

TRACES ÉCRITES D'ÉLÈVES DE CYCLE 2 : CLARTÉ COGNITIVE ET MODALITÉS D'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

Caroline De Croos
École Marie-Curie, Tunis

Je suis professeur des écoles et étudiante en Sciences de l'Éducation. Je m'intéresse, depuis ma maîtrise et mon DEA, à l'entrée des jeunes enfants dans l'écrit/l'écriture à l'école, et tout particulièrement à l'analyse de ce qu'ils produisent quand ils essaient d'écrire des mots ou des phrases.

Mon champ de recherche est l'écriture dite « inventée »¹, à l'école maternelle, source d'informations sur la façon dont l'enfant appréhende la langue écrite. L'observation des productions des jeunes enfants et l'analyse de leurs explicitations m'éclairent sur leurs conceptualisations de l'écriture et me permettent de mettre à jour avec eux les stratégies qu'ils ont employées et ainsi d'émettre des hypothèses sur leurs opérations mentales.

Je me propose de présenter ici, dans un premier temps, le contexte théorique de mon travail de recherche : je m'arrêterai particulièrement sur un article de Jacques FIJALKOW et d'Angeline LIVA qui s'intitule « Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation ».

Dans celui-ci, les auteurs proposent une grille d'évaluation des productions graphiques/ écrites des élèves du cycle 2 qui tend à rendre compte de la progression des enfants dans l'acquisition de la langue écrite et permet de définir l'ensemble des pro-

1. Ceci consiste à demander à un jeune enfant d'écrire, de marquer (dessin ou écriture) sous la dictée de l'observateur un mot ou une phrase qui ne lui ont pas été enseignés, ou qu'il a peu de chance d'avoir déjà rencontrés, en faisant « comme si » il savait les écrire.

cédures et des connaissances que chaque élève met en œuvre à un moment précis de son apprentissage. La particularité de cette grille est de considérer que les progrès de l'enfant dans son appropriation de l'écrit ne se situent pas sur des plans successifs (par exemple maîtrise de la syllabe puis du phonème) mais sur plusieurs plans simultanément. Celle-ci permet aussi de voir comment « se fait la re-découverte par l'enfant des propriétés du langage écrit » et comment il passe d'une conception non adéquate de l'écrit à une conception adéquate, et donc de la « confusion à la clarté cognitive ».

Pour mon DEA, j'ai repris la situation d'écriture inventée proposée par FIJALKOW et LIVA et l'ai fait passer à 30 élèves de Grande Section. Je me propose donc, dans un deuxième temps, de rendre compte de mes remarques et des limites qui me sont apparues, lors de mon travail d'analyse des productions des élèves, quant à la grille proposée par FIJALKOW et LIVA.

LA SITUATION D'ÉCRITURE INVENTÉE OU COMMENT ESSAYER D'ÉCRIRE AVANT L'APPRENTISSAGE « EXPLICITE »

Émilie FERREIRO (1988) s'est intéressée aux productions écrites des enfants avant qu'ils ne sachent écrire ou lire. Elle a amené des enfants mexicains, d'âge préscolaire, à se demander comment peuvent s'écrire des mots et des phrases qu'ils n'ont jamais vus écrits. Elle a analysé ensuite leurs « écritures » et leurs remarques. L'originalité de ces travaux réside dans le regard et l'explicitation portés sur des productions d'enfants éloignées de l'écriture normée, dirigées par des hypothèses sur la langue écrite (J-P ROSAZ, 2003). Selon elle, face à l'écrit, le travail de l'enfant est essentiellement cognitif et porte sur la conceptualisation de l'écriture. Les productions graphiques d'un enfant, avant qu'il ne sache écrire, relèveraient donc d'un système qui lui est propre (construction de signes, relation entre eux, valeur de représentation qu'il leur donne – conventionnelle ou non –).

Selon FERREIRO (1988), l'interprétation d'une production écrite d'un enfant peut se faire de deux points de vue différents :

– on peut observer la qualité du tracé, l'orientation de la suite des graphies (de gauche à droite ou autrement ; du haut vers le bas ou autrement) ou encore la présence ou non de formes conventionnelles ; tout ceci touche ce que nous pouvons appeler les *aspects figuratifs, l'approche figurale de l'écrit* ;

– on peut aussi adopter sur ces mêmes écritures, *un point de vue constructif* ; cet aspect est mis au premier plan quand nous demandons à l'enfant ce qu'il a voulu représenter et comment il est arrivé à produire une telle représentation ; « quand nous nous centrons sur ce qui est spécifique à l'écriture en tant que système : son mode de construction, c'est-à-dire la relation des signes graphiques entre eux, ce qu'ils représentent et ce qui les relie à ce qu'ils prétendent représenter » (*ibid*).

En France, des travaux ont adapté la recherche de FERREIRO qui portait à l'origine sur la langue espagnole. BESSE, JAFFRÉ, DAVID, Éliane et Jacques FIJALKOW ont ainsi observé la genèse de l'écriture du français. Tous ces chercheurs ont proposé une situation d'écriture, à des enfants d'âge préscolaire. Plusieurs équipes de recherche, comme PsyEF à Lyon, Gérard CHAUVEAU et Éliane ROGOVAS-CHAUVEAU à l'INRP, ont travaillé assez directement dans la voie ouverte par Émilie

FERREIRO. Ils se sont employés à étudier l'activité intelligente des enfants autour de l'écrit à partir notamment de situations au cours desquelles ils « marquent » des choses sur le papier. Certains parlent d'écriture « inventée », « productive », « construite », « approchée », « émergente », « créative » (sur les différences, cf. De Croos, 2003).

