



HAL
open science

La syllabe dans l'écriture inventée en français

Dominique Bina

► **To cite this version:**

Dominique Bina. La syllabe dans l'écriture inventée en français. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011. Français. NNT : 2011TOU20107 . tel-00695612

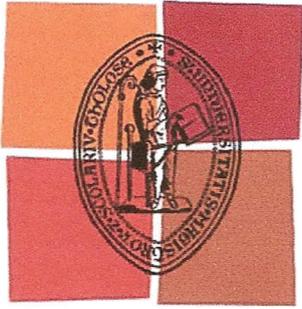
HAL Id: tel-00695612

<https://theses.hal.science/tel-00695612v1>

Submitted on 9 May 2012

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

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



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :
Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Discipline ou spécialité :
Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue par :
Dominique BINA

le : vendredi 18 novembre 2011

Titre :

La syllabe dans l'écriture inventée en français

Ecole doctorale :
Comportement, Langage, Education, Socialisation, COgnition (CLESCO)

Unité de recherche :
UMR "Education, Formation, Travail et Savoirs" (EFTS)

Directeur(s) de Thèse :
Jacques FIJALKOW, Professeur Emérite, Université Toulouse II Le Mirail
Margarida ALVES MARTINS, Professeur, ISPA, Lisbonne, Portugal

Rapporteurs :
Jean-Marie BESSE, Professeur, Université Lumière Lyon II
Monique SENECHAL, Professeur, Université de Carleton, Ottawa, Canada

Autre(s) membre(s) du jury

Remerciements

Je souhaite remercier en premier lieu mon directeur de thèse, Jacques Fijalkow, professeur de psychologie à l'université Toulouse 2, pour la confiance qu'il m'a témoignée dans la réalisation de ce projet. J'ai beaucoup appris à ses côtés et je lui adresse toute ma gratitude pour sa disponibilité et ses précieux conseils.

J'adresse mes remerciements les plus chaleureux à ma co-directrice Margarida Alvès Martins, Professeur de psychologie appliquée à l'Institut Supérieur de Psychologie Appliquée de Lisbonne, pour son soutien, son énergie communicative, ainsi que pour tous les échanges constructifs que nous avons eus.

Je voudrais remercier les rapporteurs de cette thèse, M. Jean-Marie Besse, Professeur de psychologie cognitive à l'université Lumière Lyon 2, et Mme. Monique Sénéchal, Professeur agrégé de psychologie à l'université de Carleton, Canada, pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail.

Grâce à une allocation de recherche, j'ai pu mener à bien ce travail dans des conditions les plus favorables. J'exprime ici ma reconnaissance à tous ceux qui m'ont fait confiance.

Je tiens à saluer chacun des membres de l'équipe de recherche CREFIT-EURED qui, de près ou de loin, ont contribué à l'accomplissement de ce travail de thèse de doctorat en se prêtant régulièrement à l'analyse de mes travaux lors des différents séminaires de l'équipe.

Merci à mes camarades et amis qui se reconnaîtront, pour leur soutien, leur bonne humeur et nos expériences partagées.

Le travail présenté est le résultat d'une étroite collaboration avec les représentants de l'Education nationale (Inspecteurs de l'Education Nationale, directeurs d'école et enseignants de maternelle). Grâce à leur dévouement, leur patience et leur compréhension j'ai pu réaliser mon projet dans de très bonnes conditions. Qu'ils trouvent ici l'expression de ma gratitude.

Merci aussi à tous les enfants pour ces moments passés ensemble, leur joie de vivre et surtout leur bonne volonté à respecter les règles du jeu.

Enfin je remercie mes amis proches, ma famille et mes parents pour leur soutien sans faille au cours de ces longues années d'études et sans lesquels je n'en serai pas là aujourd'hui.

Table des matières

| | |
|---|-------|
| Remerciements | p. 1 |
| Introduction | p. 10 |
| Chapitre 1 - Aspects théoriques | p. 15 |
| 1.1. Le développement psychogénétique de l'écrit selon Ferreiro | p. 16 |
| 1.1.1. Ferreiro et Teberosky (1979)..... | p. 17 |
| 1.1.2. Ferreiro et Gomez Palacio (1988)..... | p. 18 |
| 1.1.3. Ferreiro (2000)..... | p. 19 |
| 1.1.4. Ferreiro (2009)..... | p. 25 |
| Conclusion..... | p. 27 |
| 1.2. Le développement de l'écrit ou la théorie de l'apprentissage | p. 28 |
| Conclusion..... | p. 31 |
| 1.3. Les répliques des travaux de Ferreiro | p. 31 |
| <i>Plusieurs voies pour entrer dans l'écrit</i> | p. 34 |
| Conclusion..... | p. 38 |
| 1.4. La syllabe dans la langue | p. 39 |
| 1.4.1. Définition générale..... | p. 40 |
| 1.4.1.1. Les caractéristiques de la langue, le cas de la syllabe en linguistique..... | p. 40 |
| 1.4.1.2. Le rôle de la syllabe dans les langues..... | p. 41 |
| 1.4.1.3. La fréquence syllabique dans les langues..... | p. 42 |
| 1.4.2. La syllabe en espagnol, portugais, anglais et français : caractéristiques, usage et travaux..... | p. 44 |
| 1.4.2.1. La syllabe dans le système d'écriture espagnol..... | p. 44 |
| <i>Les caractéristiques</i> <i>Les recherches</i> | |
| 1.4.2.2. La syllabe dans le système d'écriture portugais.... | p. 47 |
| <i>Les caractéristiques</i> <i>Les recherches</i> | |
| 1.4.2.3. La syllabe dans le système d'écriture anglais..... | p. 50 |
| <i>Les caractéristiques</i> <i>Les recherches</i> | |
| Conclusion..... | p. 55 |
| 1.4.2.4. La syllabe dans le système d'écriture français..... | p. 56 |
| <i>Les caractéristiques</i> <i>Les recherches</i> | |
| 1.5. La place de la syllabe dans l'enseignement à l'école maternelle p. 59 | |
| <i>Les instructions officielles</i> <i>Les méthodes d'enseignement sur le lien oral/écrit : les recherches</i> | |

Chapitre 2 - Analyse du questionnaire enseignant..... p. 68

| | |
|--|-------|
| 2.1. Méthodologie | p. 68 |
| 2.1.1. <i>Population</i> | p. 68 |
| 2.1.2. <i>Matériel</i> | p. 69 |
| 2.1.3. <i>Structure du questionnaire</i> | p. 69 |
| 2.1.4. <i>Recueil des données</i> | p. 70 |
| 2.2. Résultats | p. 71 |
| <i>Etape préliminaire</i> | |
| 2.3. Analyse descriptives des données | p. 71 |
| 2.3.1. Unités linguistiques : analyse quantitative..... | p. 72 |
| 2.3.1.1. Les fréquences globales..... | p. 72 |
| 2.3.1.2. Les fréquences détaillées par unités..... | p. 73 |
| 2.3.1.2.1. La lettre/ le son..... | p. 73 |
| 2.3.1.2.2. La syllabe..... | p. 74 |
| 2.3.1.2.3. Le mot..... | p. 75 |
| 2.3.2. Réponses les plus fréquentes des 57 enseignants par unité de langue : analyse qualitative et quantitative..... | p. 76 |
| 2.3.2.1. Comment la <i>lettre/ le son</i> sont-ils travaillés ?..... | p. 76 |
| 2.3.2.2. Comment la <i>syllabe</i> est-elle travaillée ?..... | p. 79 |
| 2.3.2.3. Comment le <i>mot</i> est-il travaillé ?..... | p. 81 |
| 2.4. Conclusion/discussion | p. 83 |

Chapitre 3 – Les activités didactiques influencent-elles les productions écrites ?..... p. 86

| | |
|---|-------|
| 3.1. Les enseignants | p. 86 |
| 3.1.1. <i>Pratiques déclarées</i> | p. 86 |
| 3.1.1.1. <i>Résultat global</i> | p. 87 |
| 3.1.1.2. <i>Résultat détaillé</i> | p. 88 |
| 3.1.1.2.1. La lettre/ le son..... | p. 88 |
| 3.1.1.2.2. La syllabe..... | p. 89 |
| 3.1.1.2.3. Le mot..... | p. 90 |
| Conclusion..... | p. 91 |
| 3.2. Les élèves | p. 91 |
| 3.2.1. <i>Etape préliminaire</i> | p. 91 |
| 3.2.2. <i>Matériel verbal du test</i> | p. 92 |
| 3.2.3. <i>Matériel d'écriture</i> | p. 93 |
| 3.2.4. <i>Passation</i> | p. 93 |
| 3.2.5. <i>Consigne</i> | p. 94 |
| 3.2.6. <i>Entretien métagraphique</i> | p. 94 |
| 3.2.7. <i>Extrait d'entretien</i> | p. 95 |

| | | |
|-------------|------------------------------------|--------|
| 3.3. | Analyse des données | p. 97 |
| 3.3.1. | <i>Analyse qualitative</i> | p. 98 |
| 3.3.2. | <i>Analyse quantitative</i> | p. 102 |
| | <i>Le travail de l'oral</i> | p. 103 |
| 3.4. | Conclusion/discussion | p. 107 |

Chapitre 4 – Comment les élèves passent-ils des énoncés oraux à leur écriture ?..... p. 109

| | | |
|-------------|---|--------|
| 4.1. | Les traitements mobilisés par les élèves | p. 110 |
| 4.2. | Etude de cas | p. 111 |
| 4.2.1. | <i>Cas n° 1 : Tom</i> | p. 111 |
| 4.2.1.1. | <i>Passation 1</i> | p. 111 |
| 4.2.1.2. | <i>Passation 2</i> | p. 117 |
| 4.2.1.3. | <i>Interprétation</i> | p. 120 |
| 4.2.2. | <i>Cas n° 2 : Jonathan</i> | p. 122 |
| 4.2.2.1. | <i>Passation 1</i> | p. 122 |
| 4.2.2.2. | <i>Passation 2</i> | p. 130 |
| 4.2.2.3. | <i>Interprétation</i> | p. 133 |
| 4.2.3. | <i>Cas n° 3 : Driss</i> | p. 135 |
| 4.2.3.1. | <i>Passation 1</i> | p. 135 |
| 4.2.3.2. | <i>Passation 2</i> | p. 143 |
| 4.2.3.3. | <i>Interprétation</i> | p. 147 |
| 4.3. | Conclusion | p. 149 |

Chapitre 5 – Facteurs de la variabilité des traitements de l'oral..... p. 150

| | | |
|-------------|--|--------|
| 5.1. | L'ordre de passation des items | p. 150 |
| 5.1.1. | <i>Comparaison globale</i> | p. 150 |
| 5.1.2. | <i>Comparaison par temps de passation</i> | p. 151 |
| 5.1.2.1. | <i>Le temps 1</i> | p. 152 |
| 5.1.2.2. | <i>Le temps 2</i> | p. 155 |
| 5.2. | Le traitement des mots et des pseudo-mots | p. 158 |
| 5.3. | La longueur de l'énoncé par rapport au nombre de syllabes | p. 160 |
| 5.4. | Le traitement syllabique | p. 164 |
| 5.5. | La structure syllabique des syllabes-cibles | p. 167 |
| 5.6. | La place des syllabes-cibles dans l'énoncé | p. 172 |
| | <i>Le rôle de la voyelle dans les syllabes-cibles</i> | p. 175 |
| 5.7. | Conclusion | p. 177 |

| | |
|---|--------|
| Chapitre 6 – Etude de didactique expérimentale | p. 179 |
| 6.1. Méthodologie | p. 179 |
| 6.1.1. Population..... | p. 179 |
| 6.1.2. Matériel verbal du pré-test, post-test et post-test différé..... | p. 180 |
| 6.2. Plan expérimental | p. 180 |
| 6.2.1. Intervention didactique sur la syllabe orale GE (Groupe Expérimental)..... | p. 181 |
| 6.2.1.1. <i>Classification</i> | p. 181 |
| 6.2.1.2. <i>Recomposition syllabique</i> | p. 182 |
| 6.2.1.3. <i>Segmentation syllabique</i> | p. 183 |
| 6.2.2. Intervention didactique sur l'écriture GC (Groupe Contrôle)..... | p. 184 |
| 6.2.2.1. <i>Reconnaissance de lettres</i> | p. 184 |
| 6.2.2.2. <i>Recomposition de phrases</i> | p. 185 |
| 6.2.2.3. <i>Copie de mots</i> | p. 186 |
| 6.2.3. Pas d'intervention didactique GT (Groupe Témoin)..... | p. 187 |
| 6.3. Analyse des résultats | p. 187 |
| 6.3.1. Pratiques déclarées..... | p. 187 |
| 6.3.1.1. <i>Résultat global</i> | p. 187 |
| 6.3.1.2. <i>Résultat détaillé</i> | p. 188 |
| 6.3.1.2.1. <i>La lettre/ le son</i> | p. 188 |
| 6.3.1.2.2. <i>La syllabe</i> | p. 189 |
| 6.3.1.2.3. <i>Le mot</i> | p. 190 |
| <i>Le travail de l'oral</i> | p. 191 |
| 6.3.2. Comparaison des traitements de l'ensemble des élèves par temps de recueil de données..... | p. 193 |
| 6.3.2.1. <i>Hypothèse 1</i> | p. 194 |
| 6.3.2.2. <i>Hypothèse 2</i> | p. 195 |
| 6.3.2.3. <i>Hypothèse 3</i> | p. 196 |
| 6.3.2.4. <i>Hypothèse 4</i> | p. 196 |
| 6.3.2.5. <i>Conclusion</i> | p. 198 |
| 6.4. Analyse qualitative des résultats par groupe (GE, GC, GT) et par type de traitement | p. 200 |
| 6.4.1. Groupe expérimental..... | p. 200 |
| 6.4.1.1. <i>Résultat global</i> | p. 200 |
| 6.4.1.2. <i>Résultat détaillé</i> | p. 203 |
| 6.4.2. Groupe contrôle..... | p. 205 |
| 6.4.2.1. <i>Résultat global</i> | p. 205 |
| 6.4.2.2. <i>Résultat détaillé</i> | p. 207 |
| 6.4.3. Groupe témoin..... | p. 209 |
| 6.4.3.1. <i>Résultat global</i> | p. 209 |
| 6.4.3.2. <i>Résultat détaillé</i> | p. 212 |
| 6.4.4. Comparaison des trois groupes..... | p. 213 |
| 6.4.5. Conclusion/discussion..... | p. 214 |
| Conclusion | p. 217 |
| Bibliographie | p. 220 |
| Annexes | p. 235 |
| Résumé | p. 236 |

