxtaposée et apparemment « simple » ?

Destiné à la fois aux étudiants en formation initiale, aux professionnels en formation continue, aux formateurs, ainsi qu'aux chercheurs en sciences de l'éducation, cet ouvrage vise un double objectif. Il s'agit d'une part de décrire et de comprendre l'*évolution de l'entrée dans la culture de l'écrit* chez les jeunes élèves de 4 ans, en suivant leur progression pendant une année scolaire ; d'autre part et parallèlement, il s'agit de faire apparaître les *propriétés du dispositif et de la situation-problème* qui constituent le contexte d'émergence de cette évolution, le lieu même des apprentissages.

Martine Auvergne est enseignante détachée à la recherche ; Véronique Claret-Girard et Carole Veuthey, après avoir occupé ce même poste, sont formatrices au Service de l'évaluation de l'enseignement primaire. Katia Mazurczak, assistante, et Kristine Balslev, assistante-doctorante, tout comme Madelon Saada-Robert, professeure, pratiquent la recherche en Sciences de l'éducation, FPSE, Université de Genève.

Cahiers de la Section des Sciences de l'Education
No 100 Août 2003