LA THÉORIE DE LA CLARTÉ COGNITIVE

Les travaux de FERREIRO, sur le cheminement interne de l'enfant qui accède progressivement à la compréhension du principe alphabétique de l'écriture, ont contribué au développement d'un grand nombre de travaux sur le rôle de « la clarté cognitive » dans l'apprentissage de l'écrit.

Naissance, origines de cette théorie

En 1957, en Angleterre, VERNON (cité in DOWNING et FIJALKOW, 1984) a réfléchi aux processus d'apprentissage de la lecture. Il a développé deux aspects du développement de la compréhension de la tâche de lecture par les enfants :

- la compréhension de ses buts ;
- et la compréhension de ses caractéristiques techniques.

Il a montré que le principal symptôme des enfants ayant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture est dû à une confusion cognitive, à « un défaut de développement du processus de réflexion ». Il a montré que certains enfants abordaient l'apprentissage de l'écrit d'une manière assez inadéquate.

Une théorie intégrative de ces deux aspects a paru nécessaire à John DOWNING et Jacques FIJALKOW en 1984. Elle a été appelée : *théorie de la clarté cognitive de l'apprentissage de la lecture*. C'est une théorie qui trouve son origine dans des interrogations pédagogiques et qui vise à faire de la manière dont les enfants appréhendent l'apprentissage, un des objectifs de l'enseignement de la lecture-écriture.

Principes de cette théorie

La théorie de l'apprentissage de la lecture selon John DOWNING et Jacques FIJALKOW met surtout l'accent sur la première phase, dite cognitive, au cours de laquelle l'apprenant cherche à comprendre ce qu'il doit faire pour acquérir le savoir-faire. L'étude des « modalités successives » d'entrée dans l'écrit du jeune enfant peut permettre d'observer comment « se fait la re-découverte par l'enfant des propriétés du langage écrit » et comment il « passe de la confusion à la clarté cognitive » (FIJALKOW et LIVA, 1993), d'une conception non adéquate de l'écrit à une *conception adéquate* (HASSAN, 2002) qui tient compte du principe phonographique, comme on peut le voir avec les périodes de FERREIRO.

La théorie de la clarté cognitive permet de replacer les théories de l'acquisition dans un cadre plus large qui tient du fait que la lecture et l'écriture ne s'acquièrent pas spontanément ; l'apprentissage nécessite la médiation d'un adulte (souvent le maître ou la maîtresse) qui doit rendre clair à l'enfant l'objet de l'apprentissage et la manière d'y parvenir.

De plus en plus de chercheurs en psychologie expérimentale et cognitive tiennent compte de cette donnée. Ceci permet d'interpréter les formes produites par l'enfant dans la dynamique de son apprentissage et de mieux comprendre les raisons des « échecs » en lecture et en écriture (BERNARDIN, 1997).

Clarté cognitive et entrée dans l'écrit

Éliane FIJALKOW (1993) utilise le terme de clarté cognitive associée à la lecture et à l'écriture. Selon elle, pour aborder la langue écrite, on suppose que le futur lecteur-scripteur doit avoir une idée claire de ce que sont la lecture et l'écriture : c'est-à-dire savoir comment se comporte une personne en train de lire ou d'écrire, savoir que l'écrit comme l'oral est un moyen de communication, avoir une pensée claire au sujet de la lecture-écriture et de son code linguistique... La clarté cognitive concerne les aspects linguistiques de l'écriture mais aussi ses aspects sociaux et communicationnels : l'enfant doit découvrir les aspects linguistiques concernant les concepts du langage technique (« mots », « syllabes », « lettres », « phrases », etc.) et permettant de se représenter son langage ainsi que les relations entre oralité et écriture ; il doit aussi découvrir les fonctions et les règles de codage ; il ne s'agit pas d'apprendre des associations lettres-sons sans aucun sens mais bien de saisir « la base logique de l'orthographe et être en mesure d'étendre ses connaissances de manière intelligente et autonome (...) » (DOWNING et FIJALKOW, 1984).

PRÉSENTATION D'UN OUTIL D'ÉVALUATION DE LA CLARTÉ COGNITIVE ET DE L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

Nombre de chercheurs français s'appliquent à adapter la problématique et la méthodologie de FERREIRO au contexte scolaire français ; Jacques FIJALKOW en fait partie :

– En 1992, il propose avec Éliane FIJALKOW (FIJALKOW J. et FIJALKOW É., 1992) un outil d'évaluation du point atteint par l'enfant dans son acquisition de la langue écrite ; il s'agit pour ces deux auteurs d'approfondir les connaissances de la communauté scientifique sur la façon qu'ont les enfants d'entrer dans la langue écrite en évaluant la maîtrise qu'a l'enfant du système langue écrite. Pour la maîtrise, j'ai exploité leur test auprès de 20 enfants de Grande Section afin d'évaluer leur maîtrise du système langue écrite. Leur grille d'analyse des productions m'avait permis de choisir mon échantillon d'enfants selon les groupes de niveaux auxquels appartenaient leurs productions graphiques (pour une analyse de cet outil et de ses limites, cf. De Croos, 2003).

– En 1993, avec Angeline LIVA (FIJALKOW et LIVA, 1993), ils présentent un travail en cours qui s'inscrit dans le prolongement de recherches antérieures ayant conduit à des propositions d'ordre théorique et à des investigations génétiques (FIJALKOW et LIVA, 1988). Leurs propositions théoriques sont de deux types : les unes sont relatives à la théorie de la clarté cognitive et les autres se rapportent aux modalités successives d'entrée dans l'écrit par le jeune enfant. Ils s'efforcent de préciser comment se fait la re-découverte par l'enfant des propriétés du langage écrit et

désirent contribuer à la connaissance de la façon dont l'enfant passe de la confusion à la clarté cognitive et ce dans une perspective évolutive.