Liste des figures, graphiques et tableaux

| | |
|--|--------|
| Chapitre 1 - Aspects théoriques | p. 15 |
| <i>Figure 1 : Composition de la syllabe</i> | p. 41 |
| <i>Tableau 1 : Fréquence des types de syllabe en pourcentage</i> | p. 43 |
| <i>Tableau 2 : Nombre d'unités linguistiques différentes dans quelques langues</i> | p. 43 |
| <i>Tableau 3 : Fréquence des types de syllabes du français en pourcentage</i> | p. 56 |
| | |
| Chapitre 2 - Analyse du questionnaire enseignant | p. 68 |
| <i>Tableau 1 : Fréquence d'utilisation déclarée pour chaque unité de langue par les 57 enseignants</i> | p. 72 |
| <i>Tableau 2 : Fréquence d'utilisation déclarée pour la lettre/le son par domaine d'activité</i> | p. 73 |
| <i>Tableau 3: Fréquence d'utilisation déclarée pour la syllabe par domaine d'activité</i> | p. 74 |
| <i>Tableau 4: Fréquence d'utilisation déclarée pour le mot par domaine d'activité</i> | p. 75 |
| <i>Tableau 5 : Réponses les plus fréquentes parmi les questions sur la lettre/ le son (alinéa a. des 15 questions)</i> | p. 77 |
| <i>Tableau 6 : Score total obtenu pour la lettre/le son dans chaque domaine d'activité</i> | p. 79 |
| <i>Tableau 7 : Réponses les plus fréquentes parmi les questions sur la syllabe (alinéa b. des 15 questions)</i> | p. 79 |
| <i>Tableau 8 : Score total obtenu pour la syllabe dans chaque domaine d'activité</i> | p. 80 |
| <i>Tableau 9 : Réponses les plus fréquentes parmi les questions sur le mot (alinéa c. des 15 questions)</i> | p. 81 |
| <i>Tableau 10 : Score total obtenu pour le mot dans chaque domaine d'activité</i> | p. 82 |
| <i>Tableau 11 : Récapitulatif des réponses en score par unité et dans chaque domaine d'activités</i> | p. 83 |
| | |
| Chapitre 3 – Les activités didactiques influencent-elles les productions écrites ? | p. 86 |
| <i>Tableau 1 : Fréquence d'utilisation déclarée pour chaque unité de langue par les 10 enseignants.</i> | p. 87 |
| <i>Tableau 2 : Fréquence d'utilisation déclarée pour la lettre/le son par domaine d'activité</i> | p. 88 |
| <i>Tableau 3 : Fréquence d'utilisation déclarée pour la syllabe par domaine d'activité</i> | p. 89 |
| <i>Tableau 4 : Fréquence d'utilisation déclarée pour le mot par domaine d'activité</i> | p. 90 |
| <i>Tableau 5 : Noms des animaux</i> | p. 92 |
| <i>Tableau 6 : Prénoms des animaux</i> | p. 93 |
| <i>Tableau 7 : Fréquence et pourcentage de chaque type de traitement dans les productions écrites</i> | p. 103 |
| <i>Tableau 8 : Profil « oral » des dix enseignants</i> | p. 104 |
| <i>Tableau 9 : Fréquence et pourcentage d'emploi de l'oral des élèves, par classe et par profil « oral » des enseignants</i> | p. 105 |
| <i>Tableau 10 : Profil « syllabe orale » des dix enseignants</i> | p. 106 |
| <i>Tableau 11 : Fréquence et pourcentage d'emploi de la syllabe des élèves, par classe et par profil « syllabe orale » des enseignants</i> | p. 107 |

Chapitre 4 – Comment les élèves passent-ils des énoncés

| | |
|--|--------|
| oraux à leur écriture ? | p. 109 |
| <i>Tableau 1 : Effectif et pourcentage du nombre de traitements mobilisés par les élèves</i> | p. 110 |
| <i>Tableau 2 : Ordre de dictée des items</i> | p. 111 |
| <i>Tableau 3 : Récapitulatif de la passation 1</i> | p. 117 |
| <i>Tableau 4 : Récapitulatif de la passation 2</i> | p. 120 |
| <i>Tableau 5 : Ordre de dictée des items</i> | p. 122 |
| <i>Tableau 6 : Récapitulatif de la passation 1</i> | p. 129 |
| <i>Tableau 7 : Récapitulatif de la passation 2</i> | p. 133 |
| <i>Tableau 8 : Ordre de dictée des items</i> | p. 135 |
| <i>Tableau 9 : Récapitulatif de la passation 1</i> | p. 142 |
| <i>Tableau 10 : Récapitulatif de la passation 2</i> | p. 147 |

Chapitre 5 – Facteurs de la variabilité des traitements

| | |
|--|--------|
| de l'oral | p. 150 |
| <i>Tableau 1 : Fréquence et pourcentage des traitements pour les paires 1 et 9</i> | p. 150 |
| <i>Tableau 2 : Fréquence et pourcentage des traitements au temps 1</i> | p. 152 |
| <i>Tableau 3 : Fréquence et pourcentage des traitements au temps 2</i> | p. 155 |
| <i>Tableau 4 : Fréquence et pourcentage des traitements par type de mot</i> | p. 159 |
| <i>Tableau 5 : Fréquence et pourcentage des traitements par longueur de mot</i> | p. 161 |
| <i>Graphique 1 : Pourcentage du traitement syllabique par longueur d'énoncé</i> | p. 165 |
| <i>Graphique 2 : Pourcentage de réponses syllabiques pour les mots et pseudo-mot par types d'énoncés</i> | p. 166 |
| <i>Tableau 6 : Traitement syllabique des mots et pseudo-mots</i> | p. 166 |
| <i>Tableau 7 : Effectif et pourcentage des syllabes-cible par catégorie d'écriture</i> | p. 168 |
| <i>Tableau 8 : Fréquence et pourcentage des monosyllabiques CCV et CVC</i> | p. 169 |
| <i>Tableau 9 : Fréquence et pourcentage des bisyllabiques CV-CCV et CV-CVC</i> | p. 170 |
| <i>Tableau 10 : Fréquence et pourcentage des trisyllabiques CV-CCV-CV et CV-CVC-CV</i> | p. 170 |
| <i>Tableau 11 : Fréquence et pourcentage des pseudo-mots contenant la syllabe-cible [BRI]</i> | p. 172 |
| <i>Tableau 12 : Fréquence et pourcentage des pseudo-mots contenant la syllabe-cible [CAS]</i> | p. 173 |
| <i>Tableau 13 : Fréquence et pourcentage des pseudo-mots contenant la syllabe-cible [DOR]</i> | p. 173 |
| <i>Tableau 14 : Lettres de la syllabe-cible [BRI] (CCV) codées par les élèves</i> | p. 175 |
| <i>Tableau 15 : Lettres de la syllabe-cible [CAS] (CVC) codées par les élèves</i> | p. 175 |
| <i>Tableau 16 : Sons de la syllabe-cible CAS (CVC) codées par les élèves</i> | p. 176 |
| <i>Tableau 17 : Lettres de la syllabe-cible [DOR] (CVC) codées par les élèves</i> | p. 176 |

| | |
|---|--------|
| Chapitre 6 – Etude de didactique expérimentale | p. 179 |
| <i>Tableau 1 : Fréquence d'utilisation déclarée pour chaque unité de langue par les six enseignants</i> | p. 187 |
| <i>Tableau 2 : Fréquence d'utilisation déclarée pour la lettre/le son par domaine d'activité et pour les six enseignants</i> | p. 188 |
| <i>Tableau 3 : Fréquence d'utilisation déclarée pour la syllabe par domaine d'activité et pour les six enseignants</i> | p. 189 |
| <i>Tableau 4 : Fréquence d'utilisation déclarée pour le mot par domaine d'activité et pour les six enseignants</i> | p. 190 |
| <i>Tableau 5 : Profil « oral » des six enseignants</i> | p. 192 |
| <i>Tableau 6 : Profil « syllabe orale » des six enseignants</i> | p. 192 |
| <i>Tableau 7 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement visuel pour six classes de GSM et par passation</i> | p. 194 |
| <i>Tableau 8 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement de l'oral pour six classes de GSM et par passation</i> | p. 195 |
| <i>Tableau 9 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement orthographique pour six classes de GSM et par passation</i> | p. 196 |
| <i>Tableau 10 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement syllabique pour six classes de GSM et par passation</i> | p. 196 |
| <i>Tableau 11 : Fréquence et pourcentage d'utilisation des traitements pour six classes de GSM et par passation</i> | p. 197 |
| <i>Tableau 12 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement visuel pour deux classes du groupe expérimental et par passation</i> | p. 200 |
| <i>Tableau 13 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement oral pour deux classes du groupe expérimental et par passation</i> | p. 201 |
| <i>Tableau 14 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement orthographique pour deux classes du groupe expérimental et par passation</i> | p. 202 |
| <i>Tableau 15 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement syllabique pour deux classes du groupe expérimental et par passation</i> | p. 202 |
| <i>Tableau 16 : Fréquence et pourcentage d'utilisation des traitements du groupe expérimental par passation</i> | p. 203 |
| <i>Tableau 17: Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement visuel pour deux classes du groupe contrôle et par passation</i> | p. 205 |
| <i>Tableau 18 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement oral pour deux classes du groupe contrôle et par passation</i> | p. 205 |
| <i>Tableau 19 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement orthographique pour deux classes du groupe contrôle et par passation</i> | p. 206 |
| <i>Tableau 20 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement syllabique pour deux classes du groupe contrôle et par passation</i> | p. 207 |
| <i>Tableau 21 : Fréquence et pourcentage d'utilisation des traitements du groupe contrôle par passation</i> | p. 208 |
| <i>Tableau 22 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement visuel pour deux classes du groupe témoin et par passation</i> | p. 209 |
| <i>Tableau 23 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement oral pour deux classes du groupe témoin et par passation</i> | p. 210 |
| <i>Tableau 24 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement orthographique pour deux classes du groupe témoin et par passation</i> | p. 210 |
| <i>Tableau 25 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement syllabique pour deux classes du groupe témoin et par passation</i> | p. 211 |
| <i>Tableau 26 : Fréquence et pourcentage d'utilisation des traitements du groupe témoin par passation</i> | p. 212 |

*« Croire tout découvert est une erreur profonde.
C'est prendre l'horizon pour les bornes du monde. »
Antoine-Marin Lemierre (académicien et poète français, 1733-1793).*

Introduction

Historique de l'école maternelle en France

Au cours des deux derniers siècles passés, des modifications importantes ont été opérées dans le mode de vie des enfants. En effet, l'évolution de la société, de la famille et la place que l'Etat accorde à l'enfant, ont grandement contribué à faire de l'enfant un *individu* à part entière :

« Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité » (Convention internationale des droits de l'enfant, ONU, 20 novembre 1989, Article 12, alinéa 1).

De nombreux travaux scientifiques se sont alors intéressés aux premières années de la vie des jeunes et ont mis au jour les effets bénéfiques d'une éducation scolaire donnée dès le plus jeune âge, en complément de l'éducation familiale.

Depuis la création de l'école maternelle en France, au début du XIX^{ème} siècle, son évolution n'a pas cessé. D'abord nommée « salle d'accueil » ou « salle d'hospitalité », la vocation première de ce type d'école est d'offrir un lieu de protection aux enfants d'ouvrières. Ce n'est que plus tard, en 1826, qu'Emilie Oberkampf, inspirée par le modèle des *infant schools* du Royaume-Uni, fait évoluer les salles d'asile dans un but pédagogique. En 1831 est créé un « cours normal pour la formation des éducatrices », éducatrices qui seront rattachées au ministère de l'Instruction publique cinq ans plus tard. C'est en 1881, sous la Troisième République, que les salles d'asile prennent officiellement le nom d'école maternelle. La loi du 16 juin 1881, proposée et défendue par le Ministre de l'instruction publique Jules Ferry, définit « *l'école maternelle publique* » comme une école gratuite, laïque mais non obligatoire pour les enfants de 2 à 5 ans. La première inspectrice générale, Pauline Kergomard, s'oppose à la tendance qui veut faire de ces écoles des lieux d'instruction à part entière, voulant plutôt favoriser le « développement naturel » de l'enfant. Dès lors, les personnels des salles d'asile sont progressivement remplacés par des institutrices formées pour enseigner à l'école élémentaire. La loi du 30-10-1886 confirme la place de l'école maternelle comme premier niveau de l'école primaire et l'école normale d'institutrices forme des institutrices pour l'école maternelle en 1887.

En 1908 sont définis les premiers « Programmes et instructions ». Ils précisent l'objet et la méthode de l'école maternelle. Ces programmes portent sur des disciplines référencées et des activités planifiées qui s'articulent autour de cinq axes principaux :

- Respect du petit enfant ;
- Pas d'exercices trop scolaires ;
- Le jeu comme forme naturelle de l'activité du petit enfant ;
- Approfondissement de la psychologie de l'enfant ;
- Adaptation des locaux d'accueil et du mobilier.

En 1921, l'ambition éducative de l'école maternelle prime sur l'instruction. Les nouvelles orientations ont pour objectif de développer les sens et les muscles plutôt que de lire des livres et d'écouter des leçons. Les décrets de juillet 1921 et les circulaires d'avril 1922, janvier 1926 et avril 1938 forgent l'école maternelle. En 1950, une circulaire définit les conditions de passage de la maternelle à l'élémentaire.

La loi du 11 juillet 1975 stipule que « *tout enfant de 5 ans qui n'a pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire doit pouvoir être accueilli dans une classe ou école maternelle si c'est le choix de la famille et quel que soit son lieu de résidence* ». Elle met également en place un comité de parents élu dans chaque école. Il faut attendre la circulaire d'août 1977 pour que les finalités, les objectifs et les méthodes préconisées soient redéfinis. Elle précise que l'école maternelle accueille les enfants des deux sexes âgés de 2 à 6 ans. La pédagogie doit être centrée sur l'enfant, acteur de ses apprentissages. Elle souligne le triple rôle de la maternelle : éducatif, appropriation des premiers savoirs et gardiennage. En 1980 des textes relatifs à la pratique de l'activité d'éducation physique complètent ceux d'août 1977. L'importance du corps permet de proposer une nouvelle conception de l'EPS pour les enfants de 2 à 6 ans.

La circulaire du 30-01-1986 définit des orientations pour l'école maternelle : « *L'enfant doit pouvoir développer toutes les potentialités pour former sa personnalité et se doter des meilleures chances pour réussir à l'école et dans sa vie.* » Pour cela, plusieurs objectifs : scolariser, socialiser, faire apprendre et exercer dans les quatre domaines d'activités (activités physiques, de communication et d'expression orale et écrite, artistiques et esthétiques, scientifiques et techniques).

La loi d'orientation de 1989 met l'enfant *au centre du système*. Deux cycles d'apprentissage sont créés : le *cycle des apprentissages premiers* et le *cycle des apprentissages fondamentaux*.

La classe de grande section appartient à la fois au cycle des apprentissages premiers qui se déroule à l'école maternelle et au cycle des apprentissages fondamentaux qui regroupe aussi le cours préparatoire (CP) et le cours élémentaire première année (CE1) de l'école élémentaire. Sont mis en place les équipes pédagogiques, le projet d'école, les cycles pluriannuels (les trimestres) et le livret scolaire.

Les programmes pour l'école primaire de 1995 précisent la place de l'école maternelle : à la base du système. Cette école centrée sur l'enfant devient le lieu privilégié d'expériences et d'apprentissages structurés. Elle est complémentaire de l'éducation familiale et prépare à l'école élémentaire.

Les programmes de 2002, inscrits dans la perspective de la loi de 1989, reprécisent le socle éducatif et pédagogique des apprentissages et se donnent pour mission *l'égalité des chances pour tous*. « *L'inégalité sociale, nous le savons, est d'abord une inégalité culturelle : c'est à l'école qu'il appartient de réduire cette distance par rapport au savoir et à la culture.* » (Programmes 2002, p.9). Deux axes structurent l'enseignement : la maîtrise du langage et de la langue française, et l'éducation civique. Les apprentissages sont rigoureusement programmés en cinq grands domaines :

- Le langage au cœur des apprentissages ;
- Vivre ensemble ;
- Agir et s'exprimer avec son corps ;
- Découvrir le monde ;
- Développer la sensibilité, l'imagination, la création.

Ces axes permettent de développer chez les enfants des compétences désormais exigibles à la fin de l'école maternelle. « *On a beaucoup parlé d'évaluation ces dernières années. Mais qu'évaluait-on ? On le saura mieux maintenant grâce à ces nouveaux textes, qui disent explicitement les compétences à acquérir.* » (Ibid., 2002, p.12)

Présentement, les programmes officiels 2009-2010 de l'école maternelle se déclinent en six domaines :

- S'approprier le langage ;
- Découvrir l'écrit ;
- Devenir élève ;
- Agir et s'exprimer avec son corps ;
- Découvrir le monde ;
- Percevoir, sentir, imaginer, créer.

Le principal objectif de ces nouveaux programmes est *la réussite pour tous*. « *L'école primaire n'est pas une simple étape de la scolarité : c'est la clé du succès de toutes les*

autres. » (Programmes 2009-2010, p. 33). « *Tout au long de la journée, les enfants sont placés en situation d'activités visant des domaines variés [...] l'objectif de faire réussir chaque élève anime les enseignants qui choisissent les situations pédagogiques adaptées et les présentent aux enfants [...] (p. 15) afin d'offrir à tous des chances égales de réussite et préparer pour tous, une intégration réussie dans la société.* » (p. 33). Pour cela, l'école maternelle doit préparer l'enfant à entrer dans l'écrit « *L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre.* » (Programmes de l'école maternelle p.37). « *Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle* » (B.O hors série n° 3 du 19 juin 2008). La familiarisation avec l'écrit et la préparation à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'organisent donc autour d'un langage oral. « *Par trois activités clés (travail sur les sons de la parole, acquisition du principe alphabétique et des gestes de l'écriture), l'école maternelle favorise grandement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire.* » Sachant que le parcours scolaire de chacun dépend de nombreux facteurs (capacités à apprendre et à s'adapter au monde scolaire, environnement proche de l'enfant, conditions de vie au sein de la famille ou encore aide apportée par les parents au niveau de la scolarité...), une question s'impose alors : quelle démarche adopter pour enseigner à lire-écrire à un enfant de cinq ans ?

Les travaux pionniers de Ferreiro (Ferreiro et Teberosky, 1979 ; Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988 ; Ferreiro, 2000) s'intéressent à la compréhension des règles qui sont à la base des systèmes alphabétiques, considérant que cette compréhension est un processus qui commence très tôt du fait des contacts que les enfants ont avec la langue écrite.

“Entendemos por proceso el camino que el niño debe recorrer para comprender las características, el valor y la función de la escritura, desde que ésta se constituye en objeto de su atención (y por lo tanto, de su conocimiento).” (Ibid. 1979, p.13).

Selon ces travaux, menés dans une perspective piagétienne, les jeunes enfants s'efforcent de comprendre les significations des traces graphiques en construisant des hypothèses conceptuelles qui les rapprochent peu à peu des véritables propriétés du système alphabétique. Cette approche constructiviste qui s'interroge sur ce que l'enfant comprend de lui-même en construisant son propre savoir sur l'écrit et sur les activités de lecture/ écriture, s'appuie principalement sur la situation dite « d'écriture inventée ».

¹ « Nous entendons par processus le chemin que l'enfant doit parcourir pour comprendre les caractéristiques, la valeur et la fonction de l'écriture, de puis que celle-ci constitue un objet de son attention (et par conséquent, de sa connaissance). »

Il s'agit d'inviter l'enfant à écrire un énoncé produit par l'adulte qui n'a pas fait l'objet d'un enseignement préalable mais qui est proche des connaissances qu'ont les enfants des objets qui les entourent (l'énoncé se rapporte à des animaux familiers : chat, poule, canard...). L'écrit est donc associé à un objet social que l'enfant rencontre et manipule bien avant qu'il entre à l'école.

Notre recherche porte sur l'acquisition de la langue écrite observée par le biais de l'écriture inventée chez le jeune enfant. Ainsi, bien que ce travail ait pour but de prendre en compte l'ensemble des résultats des nombreux travaux effectués sur l'entrée dans l'écrit, ceux de Ferreiro seront notre point de départ. Pour cela, nous allons, dans un premier temps, faire état des recherches portant sur notre objet d'étude (chapitre 1). Puis, au travers d'un questionnaire spécialement élaboré pour les enseignants de grande section de maternelle, nous tenterons d'identifier quelles pratiques sont mises en place de nos jours pour accompagner le jeune élève dans son entrée dans l'écrit (chapitre 2). Au chapitre suivant (chapitre 3), nous étudierons de manière quantitative et qualitative les productions écrites des élèves de 10 classes de grande section de maternelle, en nous interrogeant sur la portée que peuvent avoir les activités didactiques sur les productions des enfants en situation d'écriture inventée. Ensuite, nous effectuerons plusieurs études de cas (chapitre 4) afin de cerner au mieux les stratégies de réponses des élèves. Puis, nous nous demanderons s'il existe une entrée unique et universelle dans la langue écrite (chapitre 5). Dans une dernière partie, nous présenterons une expérimentation didactique expérimentale destinée à consolider nos hypothèses (chapitre 6).

Chapitre 1 - Aspects théoriques

La notion *d'écriture inventée* est née à la fin des années 60 aux Etats-Unis sous l'appellation « invented spelling » ou « creative spelling ». Cette idée, issue des travaux de Chomsky (1971), Read (1971), Beers et Henderson (1977), propose d'analyser *les mécanismes cognitifs qui sous-tendent l'apprentissage de l'écrit* (Jaffré, Bousquet et Massonet, 1999). Les observations de Read (1971, 1986) portent sur une population d'enfants pré-scolaires, c'est-à-dire qui n'ont pas reçu d'enseignement formel sur la langue. Pourtant, elles font apparaître que, très tôt, les enfants sont capables de produire des graphies non conventionnelles qui s'accompagnent d'une intention explicite : écrire. Face à la demande de l'adulte, l'enfant n'invente pas des formes totalement nouvelles mais tente plutôt d'utiliser ses propres connaissances afin de produire les meilleures réponses possibles. Read (1971) affirme que les enfants ont la capacité de repérer des caractéristiques phonétiques contenues dans un mot.

"Learning to spell is not a matter of memorizing words, but a developmental process that culminates in a much greater understanding of English spelling than simple relationships between speech sounds and their graphic representations."

De même, l'expérience de Chomsky (1971) montre qu'un enfant est capable d'établir et de manipuler des éléments du principe syllabique et du principe alphabétique en réinvestissant des connaissances déjà acquises (par exemple, les lettres de son prénom). Elle prend l'exemple d'Harry, un jeune enfant de maternelle, qui joue avec des lettres de l'alphabet en plastique et qui décide de reconstituer le prénom « Kate ». Pour cela, il choisit d'écrire « kt » et dit : « Look, it says *Kate* ». Ici, Harry utilise le nom de la lettre k [key] pour représenter la première syllabe du prénom Kate et il utilise le t pour le phonème final du mot [tə]. Chomsky conclut que l'apprentissage de l'écriture est un processus développemental complexe dans lequel chaque enfant doit être autorisé à construire ses propres perceptions phonétiques à l'école. Elle encourage ainsi les enseignants à prendre en compte les habiletés de leurs élèves en adaptant leurs enseignements aux possibilités que possèdent déjà les enfants.

Suite à ces premiers travaux, Liberman et al. (1974) s'interrogent sur la segmentation syllabique et la discrimination phonémique chez les jeunes enfants de maternelle. Les chercheurs démontrent que les jeunes enfants sont capables de segmenter très tôt des syllabes alors que leur habileté à discriminer des phonèmes est laborieuse et ne commence que vers l'âge de six ans (« [...] *a greater level of maturity is necessary to*

achieve the ability to analyse words into phonemes than into syllables. » p. 210). Leur approche du développement de l'écrit montre que, pour une tâche de segmentation, l'ordre de difficulté est croissant : il y a d'abord le mot, puis la syllabe, et, le plus dur de tous, le phonème : « [...] *explicit phoneme segmentation is harder for the young child and develops later than syllable segmentation* [...] » (p. 211). L'accès au mot s'effectuerait donc plus facilement par la syllabe que par le phonème au tout début de l'acquisition de la langue écrite. C'est aussi l'hypothèse que fait Ferreiro (1979, 1988, 2000). En effet, via *l'escritura espontanea*, Ferreiro (1979) met en place une expérimentation qui permet de découvrir les hypothèses que l'enfant mobilise pour coder l'oral.

« [...] Cette recherche a un objectif théorique. Nos recherches préalables (Ferreiro et Teberosky, 1979 ; Ferreiro et al., 1979) ont mis en évidence que *les enfants de 4 à 6 ans suivent une progression régulière dans leur façon de conceptualiser la langue écrite; qu'un travail cognitif s'effectue chez l'enfant avant son entrée à l'école primaire, qu'il se réfère aux graphismes qui se trouvent dans le monde urbain qui l'entoure, qu'entre ne pas savoir écrire et ne pas le faire, interviennent bien d'autres étapes intermédiaires (de multiples manières d'écrire différentes de la nôtre) qui sont évolutivement importantes et s'organisent dans une claire progression psychogénétique.* » (Ferreiro, 1988, p. 4).

La façon de penser de Ferreiro s'inscrit dans les cadres épistémologiques définis par Piaget. Le développement cognitif de l'enfant s'accroît lorsqu'il passe d'une structure de connaissance à d'autres structures. Ces passages supposent que les nouveaux et les anciens schèmes s'assemblent pour ne plus faire qu'un seul groupe de schèmes afin de créer une nouvelle organisation de pensée. Les travaux de Ferreiro étant particulièrement denses, nous avons choisi de retracer le parcours qu'elle a emprunté depuis 1979 jusqu'à nos jours afin de mieux comprendre sa façon de concevoir les processus mobilisés par l'enfant pour entrer dans l'écrit.

1.1. Le développement psychogénétique de l'écrit selon Ferreiro

Compte tenu que les recherches de Ferreiro sont effectuées en langue espagnole, langue d'origine latine comme le français, nous nous proposons, dans un premier temps, d'étudier les procédures d'analyses mobilisées par les jeunes enfants dans leurs productions écrites à partir de la perspective piagétienne de Ferreiro (dans laquelle l'individu interagit avec un objet culturel afin de se l'approprier). La population

d'enfants observés par Ferreiro est âgée de six ans. Issus de milieu défavorisé de la banlieue Mexicaine, pour la plupart, c'est leur première année d'enseignement scolaire.

1.1.1. Ferreiro et Teberosky (1979)

En 1979, Ferreiro et Teberosky partent du principe que l'évolution de l'écriture enfantine est une psychogénèse, à savoir que l'évolution s'effectue en plusieurs niveaux de développement, ceux-ci étant au nombre de cinq.

Au niveau 1, écrire c'est reproduire (traits, pseudo-lettres, lettres).

Au niveau 2, pour pouvoir attribuer des significations différentes aux productions, il faut introduire des différences objectives dans les écritures (faire varier les formes des écritures et avoir une quantité minimale de trois graphies). Les graphismes deviennent des lettres plus conventionnelles qu'au niveau précédent mais la correspondance entre l'écriture et le nom de l'objet reste globale et non interprétable.