Leur étude s'est portée sur 3 classes de cycle 2 d'une ZEP : une Grande Section, un Cours Préparatoire et deux Cours Élémentaire première année. Les passations ont été individuelles et ont eu lieu deux fois par trimestre.

Les enfants interrogés ont été incités à écrire quatre mots et deux phrases :

Rat
Cheval
Papillon
Crocodile
Le crocodile avale le papillon
Le rat monte sur le cheval

L'ordre de présentation des items correspond à la fois aux modalités successives d'entrée dans l'écrit et à l'ordre de la découverte des propriétés de l'écrit par les enfants tels qu'ils en découlent des travaux antérieurs de FERREIRO et de FIJALKOW.

On peut remarquer que, dans chacune des phrases, apparaissent deux des mots présentés isolément de telle sorte que chaque mot apparaisse à deux reprises : une fois seul et une fois dans une phrase. D'un point de vue pragmatique, les mots et phrases dictés constituent deux instruments d'évaluation susceptibles de permettre aux praticiens d'évaluer aisément le point atteint par l'enfant dans son acquisition de la langue écrite :

– le premier instrument est la tâche d'écriture de mots dictés isolément, qualifiée d'« écriture inventée » (FIJALKOW J. et FIJALKOW É., 1992) ;

– le second est la tâche de copie de phrases dictées appelée « écriture reproduite » (expression qu'ils utilisent depuis une publication : FIJALKOW et LIVA, 1988) ou dite « écriture reproductrice » par J-M. BESSE (1993) : les phrases étant composées de certains des mots dictés isolément auparavant, ceux-ci peuvent être en effet *recopiés* par l'enfant (à condition tout de même que l'enfant ait assimilé la fixité de l'écrit et qu'il se souvienne où il a écrit les mots auparavant).

Il faut noter :

– que FIJALKOW et LIVA considèrent que cette « grille génétique provisoire » a un caractère largement spéculatif. Elle est conçue comme une *position de départ* dont les observations longitudinales réalisées permettront de décider dans quelle mesure elle peut être conservée et doit être modifiée. (Il n'y a pas eu, à ma connaissance, depuis, une publication où des modifications auraient été apportées à celle-ci...);

– *Le matériel utilisé* est sensiblement le même que dans l'article écrit avec Éliane FIJALKOW en 1992 : ce sont les mêmes mots dictés isolément mais les deux tâches d'écriture se différencient lors de l'écriture des phrases ;

– On trouve des observations de même nature voire identiques mais aussi certaines particulières à chacune des démarches. De plus, les FIJALKOW n'analysaient pas la passation en tant que telle mais seulement la production graphique à elle seule, sans tenir compte des remarques ou des attitudes des enfants lors de la passation ; LIVA et FIJALKOW préconisent, eux, de noter sur une feuille distincte de celle-ci ce qui correspondait à la graphie de chacun des enfants, les subvocalisations, les commentaires de chaque enfant lors de l'écriture ;

– Contrairement à la pratique habituelle dans cette tâche d'écriture, ces derniers ne procèdent pas à la dictée des mots/des noms des animaux mais à la *présentation d'images* non-ambiguës. Ainsi chaque enfant énonce lui-même verbalement le contenu de chaque image avant d'essayer de l'écrire et aucun effet d'énonciation de l'adulte n'interfère.

Ceci a permis à FIJALKOW et à LIVA une étude sur le plan longitudinal (à travers différents moments de l'année scolaire / dans trois niveaux différents : GS, CP, CE1) et leur a permis *l'élaboration d'une grille d'analyse des productions des enfants en situation d'écriture inventée*.

NB. : Pour respecter la législation en matière de droits d'auteur, nous ne reproduisons pas cette grille dans la présente version numérique. On peut néanmoins la retrouver aisément sur Internet, par exemple [ici](https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/coutances/IMG/pdf/grille_j_fijalkow_a_liva.pdf) : https://www.ac-caen.fr/dsden50/circo/coutances/IMG/pdf/grille_j_fijalkow_a_liva.pdf

Remarques de Jacques FIJALKOW et d'Angeline LIVA sur leur grille

La grille fait apparaître tour à tour les traitements figuratif, visuel, oral et orthographique réalisés par les enfants en réponse aux demandes d'écriture des chercheurs. Chaque type de traitement se subdivise à son tour en différentes modalités qui, dans leur succession, correspondent à une façon de concevoir par l'enfant la découverte de certaines propriétés de la langue et/ou des connaissances qu'il acquiert peu à peu dans ce domaine.

La validité de la grille repose sur sa capacité à rendre compte de la progression des enfants dans l'acquisition de la langue écrite. Ainsi plus la classe est de niveau avancé, plus les enfants utilisent des modalités qui se situent vers le bas de la grille. Toute réponse indiquant un recul dans la grille serait considérée comme manifestant un dysfonctionnement de la grille. Il importe donc de voir cette grille comme un outil amené à être transformé selon LIVA et FIJALKOW.

Sur le plan théorique, le parti pris de linéarité des acquisitions doit être compris davantage comme une réponse au souci de permettre l'élaboration d'un outil de départ qu'à une prise de position rigoureusement « étapiste » – alors que certains travaux invitent plutôt à une représentation discontinue de l'entrée dans l'écrit (FERREIRO et GOMEZ-PALACIO, 1988) et que d'autres privilégient plutôt une représentation continue (BRYANT-TREIMAN, cité par COURBOIS, 1996).