Au niveau 3, période d'évolution la plus importante, on observe l'émergence de *l'hypothèse syllabique*. C'est l'élément déclencheur qui aide les enfants à faire la toute première relation entre l'expression orale du mot et sa forme écrite. Par exemple, Mariano, 5 ans, produit six lettres lorsqu'on lui demande d'écrire la phrase : « *mi nena toma sol* » IEAOAO (illustration 10, p.260). Ici, une valeur sonore est donnée à chacune des lettres produites et chaque lettre représente une syllabe. Par contre, lorsque l'enfant se trouve face à des mots monosyllabiques ou dissyllabiques, cette nouvelle hypothèse engendre un conflit cognitif quant à la quantité minimale de graphies nécessaires mentionnée au niveau précédent. Les chercheuses prennent l'exemple d'un enfant de 5 ans interrogé au Mexique (p. 258) : pour écrire « *carro* » (« *voiture* »), il a besoin d'une quantité minimum de quatre lettres AEIO. Mais lorsqu'il est amené à lire sa production, il dit « *ca-rro* » en signalant seulement les deux premières lettres écrites AE. Cette situation va amener l'enfant à s'interroger sur le lien oral/écrit, ce qui va le conduire au niveau suivant.

Au niveau 4, le passage de l'hypothèse syllabique à l'hypothèse alphabétique est un autre moment clé de l'évolution. Lorsque l'enfant se rend compte que les productions écrites ont des formes figées, l'hypothèse syllabique est abandonnée au

profit de l'hypothèse alphabétique. Par exemple, Carlos, 6 ans, écrit d'abord *SAB* pour le mot « *sábado* » mais corrige ensuite sa production en : *SABDO*, lors de la relecture (p. 263). Le conflit entre exigence interne de quantité minimale de graphies et réalité extérieure de la valeur sonore de chaque graphie va amener l'enfant, soit à produire deux lettres pour écrire la première syllabe et une seule pour le reste du mot, soit à faire une lecture qui commence de manière phonétique et qui finit de manière syllabique. Peu à peu l'enfant abandonne l'idée d'une quantité minimale nécessaire et d'une correspondance lettre/syllabe pour donner à chaque graphie une valeur sonore.

Le niveau 5 est le dernier niveau de l'évolution dans lequel l'enfant fait une analyse systématique des phonèmes contenus dans les mots à écrire : c'est l'hypothèse alphabétique.

Bien que les chercheuses affirment que l'évolution des conceptions enfantines de la langue écrite est une psychogénèse, ces différents niveaux ont été successivement restructurés dans le temps (Ferreiro, 1987, 1988, 1992, 1995, 2000, 2009).

Les cinq niveaux de développement de l'écrit présentés dans le travail de Ferreiro et Teberosky (op.cit.), ne comptent plus que quatre niveaux dans la présentation de Ferreiro et Gomez-Palacio en 1988. Dans le but de comprendre les hypothèses qui sous-tendent cette voie développementale, nous avons choisi de décrire le cadre théorique des quatre niveaux de développement proposés par Ferreiro et Gomez-Palacio (1988).

1.1.2. Ferreiro et Gomez Palacio (1988)

Pour les auteurs, au cours de la première année scolaire, la grande majorité des enfants suit un processus d'évolution « spontané » constitué de plusieurs étapes. Le premier niveau de développement de l'écrit est le niveau *pré-syllabique*. Au départ, les productions des enfants ne comportent pas de correspondances grapho-phonémiques et présentent plusieurs types de graphies (lettres, pseudo-lettres et/ou chiffres). Le nombre de caractères utilisé pour écrire doit avoir une quantité minimale (trois graphies) pour pouvoir représenter un mot de la langue. De plus, l'enfant comprend que pour produire des représentations écrites différentes, il doit faire varier le contenu de ses productions (principe de variété intra-figurale).

Au niveau suivant, ou *niveau syllabique*, l'enfant met en place un découpage du mot oral en faisant correspondre graphie (lettre, pseudo-lettre) et syllabe dans ses écrits (en général une graphie représente une syllabe), tout en essayant de garder le critère de quantité minimale; ce qui pose problème lors d'un découpage de mots monosyllabique et bisyllabique. Les écritures syllabiques peuvent avoir des correspondances sonores, conventionnelles ou pas.

A l'intérieur du troisième niveau coexistent deux manières de faire correspondre les sons et les graphies : c'est le *niveau syllabico-alphabétique*. Dans les productions enfantines, le choix de chaque graphie correspond systématiquement à une unité sonore (quelques graphies représentent des syllabes et d'autres représentent des phonèmes). Le critère de quantité minimale est remplacé par l'analyse phonique de la langue. On dépasse le niveau syllabique sans toutefois atteindre la systématique alphabétique qui viendra au niveau suivant.

Le *niveau alphabétique* est caractérisé par l'analyse de correspondances entre phonème et graphie. L'analyse syllabique dans la construction d'écriture est dépassée ce qui va permettre aux enfants d'accéder à un niveau d'analyse systématique qui les conduira plus tard à entrer dans l'orthographe lors du cours préparatoire.

La différence notable entre les niveaux présentés en 1979 et ceux de 1988 est que la syllabe est ici au centre de la psychogénèse de l'enfant. L'hypothèse syllabique prend en 1988 plus d'importance dans les travaux de Ferreiro. En 2000, la chercheuse revoit et actualise de nouveau les résultats de ses études menées antérieurement et regroupe tous les niveaux que nous venons d'aborder en trois grandes périodes de développement, sans les nommer de manière précise.

1.1.3. Ferreiro (2000)

La première période d'écriture proposée par Ferreiro (2000) équivaut au premier niveau de Ferreiro et Teberosky (1979) et au début du niveau pré-syllabique de Ferreiro et Gomez Palacio (1988) : écrire, c'est reproduire les caractéristiques typiques du graphisme que l'enfant identifie comme étant la forme de base de l'écriture (écriture cursive ou écriture script).

La deuxième période décrite par Ferreiro (2000) correspond au second niveau d'écriture proposé par Ferreiro et Teberosky (1979) ainsi qu'à la fin du niveau pré-syllabique et au début du niveau syllabique (1988). Les enfants essaieraient de créer des écrits différents afin d'attribuer des significations différentes à leurs productions. C'est la raison de l'introduction de différences objectives dans leurs écrits.

De plus, la décomposition d'un mot en syllabes joue un rôle clé dans le développement du langage. L'enfant découvre que la meilleure façon de mettre en relation l'oral et l'écrit est de décomposer un mot en syllabes.

Il cherche un mode objectif pour contrôler les variations de la quantité des caractères, ce qui pose toujours le problème du conflit cognitif entre le tout et les parties d'un mot. Les tentatives visant à coordonner le tout avec les parties apparaissent lorsqu'on demande à un enfant d'expliquer ses productions lettre par lettre, à partir d'un certain mot demandé.

Ex. : « *Victor (5 ; 2) nous demande d'écrire "bateau". Nous écrivons une lettre en lui demandant si c'est correct. Il répond que non, parce que « ça dit seulement /ba/ ». Nous ajoutons une autre lettre et la réponse de Victor est identique: « ça dit seulement /ba/ ». Ce n'est qu'avec trois lettres qu'il est satisfait « ça dit « bateau ». (Ferreiro, 2000, p. 39).*

Le raisonnement de cet enfant est le suivant : à un tout incomplet au niveau de l'écrit correspond un autre tout incomplet au niveau de l'oral. Il ne fait pas encore « l'hypothèse syllabique », puisqu'une lettre représente /ba/ et deux lettres continuent de dire la même chose. C'est plutôt une façon d'expliquer qu'avec deux lettres le mot demeure incomplet. Ce qui semble intéressant ici est que, si une seule partie de ce mot est présente à l'écrit, il est incomplet, et l'enfant se réfère à l'oral : « *bateau* » sans /to/ ne peut signifier « *bateau* ». Pour Ferreiro (1988), l'enfant considère donc, même inconsciemment, que le langage oral est composé de diverses parties, de la même façon que l'écrit. Ainsi, la conscience phonologique semble émerger à partir de la construction de l'écrit.

La relation entre « complétude » et « incomplétude » fait émerger une idée nouvelle : chaque partie d'un mot écrit représente une partie du mot à l'oral et chaque partie d'un mot oral est considérée comme correspondant à une partie du mot écrit. Dans cette perspective, une partie incomplète de l'écrit correspond à une partie incomplète du mot oral et ce de façon systématique et uniforme. Les conditions de la création d'un nouveau type de coordination entre les parties et le tout sont désormais en

place. La nouveauté consiste à considérer les rapports entre deux totalités différentes : d'une part les parties du mot énoncé - ses syllabes - et le mot dans sa totalité et, d'autre part, les parties du mot écrit - ses lettres - et la chaîne de lettres du mot complet en tant que « tout ». Une correspondance terme à terme s'établit entre ces deux ensembles à partir du même référent. C'est l'avènement de l'hypothèse syllabique pour l'enfant. Cette hypothèse apparaît d'abord comme une forme d'interprétation des écrits déjà présents et non comme une forme de contrôle dans les productions.

La correspondance terme à terme

L'idée de la correspondance terme à terme est liée à l'hypothèse syllabique et marque la transition vers la troisième phase de développement.

Nous avons maintenant une nouvelle hypothèse, à savoir que le mot énoncé peut être décomposé en petits morceaux successifs, de la même façon qu'un mot écrit est composé de parties placées dans un certain ordre. Une nouvelle correspondance terme à terme est désormais possible entre ces deux ensembles ordonnés. Selon Ferreiro (2000), c'est le début de la *phonétisation de l'écrit*.

Les « petits morceaux » que l'enfant analyse quand il décompose un mot à l'oral sont les syllabes. Dans les langues où les frontières syllabiques sont bien marquées (comme en castillan par exemple), cette période syllabique est facilement identifiable. Dans un premier temps, l'enfant commence par répéter les syllabes du mot, puis il rassemble ou omet des lettres pour chaque syllabe présente. Plus tard, cette correspondance devient stricte, une lettre représente une syllabe, sans avoir besoin de répéter les syllabes.

Ainsi, l'hypothèse syllabique est établie et consolidée, même pour les mots monosyllabiques (lorsque le mot est représenté par une seule lettre), en dépassant le besoin d'une quantité minimale.

A ce niveau, les enfants ont un raisonnement purement quantitatif : une lettre représente une syllabe, indépendamment de la lettre choisie pour représenter la syllabe. Au moment de produire un mot, le choix d'une lettre est seulement déterminé par celle qui la précède car il faut également faire attention à ce qu'aucune lettre ne soit répétée. C'est la position de la lettre qui détermine désormais son interprétation. Une lettre seule

peut avoir un nom stable, mais pas une valeur stabilisée. Mais, une fois insérée dans une série, la lettre devient une valeur phonétique entièrement définie par sa position dans la série (ce qui correspond à une syllabe du mot parlé).

Cette correspondance terme à terme entre des éléments (lettres) choisis au hasard, va évoluer, à travers une série de conflits, vers une correspondance terme à terme entre des éléments qualifiés.

Les troisième, quatrième et cinquième niveaux de développement de l'écrit proposés par Ferreiro et Teberosky (1979) ainsi que les niveaux syllabique, syllabico-alphabétique et alphabétique de Ferreiro et Gomez Palacio (1988), ont été regroupés en une seule période d'évolution dans la version de Ferreiro (2000). La chercheuse a dû faire évoluer son point de vue en constatant que, dans les productions écrites enfantines, plusieurs phénomènes pouvaient découler d'une seule et même hypothèse. En effet, l'enfant se détache peu à peu de la syllabe pour envisager la relation oral/écrit avec une nouvelle unité de la langue : le phonème. A cette étape, l'enfant va tenter de donner une valeur sonore à chaque lettre écrite, c'est la phonétisation de l'écriture et nous assistons à l'évolution de l'écriture syllabique vers une écriture plus sophistiquée, c'est-à-dire à une écriture syllabico-alphabétique et/ou alphabétique.

Dans cette troisième phase, l'hypothèse syllabique est consolidée. L'aspect qualitatif introduit par cette hypothèse se manifeste par le fait que l'enfant établit une correspondance entre l'oral et l'écrit. Il découvre pour la première fois un mode de représentation général qui lui permet de comprendre la relation entre le tout et les parties constituantes, et trouve un moyen de réguler la quantité de lettres, et même de les anticiper. En effet, non seulement l'enfant est capable de justifier la quantité de lettres choisies pour écrire (et de contrôler leur production), mais aussi de prédire le nombre de lettres nécessaires avant de commencer à écrire.

L'émergence de l'hypothèse syllabique provoque un conflit cognitif dans l'écriture des mots que l'enfant maîtrise déjà (comme son prénom), dans lesquels la correspondance entre l'oral et l'écrit se fait de manière globale et non segmentée. Concernant l'analyse des mots dont l'enfant ne connaît pas la graphie correcte, elle se fonde sur l'hypothèse syllabique qui établit une correspondance entre l'oral et l'écrit et se fait à partir des parties segmentées de l'oral (syllabes) et non à partir du tout. Ces

parties sont représentées par des lettres que l'enfant connaît déjà, alors que la valeur phonétique de ces lettres n'est pas encore acquise ; ainsi, ces lettres ne correspondent pas avec les sons contenus dans la syllabe.

À l'intérieur de la période syllabique nous pouvons distinguer trois temps : au début, l'hypothèse syllabique ne sert qu'à justifier une production écrite qui, cependant, n'est pas guidée par elle. L'enfant produit ses écrits à partir des critères de la différenciation intra-figurale proposée dans la période précédente ; puis, lorsque qu'il commence à lire ce qu'il a produit, cette lecture a une justification précise : l'enfant essaie de faire correspondre une syllabe du mot à une lettre manuscrite. Souvent, l'enfant produit plus de lettres que de syllabes et se voit alors dans l'obligation de supprimer les lettres en trop en tentant d'effectuer des réorganisations complexes qui le conduisent soit à répéter des syllabes, soit à rassembler des lettres (en particulier celles situées en fin de production), ou bien à sauter des lettres dans le but de faire correspondre sa lecture à son écrit. Souvent, après avoir expérimenté un certain nombre de stratégies sans succès, l'enfant reviendra à une lecture caractéristique de la période précédente : il lit le mot en entier, avec pour seule préoccupation que la lecture commence à partir de la première lettre et qu'elle se termine à la dernière lettre écrite. L'enfant réagit comme si le texte était la production d'une autre personne et ne pouvait pas être modifié.