Il paraît vraisemblable aux auteurs qu'une représentation trop simple de l'entrée dans l'écrit, telle qu'illustrée par la grille, ne saurait résister durablement à l'épreuve des faits :

– en effet, d'une part, on observe très souvent que, dans un même protocole, les modalités de réponse des enfants ne sont pas les mêmes d'un item à l'autre. On peut penser alors que chaque enfant fait appel à des procédures différentes de traitement. Pour rendre compte de ses réponses, une solution consiste à définir l'ensemble des procédures et connaissances qu'il met en œuvre plutôt que de chercher à caractériser l'ensemble de ses réponses par une caractéristique unique (c'est pourquoi pour un seul et même enfant, différents items peuvent être cochés dans la grille) ;

– d’autre part, il paraît préférable de considérer que les progrès de l’enfant dans son appropriation de l’écrit ne se situent pas sur des plans successifs (par exemple maîtrise de la syllabe puis du phonème) mais sur plusieurs plans simultanément. C’est dans cette perspective par exemple qu’a été examinée séparément la façon dont sont traités les phrases et les mots dans la grille proposée.

REPRISE DE LA GRILLE PROVISOIRE DE FIJALKOW ET DE LIVA

Intérêt personnel

Dans mon mémoire de maîtrise, j’avais émis quelques remarques concernant la grille d’analyse des productions graphiques de Jacques et d’Éliane FIJALKOW de 1992 (cf. De Croos, 2003). Dans l’outil d’évaluation de la clarté cognitive et de l’entrée dans l’écrit de Jacques FIJALKOW et LIVA (1993), présenté ici, j’ai remarqué une certaine prise en compte de ce qui était considéré comme problématique dans la première grille :

– *les remarques, les réflexions orales des élèves* lors de l’écriture sont prises en compte par l’adulte qui les note cette fois-ci ;

– *les phrases reprennent certains des mots dictés isolément* dans le but de voir si l’enfant reproduit dans sa phrase ce qu’il a écrit précédemment pour le mot isolé. LIVA et FIJALKOW en tiennent compte dans leur grille, alors que dans le premier test, la réutilisation (ou non) du mot « rat » dans la phrase n’était pas observée ;

– le classement obtenu dans le test des FIJALKOW ne permettait, pas à mon idée, de faire paraître des niveaux de compétences *très diversifiées* d’un point de vue des conceptualisations. Ainsi par exemple, je trouvais qu’il y avait un écart trop important entre certains groupes. Ici, grâce au point de vue différent selon le type de traitement, je pense que les compétences des élèves peuvent être davantage observées et mises en évidence.

Conditions de passation

J’ai utilisé l’outil d’évaluation de FIJALKOW et de LIVA de 1993, auprès de 30 enfants de Grande Section de l’école maternelle Lacore (REP) et dans une des classes de l’école Jules Simon, à Lille.

La passation a été individuelle et effectuée par moi-même. J’ai remis à chaque enfant une feuille blanche. Je lui ai demandé d’écrire son prénom puis je lui ai dit que même s’il n’a pas encore appris à écrire, j’aimerais qu’il essaie d’écrire les noms d’animaux puis deux petites phrases que je lui indiquerai et cela pour me montrer comment il fait pour écrire. J’ai insisté sur le caractère ludique de l’activité, le « faire comme si » il savait écrire.

J’ai d’abord fait énoncer par chaque enfant le nom de chacun des animaux sur les images proposées, puis ils ont essayé d’écrire leurs noms ; je leur ai ensuite dicté les deux phrases. Les enfants se sont prêtés au jeu sans difficulté. J’ai ensuite analysé les productions de tous les élèves selon les critères de la grille d’évaluation des deux auteurs.

Je vais maintenant décrire chacun des items définis par Angeline LIVA et Jacques FIJALKOW dans leur grille en les illustrant par une production caractéristique d'élève rencontrée cette année, afin de faciliter la lecture des différents traitements (j'ai repris aussi des exemples de J. FIJALKOW et A. LIVA, 1993 quand les productions recueillies n'avaient pas la caractéristique décrite).

Remarque : Je reviens ici sur le fait qu'une production peut être classée dans différents items vu le regard multiréférentiel que l'on adopte sur les traitements de l'enfant (traitement figuratif, traitement visuel, traitement de l'oral (observation des phrases puis des mots) et traitement orthographique).

Mise à l'épreuve de la grille provisoire de FIJALKOW et de LIVA

1^{er} traitement. Traitement figuratif

Le premier type de réponses que l'on peut observer chez les enfants apprentis scripteurs à une demande exprimée en termes d'écriture inventée est de type figuratif.

Certains enfants peuvent tenter de reproduire l'objet évoqué par le langage :

(1.1) En le *dessinant* : l'écriture est alors conçue comme une représentation symbolique de l'objet indiqué par le langage parlé ;

(1.2) En *simulant l'écriture* : l'enfant réalise un tracé, continu ou discontinu (graphisme) qui constitue clairement une représentation, non plus de l'objet ou de la situation évoquée par le langage, mais de *l'écrit lui-même*, tel qu'il apparaît dans l'environnement aux yeux de cet observateur qu'est l'enfant.

2^e traitement. Traitement visuel

Les enfants parviennent à « écrire » en recourant à différents moyens : simulation de l'écrit, production de pseudo-lettres, utilisation de quelques lettres, recours privilégié aux lettres qui composent leurs prénoms, utilisation majoritaire de lettres extérieures au prénom de chaque enfant, reproduction d'une graphie déjà employée... La diversité de ces moyens témoigne de l'ingéniosité des enfants et sont autant d'étapes vers une compréhension et une connaissance de plus en plus assurées de la langue écrite. Dans chacun des cas, les réponses produites ne demandent pas plus qu'une appréhension strictement visuelle des objets utilisés.