La systématisation de l'hypothèse syllabique engendre un conflit interne avec la quantité minimale de lettres. Tous les enfants qui sont à ce niveau se trouvent en conflit cognitif quand il s'agit d'écrire des mots monosyllabiques et même des mots bisyllabiques. Ils cherchent à résoudre ces conflits en faisant des compromis. Par exemple, un mot monosyllabique peut devenir bisyllabiques (le mot « *chat* » est transformé en « *cha-at* »). Une autre solution consiste à transformer le mot en diminutif, ce qui fait un mot plus long en espagnol (par exemple, *gato* « *chat* » est transformé en *gatito* « *petit chat* »). Quand un mot monosyllabique est inséré dans une phrase, une seule lettre peut suffire pour le représenter, mais lorsqu'il est isolé, il n'y a aucune possibilité de produire une lettre seule (car l'écriture d'une lettre seule n'est pas susceptible d'être lisible).

Dans tous les cas, le travail de recherche de l'enfant se concentre exclusivement sur la correspondance quantitative : il produit le même nombre de lettres que de syllabes

prononcées, peu importe la lettre choisie (sur les mêmes principes que les niveaux précédents : pas de lettre doublée ni de répétition d'une lettre identique dans la même série).

Il convient de signaler une autre source de conflit qui se joint aux précédentes. Il s'agit de conflits entre les hypothèses formulées par les enfants apprentis scripteurs et les productions de personnes déjà alphabétisées. A ce niveau de développement, l'enfant qui a intégré sa propre façon d'écrire, a des difficultés à comprendre les écrits qui sont présents dans son environnement. Chaque fois qu'il essaie d'appliquer l'hypothèse syllabique aux écritures produites par des adultes, il rencontre toujours un excédent de lettres.

Toutefois, une nouvelle idée apparaît peu à peu : il faut trouver une autre manière d'analyser le signifiant, afin de prendre en compte les lettres excédentaires.

De l'hypothèse syllabique à l'hypothèse alphabétique

L'enfant comprend, à travers le conflit entre l'hypothèse syllabique et le principe de la quantité minimale de caractères, que son analyse de l'oral doit aller au-delà de la syllabe. Sur cette base, un autre souci va surgir : le conflit entre le répertoire graphique de l'enfant et la lecture de ces graphies en termes syllabiques. Pour les enfants qui évoluent dans un environnement leur permettant d'établir une telle analyse et qui connaissent diverses formes écrites des mots, le conflit entre l'oral et l'écrit devient permanent, les obligeant à faire progresser leurs hypothèses pour résoudre leur tâche.

L'enfant est détenteur d'informations intuitives internes en accord avec la compréhension de l'hypothèse syllabique, afin que chaque lettre écrite représente une syllabe du mot. Parmi ces lettres, certaines ont une valeur sonore connue par l'enfant (par exemple la valeur sonore des voyelles qui est plus facile à distinguer en castillan). Souvent, lorsqu'un enfant analyse un mot, le son de la lettre choisie ne correspond pas à la syllabe. En connaissant le véritable son d'une lettre, l'enfant vérifie, à partir de son analyse de l'écrit, que le nombre de lettres est plus grand que le nombre de syllabes contenues dans un mot. Les lettres surpassent ainsi l'idée que l'oral peut se décomposer autrement que de manière syllabique. En effet, c'est l'émergence de la conscience phonémique qui va aider l'enfant à dépasser le stade syllabique afin qu'il s'approche au plus près du code alphabétique.

1.1.4. Ferreiro (2009)

Dans un article de 2009, Ferreiro explore de nouvelles pistes afin de comprendre les difficultés qu'ont les enfants hispaniques à abandonner l'analyse syllabique du mot oral au profit d'une analyse séquentielle en phonèmes dans la période transitoire syllabico-alphabétique.

Pour observer cela, l'auteur analyse des productions écrites d'enfants d'âge préscolaire dont les mots contiennent des types de syllabes différents (CV, CVV, CVC, CVVC²). La tâche demandée aux enfants est d'écrire deux fois les mêmes mots : d'abord sous forme manuscrite, puis en utilisant un ordinateur. Ferreiro expose le cas des productions écrites dans lesquelles, même si les enfants connaissent toutes les lettres correspondant à un mot donné, ils ne sont pas encore capables de se décentrer de l'hypothèse syllabique. Ils mobilisent plusieurs lettres avec valeur phonétique conventionnelle entre les syllabes et les lettres dans chacune des deux productions écrites comme le montre l'exemple suivant (Molinari et Ferreiro, 2007, in Ferreiro, 2009) :

« *Santiago (5 años) ya sabe que no se puede escribir copuras vocales. Produce SA en papel y OD para en pantalla para soda; escribe SAM en papel y ALE en pantalla para salame. ¿Por qué, si Santiago conoce todas las letras de soda e de salame, no las puede poner juntas?* » (Ferreiro, 2009, p.8).³

Pour Ferreiro (op.cit.) l'explication est que l'hypothèse syllabique est toujours présente, mais la syllabe semble être conçue sous deux aspects différents, et les lettres choisies dans leurs productions semblent refléter ces deux perspectives : c'est au travers d'une centration cognitive sur les constituants vocaliques ou sur les constituants consonantiques d'une même syllabe que *les alternances grapho-phonétiques* voient le jour. Ce phénomène d'alternance dans l'analyse de la syllabe peut aussi apparaître simultanément dans une même production :

² C = Consonne, V = Voyelle

³ « Santiago (5 ans) sait déjà qu'on ne peut pas écrire des voyelles côte à côte. Il produit SA sur le papier et OD sur l'écran pour *soda* ; il écrit SAM sur papier et ALE sur l'écran pour *salame*. Pourquoi, si Santiago connaît toutes les lettres de *soda* et de *salame*, ne peut-il pas les mettre ensemble? » (Ferreiro, 2009, p.8).

« María (5 años) va escribir la palabra *sopa*. Va diciendo las sílabas mientras escribe las vocales correspondientes. El resultado es AO. María observa el resultado y dice “me faltan”. Típica situación donde el requisito de cantidad mínima se impone (...) María, buscando otras letras para poner, no repite ninguna de las anteriores sine que vuelve a decir “so-pa” mientras pone las consonantes correspondientes a esas sílabas. El resultado es OASP » (Ferreiro, 2009, p.7).⁴

Dans cet exemple, l'enfant représente l'ensemble des lettres présentes dans le mot demandé (*sopa*), mais elle les écrit dans le désordre. Selon Ferreiro (op.cit.), pour écrire, l'enfant s'appuie sur chaque syllabe contenue dans un mot, afin d'analyser les éléments d'abord vocaliques, puis consonantiques pour, à la relecture, réunir les syllabes dans une seule production qui contient deux écrits syllabiques juxtaposés. Ferreiro dit à la page 11 :

*“De la centración privilegiada en las vocales (las cuerdas que vibran) se pasa a escuchar el mismo acorde musical desde otros instrumentos (no vocales). Son centraciones alternadas, incompatibles entre sí: una u otra, pero no las dos a la vez. Me parece que los niños escuchan la sílaba como si fuera un acorde musical producido por varios instrumentos. Es la escritura la que obliga a considerar esos sonidos simultáneos como si fueran sucesivos.”*⁵

Les écritures résultant de cette alternance grapho-phonétique sont produites lorsque l'enfant n'est pas encore en mesure d'analyser tous les constituants de la syllabe de façon systématique. Selon Ferreiro (2009), quand les enfants produisent des écritures syllabiques sur la base des constituants vocaliques, et qu'ils passent ensuite à des écritures syllabiques avec des constituants consonantiques, ils n'ajoutent pas plus de lettres. Au contraire, le fait d'introduire des consonnes pertinentes dans leurs écritures syllabiques (avec des correspondances grapho-phonétiques correctes) désorganise la conception antérieure fondée sur la mobilisation de voyelles pertinentes, en conduisant

⁴ « María (5 ans) écrit le mot *sopa* (soupe). Elle oralise chaque syllabe puis écrit les voyelles correspondantes. Le résultat est AO. María observe le résultat et dit « il m'en manque ». C'est une situation typique dans laquelle la condition de quantité minimale est imposée (...) María, cherche d'autres lettres à ajouter, mais ne répète aucune de ses lettres précédentes et dit à nouveau “so-pa”, en écrivant les consonnes correspondant à ces syllabes. Le résultat est OASP »

⁵ « De la centration privilégiée sur les voyelles (les cordes qui vibrent) on se met à écouter le même accord musical depuis d'autres instruments (qui n'a pas de voyelles). Ces centrations s'alternent car elles sont incompatibles entre elles : c'est l'une ou l'autre, mais pas les deux à la fois. Il semble que les enfants écoutent la syllabe comme si c'était un accord musical produit par plusieurs instruments. C'est l'écriture qui oblige à considérer ces sons simultanés comme s'ils étaient successifs. »

l'enfant à reformuler des hypothèses quant à la nature de la relation entre l'oral et l'écrit (d'où la notion de *désordre pertinent*).

De ce fait, la psychogénèse du niveau *syllabico-alphabétique* de l'écrit évolue encore : l'enfant fait toujours des correspondances terme à terme mais à un niveau opératoire qui ne place plus la syllabe au centre du développement de l'écrit de la même façon. La syllabe est un instrument qui aide l'enfant à construire le principe alphabétique en lui donnant d'abord les moyens d'analyser certains phonèmes (les voyelles en particulier) à l'oral, puis de les écrire. L'enfant ayant déjà écrit les voyelles constitutives des syllabes, il est alors en mesure de revenir sur le mot et d'étudier l'autre aspect constitutif de l'écrit (les consonnes) pour enfin être satisfait de sa production.

Cette avancée ne signifie pas que toutes les difficultés ont été surmontées, car c'est à partir de ce moment que l'enfant est confronté aux problèmes de l'orthographe au sens strict, mais il n'aura plus de problèmes pour comprendre la relation entre l'oral et l'écrit.

Conclusion

Tout au long du développement de sa théorie, Ferreiro fait évoluer les étapes de la psychogénèse de l'écrit. Ces étapes s'assouplissent et s'enrichissent à mesure que la recherche avance dans le temps (1979 : 5 étapes ; 1988 : 4 étapes ; 2000 : 3 phases).

D'une préoccupation première basée sur l'amorce de la psychogénèse de l'écrit – la différence entre l'écriture et le dessin – Ferreiro passe à l'univers de l'écrit dans une perspective piagétienne, c'est-à-dire à la conceptualisation de l'objet « écriture » par les enfants (dans laquelle l'écriture est un objet symbolique substitut). Les modifications successives ont renforcé l'idée que les enfants mettent en place de nombreux processus pour établir des relations entre l'oral et l'écrit. L'hypothèse syllabique a trouvé sa place dans le développement psychogénétique de l'écrit de Ferreiro. De plus, la chercheuse considère de plus en plus que c'est l'entrée dans l'écrit qui permet une analyse de l'oral chez l'enfant, c'est-à-dire que l'acquisition de l'écriture est à l'origine de la conscience phonologique.

Par contre, le passage de l'écriture syllabique à l'écriture alphabétique, qui n'était pas aussi détaillé que le traitement de l'hypothèse syllabique en 1979, 1988 et 2000, s'affine et s'enrichit. Cette question nous renvoie à la problématique piagétienne de la relation entre les parties et le tout (question conceptuelle) et non à des questions d'ordre linguistique ou psycholinguistique sur les relations entre l'oral et l'écrit (capacité des enfants à faire des correspondances grapho-phonétiques). Même si le contexte a progressivement été introduit par Ferreiro dans sa théorie, la question de l'apprentissage est pour elle toujours subsidiaire à la question du développement.

Si nous considérons que l'entrée dans l'écrit peut être de nature psychogénétique, la question est toutefois de savoir si ce processus est unique ou s'il peut prendre des formes variables en fonction du contexte pédagogique ou linguistique.

1.2. Le développement de l'écrit ou la théorie de l'apprentissage

Notre recherche s'inscrivant dans un cadre épistémologique du sujet apprenant en interaction avec son contexte et pas seulement du sujet en développement, nous sommes conduits à nous référer à la théorie de l'apprentissage inspirée par Vygotski (1997), pour qui « les transmissions ne sont pas simplement d'ordre héréditaire mais aussi culturelles ». En effet, selon Bronckart (1977 a, in Bronckart, 1997, p.53), Piaget n'a jamais pris au sérieux « *ni le statut des signes langagiers, ni le rôle des interventions de l'entourage humain ; et ce faisant, les processus par lesquels l'organisme humain accède à la maîtrise de son propre fonctionnement psychique.* » Pour ces raisons, Vygotski a une interprétation radicalement différente de celle de Ferreiro. Selon lui, « *Le développement n'est pas un processus unique, il y a un développement en tant que maturation et un développement en tant qu'apprentissage* » (1997, p.328). De plus, « *l'apprentissage influe d'une certaine manière sur la maturation et d'une certaine manière la maturation influe sur l'apprentissage* ». (1997, p.329). La nouveauté réside dans cette relation d'interdépendance que dégage Vygotski. En effet, avec lui l'apprentissage devient le processus d'appropriation d'une méthode de pensée qui se développe grâce à l'outil psychologique fondamental que chaque enfant trouve dans son environnement proche : le langage. Alors que pour Ferreiro l'acquisition du langage écrit est considérée comme une psychogénèse où l'objet importe moins que le sujet, et la langue moins que les activités cognitives mobilisées,

pour Vygotski, l'activité « langue » serait à la source de la formation des concepts et donc à la source de l'intelligence.