Les productions des enfants (protocoles) peuvent se différencier *selon cinq items* :

(2.1) Certains tracés sont des *simulations d'objets écrits* en continuité avec ce que l'on avait observé avec les protocoles de type (1.2) mais, fait nouveau, on voit également apparaître des formes nouvelles, que l'on peut appeler « *pseudo-lettres* » : on parlera de celles-ci pour caractériser des formes qui, sans être des lettres conventionnelles, présentent cependant la double particularité d'apparaître à plusieurs reprises dans le même protocole évoquant une certaine stabilité et d'avoir un tracé simple voire proche d'une lettre conventionnelle. En produisant de telles formes, les enfants se rapprochent donc du système d'écriture de référence dont la stabilité et la simplicité sont des propriétés intrinsèques.

(2.2) Les protocoles se caractérisent à la fois par la disparition de la simulation, la présence de *pseudo-lettres* mais surtout par l'apparition de *lettres conventionnelles*.

Selon J. FIJALKOW et A. LIVA, on peut penser que l'enfant s'interdit maintenant de céder aux facilités de l'écriture simulée ; d'autre part, il précise sa représentation de ce qu'est une lettre mais, ne disposant pas d'un répertoire suffisant de lettres pour répondre à l'exigence de la variété qu'il ressent, il complète ses lacunes par des *pseudo-lettres* qui prennent de plus en plus figure de « *quasi-lettres* ».

(2.3) Des réponses que l'on voit apparaître sont constituées presque exclusivement de *lettres conventionnelles*. Celles-ci proviennent du *prénom* de l'enfant qui leur apparaît comme source principale de toutes productions écrites, comme *répertoire privilégié*.

C'est en combinant de différentes façons les lettres en capitales qui le composent qu'ils essaient de transcrire des mots. Selon J. FIJALKOW et A. LIVA, on peut penser que l'enfant découvre, grâce à l'écriture de son prénom, deux propriétés de l'écrit : tout écrit est un assemblage de lettres et de lettres uniquement ; pour écrire des choses différentes, il faut changer l'ordre des lettres.

(2.4) L'enfant peut effectuer d'autres acquisitions. Les *différentes lettres* présentes dans le protocole peuvent l'emporter en nombre sur celles qui sont issues du prénom de l'enfant.

Cette découverte majeure dans l'acquisition des connaissances constitue un indicateur purement quantitatif des progrès effectués. La découverte majeure est ici que les lettres utilisées dans la langue sont bien plus nombreuses que celles qui permettent d'écrire son prénom.

(2.5) Le matériel verbal ayant été choisi de telle sorte que chaque mot apparaisse une fois isolément et une fois à l'intérieur d'une phrase, on observe que l'enfant, au moment où il procède à l'écriture des phrases, utilise parfois la *possibilité de réutiliser les noms des animaux qu'il a écrit précédemment*.

En procédant ainsi, l'enfant exprime qu'il a découvert qu'il existe un rapport fixe entre un mot oral et un mot écrit tel que, pour un mot donné oralement, il n'existe qu'une façon de le représenter à l'écrit. Cette découverte constitue un pas de plus vers la clarté cognitive.

3^e traitement. Traitement de l'oral

À un moment donné, les protocoles ne peuvent plus s'expliquer par un traitement uniquement visuel. Il faut prêter à l'enfant des connaissances d'une autre nature : une certaine prise en compte, progressive, de la dimension orale attachée conventionnellement aux objets écrits. Pour rendre compte des protocoles observés, il faut admettre maintenant que certains enfants prennent en considération certaines propriétés orales des énoncés qu'on leur demande d'écrire. Il est alors nécessaire, pour un même protocole, d'analyser séparément la production des phrases et la production des mots.

→ Analyse des phrases :

(3.1) Phrase plus longue que n'importe quel mot.

J. FIJALKOW et A. LIVA s'aperçoivent qu'à un moment donné, les enfants produisent des graphies dont la *longueur* dépasse celle de n'importe quel mot, y compris le mot le plus long. C'est ce qui leur paraît constituer la première manifestation d'une prise en considération de l'oral par l'enfant. À l'oral, en effet, l'énoncé d'une phrase est plus long que celui d'un mot. La découverte de l'enfant est ici celle de la différence entre phrase et mot.

(3.2) Certains enfants tracent une lettre pour chaque mot qu'ils distinguent à l'oral.

Selon J. FIJALKOW et A. LIVA, ce type de protocole invite à considérer que l'enfant a découvert qu'une phrase est constituée par une suite de mots.

Une autre façon d'analyser la phrase est de voir comment chaque enfant la segmente :

(3.3) La phrase peut être segmentée en *deux parties* (sujet / objet)

(3.4) La phrase peut être segmentée en *plus de deux parties* (sujet / verbe / objet ; mots / groupes de mots)

(3.5) La phrase peut être segmentée *en autant de parties que de mots*.

À travers ces différentes modalités de segmentation, l'enfant manifeste sa compréhension qu'une phrase écrite représente des parties distinctes de l'énoncé oral. Ces parties allant en s'affinant avec le temps. Au terme de ce processus d'analyse de la phrase, l'enfant a découvert qu'une phrase est une suite de mots.

→ Analyse des mots :

Les mots, pas plus que les phrases, ne sont des unités indivisibles et, de fait, on voit apparaître des protocoles qui effectuent une segmentation des mots qui, de même que la phrase, va s'affiner progressivement.

(3.6) Un premier type de segmentation est celui qui, *pour chaque syllabe* distinguée à l'oral, fait correspondre *une lettre à l'écrit*.