L'interactionnisme est le pivot de l'approche historico-culturelle de Vygotski : pour qu'un enfant se développe, il a besoin d'interactions sociales dans son environnement familial, et surtout dans son environnement scolaire : « *L'apprentissage scolaire est à la remorque du développement, d'abord le développement, puis l'apprentissage.* » (1997, p.330). Pour appuyer sa théorie, Vygotski suppose l'existence d'une « Zone Prochaine (ou proximale) de Développement » (ZPD) qui renvoie à l'espace conceptuel entre ce que l'enfant peut apprendre seul et ce qu'il serait capable de réaliser grâce à l'aide de l'adulte. De ce fait, l'action de l'enseignant est primordiale dans la ZPD puisqu'il n'a plus à attendre que l'enfant se développe « de manière naturelle » pour l'aider à résoudre ses difficultés face à la langue écrite :

« La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et la réussite de son activité intellectuelle. » (Ibid., 1997, p.353).

Cependant, Vygotski affirme que ce qu'un enfant est capable de faire par imitation ne peut indiquer formellement l'état de son développement. En effet, même s'il considère que l'apprentissage scolaire et le développement de l'individu font partie d'un seul processus, il souligne que l'enseignement-apprentissage de l'écrit est une démarche d'acquisition difficile pour l'enfant :

« Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser. Mais on ne peut enseigner à l'enfant que ce qu'il est déjà capable d'apprendre. L'apprentissage est possible là où il y a possibilité d'imitation. » (Ibid., 1997, p. 355).

Pour illustrer ces propos, Vygotski cite les travaux de Montessori qui montrent que, chez les enfants de quatre à cinq ans qui apprennent à écrire tôt (par le biais d'une « écriture explosive »), on observe une utilisation spontanée et riche du langage écrit qu'on ne constate jamais aux âges suivants. Cette observation lui permet de conclure que c'est justement à cet âge précis que sont concentrées les périodes idéales (ou bien « périodes sensibles ») pour l'apprentissage de l'écriture. Une fois de plus, la fonction de l'enseignant est essentielle dans la ZPD afin que l'élève s'approprie les résultats de sa collaboration avec le maître tout en transformant ses nouvelles connaissances en

concepts. Ainsi, le langage écrit va conduire l'enfant à acquérir de nouvelles aptitudes langagières qui vont ensuite lui permettre d'agir dans d'autres contextes (par exemple en lecture) et qui, par le biais du langage intérieur, vont lui permettre d'évoluer sur le chemin de la connaissance.

Ces différents niveaux montrent que le développement du langage est complexe puisqu'il résulte de la combinaison du développement interne et de l'environnement externe de l'enfant (c'est-à-dire d'un processus psycho-socio-génétique). De ce fait, le développement de la pensée est déterminé « *par les outils langagiers de l'intelligence et par l'expérience socioculturelle de l'enfant* », (Schneuwly et Bronckart, 1985), traduisant ainsi que le développement de l'enfant est propre à ses expériences personnelles et à ses interactions sociales. L'impact du milieu social de l'enfant devient inhérent à son développement (scolaire, entre autres), le marquant d'une forte empreinte. De plus, selon Schneuwly (1985), « *le langage écrit va permettre à l'enfant d'acquérir de nouvelles capacités langagières qui vont ensuite lui permettre d'agir dans des contextes liés aux aspects situationnels du langage intérieur* ». En ce qui concerne l'activité d'écriture, Schneuwly (1999) identifie quatre "systèmes sémiotiques" :

- le système d'écriture, adapté à chaque langue pour lui permettre de devenir visible ;
- les pratiques langagières qui se forment dans les discours ;
- la capacité pour le sujet de développer des outils méta-linguistiques pour comprendre comment on parle, on écrit ;
- l'écrit lui-même devenant, à un certain niveau de développement, son propre outil pour écrire "*des brouillons, des notes, des révisions...*"

Ces quatre niveaux indiquent que le développement du langage ne découle pas, soit du développement interne, soit de l'environnement externe de l'enfant, mais d'une combinaison des deux. « Il faut donc parfois mettre l'élève dans des situations qui sont relativement éloignées de ses compétences et de ses conceptions, de manière à le déstabiliser et à créer les conditions d'une prise de conscience, nécessaire à sa transformation et à son évolution." (Schneuwly, 1985). Ainsi, en écrivant, l'enfant construit peu à peu le langage écrit. Schneuwly développe également l'idée que « *les pratiques éducatives contribuent plus ou moins implicitement à construire chez les enfants la capacité de comprendre ou de se rendre compte des différences situationnelles.* » Il est donc essentiel d'accorder une attention particulière aux toutes premières conceptualisations de l'enfant lors de sa confrontation avec la langue écrite.

Conclusion

En bref, selon l'approche vygotkienne, pour entrer dans l'écrit l'enfant doit s'approprier l'objet d'étude (la langue écrite) et ses propriétés grâce à des interactions culturelles (sujet/objet d'étude) et sociales (élève/enseignant), et ce sont les caractéristiques propres de la langue écrite qui vont définir le contenu d'apprentissage. Ce regard invite à mettre en cause les théories de Ferreiro pour qui la syllabe joue un rôle déterminant dans l'acquisition du langage écrit.

1.3. Les répliques des travaux de Ferreiro

La question de l'entrée dans l'écrit suscite de nombreux débats au sein de la communauté scientifique et fait l'objet « *des préoccupations de deux types de professionnels : les pédagogues et les psychologues.* » (Fijalkow et Fijalkow, 1998). L'approche de ces professionnels diffère du point de vue des facteurs essentiels pour l'entrée dans l'écrit. En effet, pour les pédagogues, l'action pédagogique mise en œuvre par l'enseignant qui va accompagner l'enfant sur le chemin de la compréhension de la lecture/écriture est primordiale. Alors que pour les psychologues, l'enfant est le facteur déterminant de son entrée dans l'écrit : celui-ci suivrait un processus d'entrée dans l'écrit unique dont les étapes seraient les mêmes pour tous. Fijalkow et Fijalkow affirment alors que nous nous trouvons « *face à deux positions épistémologiques, portées par deux corps [...] L'une considère que l'entrée dans l'écrit est multiple, autant que la pédagogie, tandis que l'autre considère qu'elle est une dans sa structure mais variable dans son rythme.* »

En France, les travaux psychogénétiques de Ferreiro ont été repris par de nombreux chercheurs (Besse, 1990, 1993 ; De Gaulmyn, 1992 ; Luis, 1992 ; David, 1997 ; Fijalkow et Liva, 1993 ; Fijalkow et Fijalkow, 1992, 1998). En effet, alors que pour Ferreiro l'acquisition de l'écrit est un processus psychogénétique, les chercheurs français eux, considèrent la langue sous un regard différent.

Fijalkow et Liva (1993) ne considèrent pas la psychogénèse de l'écrit du même point de vue que Ferreiro. Pour eux, l'entrée dans l'écrit n'est pas une psychogénèse linéaire mais s'effectue sur plusieurs plans simultanément. Réalisant une étude à l'aide de tâches d'écriture inventée chez de jeunes enfants de 5 ans, les chercheurs présentent quatre traitements majeurs de l'entrée dans l'écrit :

1. Le traitement figuratif : c'est le premier type de réponse observé chez les jeunes enfants à qui on demande de produire de l'écrit. L'enfant dessine ou simule l'écriture.
2. Le traitement visuel : l'écrit est un « objet de l'environnement », une représentation visuelle des objets. L'enfant simule l'écriture en reproduisant à sa façon (pseudo-lettres, lettres du prénom) ce qu'il voit autour de lui.
3. Le traitement de l'oral : peu à peu, l'enfant se rend compte qu'un lien existe entre l'oral et l'écrit. Il va alors faire des correspondances entre la chaîne orale et la chaîne écrite en utilisant à l'écrit des lettres correspondant à des phonèmes entendus à l'oral.
4. Le traitement orthographique : à un traitement devenu essentiellement oral, l'enfant prend désormais en compte également les facteurs visuels qui relèvent de l'orthographe de la langue.

En tentant de comprendre comment l'enfant passe de la confusion à la clarté cognitive, Fijalkow et Liva montrent que la langue écrite n'est pas un simple processus de découvertes par étapes successives, mais un processus d'appropriation jalonné de questionnements sur l'objet « langue » dans lequel la syllabe n'occupe pas une place centrale.

Les résultats de Besse (1993b) montrent également que plusieurs paramètres sont nécessaires pour qu'un enfant de 5 ans acquière le langage écrit. Se fondant sur des tâches d'écriture inventée, Besse dégage sept principes constructifs qui montrent l'évolution générale des conceptualisations enfantines. Toutefois, les phases qu'il évoque ne doivent pas s'entendre comme une série ordonnée pour chaque enfant, contrairement aux phases de Ferreiro :

1. L'écrit est une trace différente du dessin.
2. L'écrit est une trace qui se rapporte au référent.
3. L'écrit est une trace relative à la chaîne sonore.
4. Pour écrire, il faut procéder à une analyse phonique de l'énoncé.
5. Pour écrire, il faut faire correspondre, dans le même ordre, des éléments graphiques codant des éléments sonores.
6. L'écriture comprend des particularités par rapport à l'oral.
7. L'écrit est à comprendre comme un texte représenté et communiqué selon des formes culturelles données.

Besse conclut en disant :

« Ce n'est que lorsque l'enfant a reconstruit pour lui-même cette complexité qui tient aux différentes caractéristiques du système (le système français d'écriture est un plurisystème graphique spécifique parmi les systèmes alphabétiques) qu'il devient capable de maîtriser les principales dimensions du Lire-écrire. » (Besse, 1993b, p.231.)

De plus, les conceptualisations de l'écrit décrites par Besse laissent à penser que des facteurs sociaux sont essentiels à l'appropriation de la langue écrite par les enfants :

*« [...], l'écriture est un moyen d'expression très normé : celui qui écrit est tout à la fois un auteur **unique** et obligé pour écrire d'utiliser des **moyens communs**. [...] On n'écrit donc pas tout seul, et on n'apprend pas à écrire tout seul. (p. 233.) [...] il ne s'agirait pas de laisser croire à l'enfant, au cours de ces essais d'écriture, qu'il communique un message compréhensible par d'autres s'il n'utilise pas notre système d'écriture de façon adéquate. On comprend donc qu'il est important d'instaurer des moments au cours desquels l'enfant puisse faire état de ses hypothèses et d'autres moments, nécessairement logiquement reliés, où des lecteurs l'informeront sur l'adéquation ou non de ces hypothèses. » (p. 238).*

Les travaux de De Gaulmyn (1992) mettent l'accent sur le fait que la langue française est un plurisystème composé « d'un système à la fois phonographique et morphographique ». Ces caractéristiques, propres à la langue française, s'opposent donc à la régularité de la langue espagnole.

Dans la même optique, Luis (1992) affirme qu'il existe des différences qui sont *peut-être spécifiques* au français par rapport aux résultats observés par Ferreiro en langue espagnole. Elle propose alors de reconsidérer les niveaux pré-syllabique et alphabétique pour lesquels les enfants feraient appel à une représentation du système graphique.

De même, en analysant les productions écrites de 120 enfants de grande section de maternelle, réalisées à partir de dictées d'énoncés significatifs ou sans signification, Albert (1996) montre que l'enfant qui découvre l'écriture le fait mieux quand il comprend le contenu de ce qu'il écrit que quand on lui demande d'écrire à partir d'énoncés non compréhensibles.

Ainsi ces études s'éloignent de l'hypothèse syllabique émise par Ferreiro. En effet, même si l'entrée dans l'écrit semble fonctionner par période de découvertes successives, elle ne s'effectuerait pas de la même façon pour tous les enfants comme l'affirme Ferreiro. Plusieurs voies sont désormais à explorer pour entrer dans l'écrit.

Plusieurs voies pour entrer dans l'écrit

D'autres études s'appuyant sur des méthodologies différentes de celle de Ferreiro révèlent l'existence d'une multitude de procédures dès les premières productions écrites.

Dans ses travaux, Jaffré étudie *la langue des enfants* selon deux analyses complémentaires de l'écriture (morphogénèse et ontogénèse). La première - morphogénèse graphique - analyse et compare le fonctionnement linguistique des écritures sur la base d'un modèle associant phonographie et sémiographie ; la seconde - l'ontogénèse graphique - observe et décrit des processus de production graphique, spécialement chez de jeunes enfants. Jaffré (1995) s'interroge sur la place qu'occupe la langue sur son versant écrit dans les processus d'acquisition chez les jeunes enfants de 5/6 ans.

« Le rôle des apprentis dans la genèse de l'acquisition est évidemment central mais les caractéristiques structurelles de l'objet à acquérir sont également à prendre en compte et peuvent aider à comprendre ce qui se passe au moment de l'acquisition ou, au moins, à formuler des hypothèses allant dans ce sens. » (Ibid., 1995, p. 27).

Le système d'écriture français étant un système alphabétique dans lequel il existe des correspondances plus ou moins complexes entre les lettres et les phonèmes, l'auteur observe des ateliers d'écriture dans des classes de grande section de maternelle afin d'étudier comment les jeunes enfants conçoivent la langue lorsqu'ils n'ont pas encore appris à écrire. Les productions écrites obtenues ne sont pas traitées en termes d'erreurs orthographiques mais en tant que traces d'une activité linguistique. Jaffré distingue deux types de procédures graphiques : les procédures graphiques fonctionnelles et les procédures graphiques non fonctionnelles. Ces dernières marquent le point de départ de l'acquisition orthographique. Ce sont des lettres reproduites indépendamment de toute fonction linguistique qui reposent essentiellement sur des compétences motrices. Les procédures graphiques fonctionnelles quant à elles se divisent en deux autres catégories de procédures : les procédures logographiques, dans lesquelles une séquence de lettres note un signe linguistique (ex. « bonjour »/ BONJOUR) et des procédures phonographiques de différents types :

- Epellative : les lettres sont employées pour leur dénomination (ex. : « gâteau »/ K) ;
- Syllabique : les lettres représentent des syllabes (ex. : « farine »/ AI) ;
- Logosyllabique : ajout de lettres aux lettres-syllabes (ex. : « farine »/ AIEUA) ;

- Phonogrammique : les lettres représentent certains phonèmes d'un mot (ex. : « poivre »/ PAVR) ;
- Logo-phonogrammique (« squelettes ») : les lettres représentent tous les phonèmes d'un mot (ex. : « affiche »/ AFIH) ;
- Distributionnelle : le choix des lettres est déterminé par l'environnement graphique (ex. : « couleur »/COULER vs « sur »/CUR).