(3.7) L'observation attentive des graphies produites par les enfants fait apparaître *quelques lettres qui représentent certains phonèmes* appartenant aux mots à écrire :

(3.7.1) parfois, on peut repérer une lettre correcte dans deux ou trois mots écrits ;

(3.7.2) il peut y avoir correspondance grapho-phonétique correcte à l'attaque des mots ;

(3.7.3) quelques protocoles reposent sur un *découpage syllabique* (suivant les indications recueillies lors de la passation) et comportent au moins une lettre pour chaque syllabe.

La découverte du principe des correspondances grapho-phonétiques semble s'effectuer progressivement, d'abord par le repérage de quelques phonèmes à

l'intérieur des mots, puis par l'attaque des mots, enfin par la prise en compte d'au moins un élément pour chaque syllabe.

(3.8) L'enfant considère qu'il existe une correspondance terme à terme entre l'oral et l'écrit, à raison d'une lettre par phonème. C'est l'hypothèse fondatrice de ce qu'il est convenu d'appeler « écritures phonétiques ». Pour parvenir à cette hypothèse, il faut à l'enfant une parfaite capacité de segmentation phonémique de l'oral, une connaissance complète des lettres de l'alphabet et un code de correspondance ; sachant que ces acquisitions ne sont que partiellement effectuées, les productions observées ne pourront être qu'un reflet des différents niveaux d'acquisition en ce domaine : trois niveaux différents d'acquisition successifs dans ce domaine peuvent être observés ; leurs différences sont de nature quantitative :

(3.8.1) premier niveau : on trouve *trois ou quatre syllabes* entières dans l'ensemble de la production ;

(3.8.2) deuxième niveau : *2 mots de plus de 3 lettres* sont écrits à peu près phonétiquement ;

(3.8.3) troisième niveau : *plus de 2 mots de plus de 3 lettres* sont écrits phonétiquement.

La découverte que le français écrit repose sur un principe alphabétique amène les enfants à adopter une écriture phonétique qui va en s'enrichissant au fur et à mesure que leur analyse s'affine et que leurs connaissances s'accroissent.

4^e traitement. Traitement orthographique

L'hypothèse grapho-phonétique, bien que très productive, ne couvre qu'une partie de la réalité. L'enfant est donc amené à prendre en compte des particularités qui relèvent de l'orthographe. Cette prise en compte de la langue va s'effectuer progressivement, sur un mode essentiellement quantitatif.

(4.1) Écriture orthographique partielle :

(4.1.1) certains protocoles font apparaître *2 mots de plus de 3 lettres* dont l'écriture respecte les normes orthographiques ;

(4.1.2) d'autres font apparaître *plus de 2 mots* (isolés ou d'une phrase) dont l'écriture respecte les normes orthographiques.

(4.2) Écriture orthographique systématique :

(4.2.1) certains enfants écrivent une des deux phrases en écriture orthographique ;

(4.2.2) d'autres écrivent les deux phrases de manière orthographique.

Difficultés, critiques quant à l'utilisation de la grille

Après avoir fait passer les tests d'écriture inventée et d'écriture reproduite, cela n'a pas été toujours facile d'analyser chaque production d'élève, de cocher dans la grille d'évaluation tel ou tel item. Il est parfois difficile de bien percevoir ce que les auteurs « entendent » par ces items. Voici mes remarques et mes interprétations quant à ceux-ci :

– En 1.2 « L'enfant simule l'écriture » et en 2.1 « Pseudo-lettres et simulation » : je trouve que ce n'est pas toujours simple de savoir si l'enfant trace des *pseudo-lettres* – formes qui, sans être des lettres conventionnelles, présentent cependant la double

particularité d'apparaître à plusieurs reprises dans le même protocole évoquant une certaine stabilité et d'avoir un tracé simple voire proche d'une lettre conventionnelle – ou des graphismes.

– En 2.2 « lettres + pseudo-lettres » : j'ai considéré l'écriture des lettres écrites à l'envers, des lettres minuscules et des chiffres mélangés aux majuscules comme faisant partie de cette catégorie, l'enfant ne simulant plus l'écriture.

– Dans le cas où l'élève a utilisé plusieurs lettres différentes, il est alors possible de voir s'il utilise les « lettres de son prénom » (2.3) ou d'« autres lettres » (majoritairement) (2.4). Où classe-t-on l'enfant qui utilise *autant de lettres* venant de son prénom et du reste de l'alphabet ?

– Pour 2.5 (« graphie du mot isolé réinvestie dans la phrase ») : j'ai choisi qu'il fallait *au moins deux mots sur les quatre réinvestis* (moyenne) pour considérer que l'enfant ait compris la fixité de l'écrit. Peut-être aurait-il fallu cocher cet item dans les grilles d'évaluation, seulement quand les enfants réinvestissaient tous les mots ? Mais alors que faire de ceux qui ne réinvestissent que certains des mots écrits isolément ? J'ai pensé ainsi prendre en compte la difficulté pour les enfants de retrouver dans leurs écritures tel ou tel mot (problème de l'écriture reproduite surtout quand les écritures ne sont pas encore phonétiques et que les enfants ne se souviennent plus de l'ordre d'écriture des mots). Certains enfants créent une nouvelle écriture pour la moitié des mots qui doivent être réinvestis ou écrivent quelque chose qui ressemble aux mots isolés mais leur ajoutent ou leur enlèvent des lettres.

– En 3.1 : le plus important semble que le nombre de graphies composant chacune *des phrases* soit plus important que le nombre de graphies composant chacun des mots et non la longueur : la phrase peut donc être écrite avec les mots les uns en dessous des autres ou avec des mots éparpillés.

– Pour le critère 3.2 « phrase écrite avec une lettre pour chaque mot », je n'ai pas coché les enfants qui n'ont utilisé une lettre que pour le monosyllabe « rat ».

– L'appellation du troisième traitement, « *Traitement de l'oral* », me pose problème. En fait, il me semble que la formulation des items concernant ce traitement ne favorise que la prise en compte des aspects des productions des élèves (« phrase segmentée en 2, 3 parties ou plus ») ; en effet, pour moi, le mot « *segmenté* » signifie qu'à l'écrit un blanc graphique sépare les mots ou les groupes de mots de la phrase ; ceci ne relève donc pas de l'oral. Toutefois, selon le titre de ce traitement, j'ai décidé de prendre en compte mes notes écrites d'observation, sur la façon dont les élèves avaient découpé les phrases oralement et les avaient transcrites (quand l'enfant a énoncé clairement quels mots écrits font référence aux mots de la phrase énoncée – signalement – pendant ou après l'écriture, cela a été plus facile pour dire en combien d'éléments il a segmenté la phrase – groupe sujet/groupe verbal ; groupe sujet/verbe/groupe complément...) Bien souvent, le blanc graphique n'est pas réellement apparent, il faut donc bien se référer aux paroles des enfants lors de leurs essais d'écriture des phrases pour savoir à quoi correspond telle écriture et à quel(s) élément(s) de la phrase. Toutefois, il serait judicieux alors de demander à tous les enfants de signaler les mots écrits lors de la production des phrases.

– En 3.6 : j'ai compris par « mots écrits avec autant de lettres que de syllabes » que l'enfant, ici, écrit une lettre par syllabe (écriture syllabique stricte).

– En 3.7.1 : pour cet item, il faut observer si, dans chaque mot, il y a une lettre correcte ; toutefois il me semble délicat, dans certaines productions, de croire que l'enfant n'ait pas choisi les lettres au hasard. Autant pour certains enfants, on peut penser que les lettres ne sont pas choisies au hasard, autant pour d'autres, je me demande si ce n'est pas un pur hasard que quelques lettres représentent certains phénomènes appartenant aux mots à écrire.

À travers leur grille génétique, FIJALKOW et LIVA mettent en valeur différents traitements réalisés par les enfants en réponse aux demandes d'écriture des chercheurs ; chaque type de traitement se subdivise à son tour en différentes modalités qui, dans leur succession, correspondent à une façon de concevoir par l'enfant la découverte de certaines propriétés de la langue et/ou des connaissances qu'il acquiert peu à peu dans ce domaine.

Toutefois, il y manque, selon moi, un *traitement sémiographique de l'espace page* : il serait peut-être intéressant de noter si l'enfant écrit bien de gauche à droite, s'il écrit les mots dictés les uns sous les autres linéairement ou s'ils sont écrits de biais et sont dispersés sur la feuille, s'il commence en haut de la page et descend à chaque mot, si les mots de la phrase sont écrits les uns à côté des autres ou les uns en dessous des autres comme des groupes de mots...

Façon dont des enfants de grande section progressent dans l'acquisition de la langue écrite

Pour chaque élève, j'ai rempli la grille de J. FIJALKOW et A. LIVA et ce en fonction de leurs productions écrites. Afin d'avoir une vue globale des résultats de tous les élèves rencontrés, j'ai repris, comme FIJALKOW et LIVA, les numéros des items de la grille génétique sur un axe horizontal et j'ai mis les prénoms des enfants sur un axe vertical. J'ai créé ainsi un tableau où figurent les différents traitements observés dans les productions (traitement figuratif, visuel, traitement de l'oral et traitement orthographique), élève par élève. Grâce à ces tableaux, il a été possible :

- de voir les résultats de tous les élèves, selon les items ;
- de totaliser le nombre d'élèves concernés par chaque item.

Majoritairement nombreux sont les élèves de Grande Section observés qui prennent en compte la longueur de l'énoncé (3.1) ; ils produisent presque tous des graphies pour les phrases dont la longueur dépasse celle de n'importe quel mot écrit isolément dans la première partie de l'exercice (24 élèves observés sur 30).

– Presque deux tiers des élèves connaissent suffisamment de lettres pour en utiliser des différentes de leur prénom (2.4) dans l'écriture des mots (19 sur 30).

– Presque la moitié des élèves ont réinvesti dans les phrases les mots (2.5) écrits lors de la première partie de l'exercice (j'ai accepté de classer ici les productions dont au moins 2 mots sur 4 utilisés étaient réinvestis) (soit 14 élèves sur 30).

– Un tiers des enfants (10 élèves sur 30) segmentent les phrases en 2 (3.3) et un autre tiers (11 élèves sur 30) utilisent au moins une lettre correcte dans deux ou trois mots écrits (3.7.1).

On peut aussi constater de gros écarts entre les enfants dans la découverte de la langue écrite :

– un enfant *simule l'écriture* (1.2) et *utilise quelques pseudo-lettres* (2.1) alors que tous ses camarades, pour écrire, *utilisent des lettres* ou un mélange de lettres et de pseudo-lettres ;

– certains élèves font *quelques correspondances phono-graphiques* : un sixième des élèves (4 sur 30) n'ont fait correspondre qu'une lettre à l'écrit pour chaque syllabe distinguée à l'oral (3.7.2) et un autre sixième (5 sur 30) pour l'attaque des mots (3.7.3) alors que 2 élèves *réussissent déjà à écrire phonétiquement* plusieurs mots dont certains ont plus de 3 lettres (3.8.3) ; l'un des deux élèves va jusqu'à réussir à écrire une des deux phrases en écriture orthographique (4.2.1).