Toutes ces procédures se subdivisent en plusieurs types de traitements qui montrent l'inventivité des enfants dans l'appropriation de la langue écrite. Nous retrouvons l'hypothèse syllabique de Ferreiro dans ce que Jaffré appelle « procédure syllabique », mais, contrairement à la place considérable que Ferreiro fait à la syllabe dans sa recherche, la syllabe n'est ici qu'une procédure de réponse parmi d'autres.

En 2003, David aborde l'acquisition de l'écriture des points de vue linguistique et psycholinguistique chez une population d'enfants d'âge plus étendu (de 4 à 7 ans). David place les enfants en situation de production d'écrit et les pousse à interagir entre eux en leur demandant de commenter leur propre texte. Les enfants sont ainsi entraînés à justifier leurs choix. L'objectif est d'identifier les problèmes qu'ils rencontrent lorsqu'ils produisent de l'écrit et comment ils parviennent à construire les savoirs nécessaires à la compréhension du système alphabétique (c'est-à-dire comment ils s'approprient la langue).

David considère que les écritures inventées sont « *les traces visibles, généralement motivées et normées, de procédures acquises ou en cours d'acquisition* » et considère les enfants comme des « *linguistes en herbe* ». L'étude consiste donc à évaluer les productions écrites en fonction de critères de développement interne, dans une perspective constructiviste. L'auteur adopte une démarche qui met à la fois l'accent sur les conceptualisations progressives d'une langue donnée et leur genèse ou psychogenèse (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988) et sur les fonctionnements mentaux (modèle cognitiviste) en jeu dans le développement du langage et les processus d'écriture (Ehri, 1991 ; Treiman, 1993 ; Zesiger et de Partz, 1997). Ceci permet de mettre en évidence une grande diversité de procédures dans les productions écrites de jeunes enfants.

La première procédure identifiée par le chercheur dans les productions écrites est *la logique sémiographique*. Lorsque l'enfant peut dire ce que signifient les formes produites, cela montre qu'il est capable de mettre en relation ce qu'il a produit avec ce qu'il peut en dire et donc accéder au caractère sémiographique de l'écriture. Les procédures explicitées à ce niveau renvoient à une *logique de notation directe des*

signifiés. Par exemple, Mehdi (5,7 ans) écrit la phrase « *Georges cherche un ami* » *gerger ani et justifie de la façon suivante :

- Meh : « Pour *Georges*, je me rappelle les lettres du livre.
- Ad : Et pour *ami* ?
- Meh : Je le connais ce mot, on l'a écrit avec la maîtresse. »

La seconde procédure identifiée par David est la *phonographie*. Les enfants sont maintenant capables de justifier leurs écrits en donnant des arguments de type « phonographique ». Par exemple, Nabila, (5,11 ans) écrit « une » *peu* dans un premier temps puis se reprend en produisant : *ue*. Elle justifie en disant « Là (*montre peu*) je l'ai trouvé dans mon texte mais après j'ai pensé à un **u** et un **e** parce que ça fait [yn] = une ». La combinaison de la première procédure avec la seconde montre la capacité qu'ont les enfants à faire évoluer leurs stratégies de manière cohérente et argumentée.

La troisième et dernière procédure décrite par David consiste à « saisir les spécificités orthographiques ». En effet, pour accéder à l'orthographe, les enfants vont devoir reanalyser leurs connaissances pour *apprendre* que la langue comporte aussi des variations grammaticales et lexicales. C'est ce que l'auteur appelle la *morphographie*. Les productions des jeunes enfants montrent qu'il est d'abord nécessaire de repérer les phénomènes linguistiques pour pouvoir écrire. C'est ce que montre l'exemple de Marion et Cyril (p. 149.) Marion s'appuie sur une procédure syllabico-alphabétique pour écrire le mot « chocolat » *hoat*. Chaque lettre représente une syllabe du mot. La fillette justifie la présence du *t* final en disant : « A la fin j'ai mis un *t* parce qu'il y a toujours une lettre comme ça à la fin des mots. » Elle cherche les régularités de la langue en mettant en place une logique qui relève d'une démarche métalinguistique précoce. C'est cette démarche qui aidera les enfants à résoudre les difficultés posées par la production écrite en organisant peu à peu leurs connaissances en système.

David conclut en donnant des pistes didactiques :

« Ils (les enfants) *n'avancent pas de façon aléatoire, mais de façon réfléchie pour peu qu'on les invite à commenter, à expliquer et à raisonner, en formulant explicitement les cheminements cognitifs sous-jacents à la résolution des problèmes rencontrés.* » (Ibid., 2003, p.150-151).

Les enseignants sont alors invités à évaluer les conceptualisations déjà construites pour pouvoir aider les enfants à atteindre le palier suivant, qui doit rester accessible au cheminement propre de chaque individu. Cet aspect de l'entrée dans l'écrit n'a, à notre connaissance, jamais été abordé par Ferreiro. En effet, si les pratiques didactiques dans lesquelles évoluaient les enfants interrogés par la chercheuse avaient été explicitées,

nous aurions peut-être trouvé une réponse supplémentaire quant aux productions syllabiques massives recueillies par Ferreiro.

Dans la même optique - comprendre comment l'enfant peut entrer dans l'écrit *autrement* - nous pouvons trouver quelques réponses dans l'étude de Rieben et Saada-Robert (1997) qui, s'appuyant sur les travaux anglophones de psycholinguistique cognitive, distingue deux courants différents :

- le premier courant postule l'existence de deux mémoires lexicales distinctes : l'une pour la lecture, l'autre pour l'écriture (Frith, 1985).

- Le second courant suppose que lire et écrire des mots sont des activités complémentaires qui reposent sur les mêmes connaissances orthographiques et phonologiques stockées dans un même système (Ehri, 1980).

Les résultats obtenus par Rieben et Saada-Robert avec une méthodologie basée sur une tâche de copie de mot chez des enfants de 5-6 ans (et non pas de dictée de mot comme les auteurs précédents, ce qui peut entraîner des différences), ne soutiennent ni l'hypothèse d'un développement parfaitement synchrone entre lecture/recherche et écriture/copie, ni celle de décalages alternés comme le prévoit le modèle de la double voie de Frith (1985).

« Si l'on considère cette variabilité intra-individuelle comme un phénomène psychologique [...] il se peut que cette variabilité soit une caractéristique générale fonctionnelle nécessaire à toute acquisition ». [...] « Une deuxième source de variabilité se situe au niveau des méthodes d'enseignement dont l'influence n'a pas encore suffisamment été étudiée et établie ». [...] « Une troisième source de variabilité se situe dans le matériel linguistique, c'est-à-dire les mots à traiter. » (Ibid., 1997, p. 353).

Même si les objectifs initiaux de ces chercheurs ne consistent pas à vérifier les hypothèses de Ferreiro, leurs résultats plaident en faveur d'un modèle par phases admettant une forte flexibilité des stratégies, contrairement au modèle linéaire en stades de Ferreiro.

Cette flexibilité des stratégies pourrait être due à la complexité de la structure même de la langue française comme le suggère l'étude de Sprenger-Charolles, Siegel et Béchennec, (1997). Celle-ci a pour objectif de vérifier si les caractéristiques du français et du système de transcription écrit ont une incidence sur les procédures de traitement utilisées en début d'acquisition par les lecteurs/scripteurs francophones. Les auteurs s'appuient dans un premier temps sur le(s) modèle(s) à double voie (Coltheart, Curtis, et Haller, 1993 ; Ellis, 1984 ; Humphreys et Evett, 1985 ; Paap et Noel, 1991) et son

adaptation développementale par Frith (1985, 1986), Morton (1989), Harris et Coltheart (1986) et Seymour (1986) qui permettent d'accéder aux mots écrits par deux procédures :

- 1- Appariement direct entre un mot écrit et le lexique orthographique des sujets : c'est une procédure lexicale (ou orthographique) puisque les unités de traitement sont des mots ou des morphèmes.
- 2- Procédure non lexicale (ou médiation phonologique) : les unités graphiques (lettre, graphème ou unité syllabique) sont associées aux unités phoniques (son, phonème ou attaque/rime) qui sont assemblées. Pour l'écriture, les opérations se déroulent en sens inverse.

L'hypothèse de départ des chercheuses est que, dans la langue française, on devrait observer uniquement des traitements par médiation phonologique en début d'acquisition de la lecture/écriture car le fait que l'unité mot ne soit pas très accessible à l'oral peut occasionner un moindre recours à la voie lexicale et ouvrir la porte à la médiation phonologique (la relation graphème/phonème étant régulière en français.) Cette hypothèse est validée et complétée par les auteurs qui rajoutent que la médiation phonologique qui prédomine au début de l'acquisition de la lecture/écriture en français contribue à la mise en place du lexique orthographique aussi bien en lecture qu'en écriture. En effet, même si les résultats montrent que la médiation phonologique est utilisée plus fortement et plus précocement en écriture qu'en lecture, alors que l'inverse s'observe pour la procédure orthographique, des liens importants existent entre ces deux modalités au début de l'acquisition. Les travaux de Ferreiro ne nous renseignent pas quant à cette médiation phonologique qui prédomine au début de l'acquisition de la lecture/écriture en espagnol. Il se pourrait alors que les particularités de la langue espagnole expliquent en partie les résultats obtenus par Ferreiro, à savoir que la syllabe joue un rôle majeur dans l'entrée dans l'écrit des enfants hispanophones dans des tâches d'écriture inventée.

Conclusion

L'écriture inventée permet d'établir le niveau de compréhension du système alphabétique chez les jeunes enfants de 4-5 ans (Rieben, 2003). En les poussant à faire un effort d'analyse segmentale plus systématique qu'en situation de lecture (Bradley et Bryant, 1983), elle contribue au développement de la conscience phonologique et à la connaissance des lettres (Ehri, 1997). Dans les travaux réalisés sur le sujet, deux

approches se distinguent : la première approche a pour objectif de décrire le développement précoce de la conceptualisation de l'écrit et de l'orthographe (psycholinguistique génétique) alors que la seconde approche considère d'autres aspects de l'acquisition du langage comme la conscience phonologique, l'apprentissage de la lecture et/ou de l'orthographe (psychologie cognitive).

Néanmoins, tous les chercheurs, selon leur discipline d'origine (la psychologie, la linguistique ou la psycholinguistique) ont leur propre conception de la langue écrite. Mais aucun n'arrive à un résultat indiscutable concernant la façon dont l'enfant entre dans l'écrit et à comprendre, plus précisément, dans quelle mesure la syllabe aide les enfants à entrer dans l'écrit.

L'effet de la syllabe a été très peu étudié chez l'enfant apprenti-lecteur :

« L'effet de la syllabe sur la production écrite n'a pratiquement pas été étudié. Les données disponibles relativement à la lecture mettent en évidence l'impact de cette unité notamment en lecture à haute voix. Les rares résultats concernant l'écriture suggèrent l'existence d'un impact mais dans des tâches encore très particulières notamment de (re)copie (Humblot, Fayol et Lonchamp, 1994 ; Lambert, Esperet et Fayol, en préparation). » (Fayol et Gombert, 1999, p. 18).

C'est pourquoi, nous allons poursuivre notre revue de questions en étudiant l'importance de la syllabe dans la langue.

1.4. La syllabe dans la langue

Au niveau international, de nombreux travaux ont mis en évidence que les caractéristiques de la langue sont loin d'être une dimension négligeable dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : en France (Besse, 1993, 1995, 1996; Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1994; Fijalkow et Liva, 1993), en Grèce (Varnava-Skoura, 2005), en Italie (Pontecorvo et Zuchermaglio, 1988; Pontecorvo et Orsolini, 1996), au Portugal (Alves Martins 1994, Alves Martins et Mendes, 1987), en Israël (Tolchinsky-Landsmann et Levin, 1987), au Canada (Thomas et Sénéchal, 1998; Sénéchal, 2000), aux Etats-Unis (Taft et Hambly, 1985, Taft, 1986, 1992, 2002 ; Sulzby, 1989). Tous tentent de répondre à la question : Comment l'enfant s'y prend-il pour entrer dans l'écrit ? Suite à ces travaux, nous nous proposons de nous centrer sur les caractéristiques linguistiques de la langue et sur la syllabe en particulier. Nous tenterons tout d'abord d'apporter une définition générale de la langue du point de vue linguistique en prêtant spécifiquement attention à la syllabe. Puis, dans une seconde

partie, nous examinerons la composition syllabique de plusieurs langues qui ont des caractéristiques communes avec la nôtre (l'espagnol, le portugais et l'anglais), pour en venir enfin au rôle de la syllabe en français. Dans une dernière partie, nous étudierons la place que donnent les programmes officiels à la syllabe en grande section de maternelle.