Ainsi, les élèves de Grande Section que j'ai pu observer en décembre avaient des niveaux différents de traitement de l'écrit. Il aurait été intéressant, comme le proposent les auteurs de la grille, de faire passer plusieurs fois l'évaluation afin de voir, tout au long de l'année, la progression des élèves et voir ainsi comment certains passent de la « confusion à la clarté cognitive » (FIJALKOW et LIVA, 1993) ; je ne l'ai pas fait mais cette première passation m'a au moins permis d'avoir une vision globale des « modalités successives » d'entrée dans l'écrit ainsi que de voir les procédures et connaissances que met en œuvre chaque enfant sur *plusieurs plans simultanément*.

BIBLIOGRAPHIE

- BARATTE M. (2003) *L'écriture avant l'écriture – Discours d'enfants de maternelle*, thèse pour obtenir le grade de docteur de l'université en Sciences de l'Éducation, sous la direction d'Y. Reuter, Lille 3.
- BERNARDIN J. (1997) *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz.
- BESSE J.-M. (1993) « L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit » dans *Les actes de La Villette : Lecture-écriture : acquisition*, sous la direction de J.-P. JAFFRE, L. SPRENGER-CHAROLLES et M.FAYOL, Nathan, p. 230-240.
- BESSE J.-M. (1993) « De l'écriture productive à la psychogenèse de la langue écrite » dans CHAUVEAU G., REMOND M. et ROGOVAS-CHAUVEAU É. *L'enfant apprenti lecteur, L'entrée dans le système écrit – CRESAS n°10*, INRP, L'Harmattan. p. 43-72.
- BESSE J.-M. et l'ACLE (association pour les Apprentissages de la Communication, de la Lecture et de l'Écriture) et M. H. LUIS (2000) *Regarde comme j'écris ! Écrits d'élèves, regards d'enseignants*, Les guides Magnard.
- BRACQUART S. (1992) « S'essayer à écrire pour apprendre à lire », dans *Recherches n° 17, Le Mal de lire*, p. 5-22.
- COURBOIS P. (1996) *Une aide à l'apprentissage de la lecture ? La modification des conceptualisations du fonctionnement de l'écrit des apprentis-lecteurs par un entraînement à l'analyse explicite de la parole*, Mémoire de DEA des sciences de l'éducation sous la direction de D. G. Brassart, Lille 3.
- DE CROOS C. (2003) *Interactions verbales à propos d'opérations métagraphiques en Grande Section*, Mémoire de Maîtrise des Sciences de l'Éducation sous la direction d'I. Delcambre, Lille 3.

- DE CROOS C. (2004) *Construction des conceptualisations de l'écrit en Grande Section : rôle(s) de l'explicitation à autrui*, Mémoire de DEA des Sciences de l'Éducation sous la direction d'I. Delcambre, Lille 3.
- DOWNING J. et FIJALKOW J. (1984), « La théorie de la clarté cognitive pour l'apprentissage de la lecture », *Lire et raisonner*, Privat, « éducation et culture », p. 49-65.
- FERREIRO É. (1988) *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* Traduction d'une recherche publiée au Mexique sous le titre « Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture », texte français établi par J.-M. BESSE, M.-M. DE GAULMYN et D. GINET-CRDP de Lyon.
- FERREIRO É. (2000) *L'écriture avant la lettre*, SINCLAIR H. éd., Paris, PUF.
- FIJALKOW J. et LIVA A. (1988) « La copie de texte comme indicateur de l'apprentissage de la langue écrite par l'enfant » dans *Journal Européen de Psychologie de l'Éducation* III, p. 431-447.
- FIJALKOW J. et FIJALKOW É. (1992) « L'écriture inventée au cycle des apprentissages : Étude Génétique », dans *Les dossiers de l'éducation* n° 18, Toulouse, p. 45-70.
- FIJALKOW J. et LIVA A. (1993), « Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation », dans *Les actes de La Villette : Lecture-écriture : acquisition*, sous la direction de J.-P. JAFFRÉ, L. SPRENGER-CHAROLLES et M. FAYOL, Nathan, p. 203-229.
- FIJALKOW É. (1993) « Clarté cognitive en grande section maternelle et lecture au cours préparatoire », dans *L'enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le système écrit*, INRP CRESAS n°10, L'Harmattan, p. 83-104.
- FIJALKOW J. (1993) *Entrer dans l'écrit*, Les guides Magnard.
- HASSAN R. (2002) *Manier et apprendre l'écriture ; réflexions sur l'entrée dans l'écrit de jeunes enfants*, thèse pour obtenir le grade de docteur de l'université en Linguistique générale et appliquée sous la direction de F. François, Université Paris 5.
- HEEMS P. (1992) « Pourquoi avion tu l'écrit pas toujours pareil ? Des idées pour aider les enfants à améliorer leur représentation du système alphabétique », dans *Recherches* n° 17, *Le Mal de lire*, p. 23-38.
- LEMPENS I. (1995) *Des difficultés de l'enfant à construire la langue écrite*, Mémoire de DEA dirigé par D. G. Brassart, Lille 3.
- LEMPENS I. (1997), « Et si maîtriser la langue, c'était d'abord l'appivoiser », dans *Recherches* n° 26, *Langue*, p. 33-53.
- ROSAZ J.-P.(2003), « Constructeurs de mots en maternelle. Pour découvrir l'orthographe » in GUYON O., JAFFRE J.-P., FIJALKOW J. (2003), *Les dossiers des Sciences de l'Éducation* n° 9 : *L'orthographe, une construction cognitive et sociale*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse. p. 17-28.
- ZERBATO-POUDOU M.-T. (2002-2003) « À quoi servent les exercices graphiques ? », dans *Repères* n° 26-27, *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, INRP, p. 61-71.