1.4.1. Définition générale

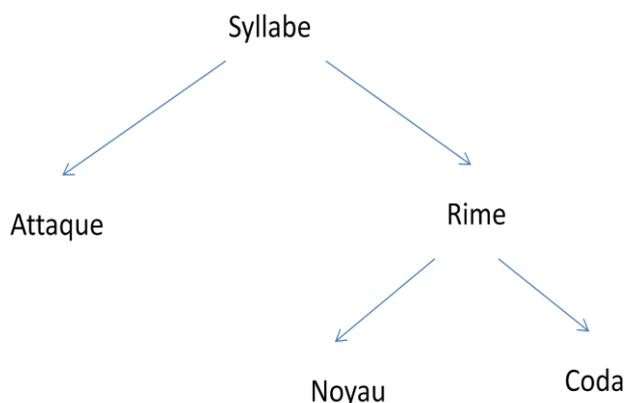
1.4.1.1. Les caractéristiques de la langue, le cas de la syllabe en linguistique

Selon Saussure, une langue orale est un système de signes linguistiques (ou « mots ») qui met en correspondance des « images auditives » et des « concepts » afin de permettre aux individus de communiquer entre eux par le biais de la parole. La parole est l'utilisation de ce code par les sujets parlants. Dans la langue, les unités distinctives qui permettent de donner du sens à la parole sont les « phonèmes »⁶. La linguistique définit le phonème comme la plus petite unité non significative et indécomposable de la chaîne parlée permettant de distinguer sémantiquement tous les mots d'une langue donnée. Toutes les langues du monde comptent entre trente et quarante phonèmes. Il existe trente-sept phonèmes en français (pour vingt-six lettres graphiques) dont seize voyelles (douze orales et quatre nasales), trois semi-voyelles et dix-huit consonnes (dix occlusives, six fricatives et deux vibrantes). Combinés entre eux de manière non aléatoire, les phonèmes forment la syllabe. La syllabe n'a pas une définition stable d'une langue à l'autre mais varie selon la langue considérée. Elle est composée d'un ou plusieurs phonèmes, et un mot est formé d'une ou plusieurs syllabes. Il existe deux types de syllabes : la syllabe ouverte (qui se termine par une voyelle) et la syllabe fermée (terminée par une ou plusieurs consonnes). En linguistique, la syllabe est une unité plus large que le phonème, c'est un « *groupe phonémique constitué d'un phonème dit « syllabique » et, facultativement, d'autres phonèmes non syllabiques. Le premier constitue le sommet de la syllabe, alors que les autres en forment les marges* » (Ducrot et Todorov, 1972, p. 241). Néanmoins, toutes les combinaisons de phonèmes ne sont pas acceptables. En français, la syllabe peut se décomposer en deux éléments : une attaque et une rime. L'attaque est constituée d'une (ou plusieurs) consonne(s) alors que la rime se divise en deux autres composants : le noyau et la coda. Le noyau est le sommet de la syllabe, généralement représenté par une voyelle, alors que la coda est la

⁶ Terme introduit par Troubetzkoy en 1939.

(ou les) consonne(s) qui suivent le noyau. La syllabe est donc organisée de manière hiérarchique.

Figure 1 : Composition de la syllabe



Pour illustrer le schéma ci-dessus, prenons l'exemple d'une syllabe de type CVC, [CAS] : l'attaque est représentée par la première consonne [C], le noyau par la voyelle centrale [A] et la coda par la consonne finale [S]. Toutefois, toutes les syllabes n'ont pas d'attaque et/ou de coda. En effet, le mot *eau* [o] ne contient qu'un noyau alors que pour le mot *stylo* [stilo], l'attaque de la première syllabe [sti] est composée de deux consonnes [st], et du noyau de la voyelle [i] ; et la deuxième syllabe est constituée d'une attaque [l] et du noyau vocalique [o]. Les syllabes qui n'ont pas de coda sont des syllabes « ouvertes » tandis que les syllabes « fermées » possèdent une coda.

1.4.1.2. Le rôle de la syllabe dans les langues

Une des raisons qui fait de la syllabe un objet difficile à appréhender tient au fait que les structures syllabiques peuvent varier d'une langue à l'autre, voire au sein d'une même langue (par ex. : le français « parisien » et le français du sud-ouest). Labruno (2005) estime qu'en général, la syllabe est formée autour d'une voyelle mais il peut arriver que des consonnes constituent le cœur de la syllabe comme c'est le cas en anglais pour la seconde syllabe du mot *bottle* [bɒtl] « bouteille », en allemand pour la seconde syllabe de *haben* [habn] « avoir », ou encore en tchèque, ex. : *vlk* [vlk] « loup ». Mais si on observe de plus près ces structures syllabiques, on s'aperçoit que « les consonnes qui y fonctionnent comme centre de la syllabe sont en fait assez peu « consonantiques » par nature : ce sont des sonantes, accompagnées d'une vibration spontanée des cordes vocales et elles présentent à ce titre une structure acoustique plus proche de celle d'une voyelle que de celle de consonnes « pures » comme [p], [s] ou

[d]...» (Ibid., 2005, p. 97). Cependant, il existe des dialectes (par exemple, le dialecte imdlawn tashlhiyt du berbère étudié par Dell et Elmedlaoui, 1985) dans lesquels n'importe quel type de segment peut constituer un noyau syllabique (par exemple : [tmsxt] « vous avez transformé »). Le bella coola (langue amérindienne du nord) accepte des mots entiers constitués de syllabes sans aucune voyelle au sens traditionnel du terme. Tout ceci fait qu'il est difficile de poser une définition universelle de la syllabe au niveau acoustique.

Au niveau graphique, certains systèmes comme les écritures consonantiques sémitiques ou les écritures alphabétiques telles que l'arménien, le grec ou le latin, utilisent le phonème comme constituant graphique. Néanmoins, beaucoup de systèmes d'écriture sont basés sur la syllabe, comme les syllabaires indien, tibétain, éthiopien ou suméro-akkadien. D'autres systèmes, comme le coréen, sont à la fois fondés sur le phonème et sur la syllabe, alors que les écritures chinoise et égyptienne retiennent le morphème. Les hiragana et katakana japonais se servent eux de signes représentant les « mores ». Ces langues, qualifiées de « moriques » utilisent les mores plutôt que les syllabes comme base du système vocal. Les mores sont des unités prosodiques plus fines que la syllabe : ce sont tous les segments de syllabe qui peuvent porter une manifestation d'intensité, de hauteur ou de durée (c'est-à-dire un accent). Dans les langues dites « syllabiques », chaque syllabe est composée d'une ou plusieurs mores qui déterminent le poids de la syllabe. Une syllabe peut être légère (monorique), lourde (bimorique) ou extra-lourde (trimorique). Le poids de la syllabe déterminera à son tour l'accent tonique du mot, ou son rythme. Hormis en japonais, la more joue un rôle prosodique déterminant dans d'autres langues comme le grec ancien, le latin, l'anglais, l'arabe et de nombreuses langues amérindiennes ou africaines (Labrune, 2005.). Le français préfère la syllabation du type consonne, en attaque de la voyelle qui suit.

1.4.1.3. La fréquence syllabique dans les langues

En français, 76 % des syllabes se terminent par une voyelle, contre seulement 24 % pour les consonnes. Les chiffres sont quasiment identiques pour l'espagnol, alors qu'en allemand 63 % des syllabes finissent par une consonne, et en anglais 60 %. Les travaux de Delattre (1965), repris par Léon (1992, 1996), montrent que le type le plus fréquent de syllabe en français et en espagnol est le type CV, alors qu'en anglais et en allemand le type CVC est le plus répandu. Le français et l'espagnol favorisent donc les

syllabes ouvertes, ce qui donne à ces langues un rythme sonore cadencé et segmenté, contrairement aux langues à syllabation fermée. Cette mélodie de la langue peut vraisemblablement influencer l'apprenti scripteur dans ses productions lorsque, n'ayant pas encore les outils nécessaires pour écrire, l'enfant produit des écritures syllabiques en se référant à la prosodie du langage oral.

Tableau 1 : Fréquence des types de syllabe en pourcentage

| | CV | CVC | CCV | VC | Autres |
|----------|------|------|------|------|--------|
| Français | 54,9 | 17,1 | 14,2 | 1,9 | 11,9 |
| Espagnol | 55,6 | 19,8 | 10,2 | 3,1 | 11,3 |
| Anglais | 27,6 | 31,8 | 4 | 11,9 | 24,7 |
| Allemand | 28,7 | 38,1 | 3,3 | 9,8 | 20,1 |

Bien que la fréquence des structures syllabiques du français soit proche de celle de l'espagnol, si on considère maintenant la correspondance graphème/phonème, le français ressemble plus à l'anglais. En effet, dans des langues telles que l'espagnol, l'italien (ou même l'allemand), la correspondance graphème/phonème est très régulière (Cf. tableau 3), à l'opposé du français et de l'anglais qui ont un système orthographique beaucoup plus opaque. Par exemple, en français, dans les mots « nez » [ne] et « riz » [ri] le /z/ écrit ne se prononce pas à l'oral, alors qu'en espagnol, toute la séquence phonémique se prononce pour ces mêmes mots « nariz » [nariz], « arroz » [aroz].

Tableau 2 : Nombre d'unités linguistiques différentes dans quelques langues (in Jaffré et Fayol, 1997)

| | Lettres | Phonèmes | Graphèmes |
|----------|---------|----------|-----------|
| Français | 26 | 36 | 89 |
| Anglais | 26 | 49 | 1140 |
| Espagnol | 29 | 24 | 29 |
| Italien | 21 | 25 | 33 |

1.4.2. La syllabe en espagnol, portugais, anglais et français : caractéristiques, usage et travaux.

1.4.2.1. La syllabe dans le système d'écriture espagnol

Nous avons choisi de nous intéresser à l'espagnol, car il a des caractéristiques communes avec le français, et est la langue dans laquelle Ferreiro a mené la plupart de ses travaux.

Les caractéristiques linguistiques

En espagnol, la syllabe se définit selon trois caractéristiques : le son qui forme le noyau, la coda, et les combinaisons de consonnes et de voyelles qui constituent la syllabe-type (Bénaben, 2006). En espagnol, le noyau syllabique est vocalique, c'est-à-dire que, dans un mot, il y a autant de syllabes que de voyelles. De plus, l'accent joue un rôle très important. En effet, les mots espagnols comportent toujours une syllabe tonique qui se différencie des autres par une accentuation plus forte et qui permet de distinguer chaque mot. L'accent a donc une fonction distinctive qui facilite le repérage des diverses unités linguistiques. Cette prééminence accentuelle très marquée fait qu'il existe en espagnol des différences quantitatives importantes entre les syllabes. Subséquemment, l'intensité de l'accent tonique a des répercussions sur la durée des phonèmes ce qui nous amène à penser que les enfants espagnols pourraient identifier plus naturellement les phonèmes contenus dans les syllabes toniques et coder une lettre pour une syllabe, sachant que 44 % des mots espagnols sont accentués sur l'avant-dernière syllabe. L'ensemble des travaux de Ferreiro a montré que l'entrée dans l'écrit des jeunes enfants hispanophones suit un processus psychogénétique dont la syllabe est le pivot essentiel pour que l'enfant fasse la relation oral/écrit. Or, les caractéristiques vocaliques et accentuelles de l'espagnol font que cette langue incite déjà, à la base, à la syllabation. Le fonctionnement même de la langue contribuerait donc à faciliter le lien oral/écrit de par sa nature eurythmique, ce qui soulèverait un questionnement quant à la théorie psychogénétique de Ferreiro chez les enfants hispanophones. En effet, si la langue orale offre aux enfants la possibilité de coder l'écrit grâce à des indices explicites, les apprentis-scripteurs sensibles à la mélodie de leur langue maternelle pourraient naturellement réinvestir ces indices dans leurs productions écrites.

Des travaux récents de Kandel et Valdois (2006) estiment que les relations franches entre les lettres et les sons facilitent le recodage phonologique et devraient permettre aux enfants de coder l'information orthographique en mémoire (Share, 1995, 1999). Leur étude porte sur une tâche de copie de mots dans une population d'enfants français et mexicains de classes de CP et de CE1. Le but des chercheuses est d'observer l'acquisition du code chez des enfants monolingues de langue française ou espagnole et chez des enfants bilingues franco-espagnols.

L'expérience 1 compare les reproductions des enfants monolingues français et espagnols. Les résultats montrent que, lorsqu'on demande à des enfants français de copier des mots, ils ont tendance à faire beaucoup de mouvements oculaires entre le mot écrit et le mot qu'ils sont en train de copier afin d'extraire les lettres contenues dans les syllabes-cibles. En espagnol, la plupart des mots sont copiés sans ces mouvements oculaires, mais en tant qu'unités orthographiques entières. Les enfants emploient instinctivement des unités plus grandes que la syllabe.

Les chercheuses suggèrent que les différences dans les caractéristiques orthographiques du français et de l'espagnol conduisent aux différences dans la taille de la saisie visuelle et des unités que les enfants mettent en place lors l'acquisition du code de la langue. En effet, même si l'espagnol possède une structure syllabique similaire au français, la plupart des mots espagnols peuvent être lus en appliquant des correspondances phonologiques une à une.

“The French children should rely on small spelling units because they have to deal with information of different linguistic levels to elaborate orthographic representations. The Spanish-speaking children should be able to rely on large spelling units because phonological recoding is rather simple and automatic in their language, thus facilitating the memorisation of orthographic patterns” (Share, 1995, 1999, in Kandel et Valdois, 2006)”.

L'expérience 2 analyse le comportement des enfants bilingues lorsqu'on leur demande de copier et de lire des mots en français et espagnol.

Les résultats montrent que les enfants bilingues de CP fixent leur regard plus souvent en copiant le français que pour des mots espagnols. L'analyse indique également que la taille des unités d'épellation utilisées pour la copie de mots diffère en français et espagnol. La plupart du temps, les CP emploient la lettre et la syllabe pour copier des mots français, mais ils préfèrent les mots entiers lors de la copie des mots espagnols. Ainsi, les unités visuelles d'épellation sont plus petites en français qu'en espagnol. Le

fait que les CP bilingues se comportent différemment en français et en espagnol soutient l'idée que la structure de la langue détermine la taille des unités visuelles que les enfants emploient.

Chez les CE1, en général, les enfants se comportent d'une façon semblable aux CP, bien qu'ils utilisent plus de lettres que de syllabes pour copier le français et moins de mots entiers pour copier l'espagnol. Ces légères différences pourraient être dues au fait que les bilingues ont été examinés en février et les monolingues français en mars, d'où la difficulté de devoir traiter deux langues simultanément à une période très critique du procédé d'acquisition.

De plus, pour les chercheuses, ces résultats peuvent aussi s'expliquer par des facteurs didactiques. En effet, en Espagne, un matin par semaine au CP, des leçons sont données aux enfants à l'aide d'une méthode graphophonologique de lecture/écriture, ce qui expliquerait pourquoi ils sont déjà capables d'employer de plus grandes unités qu'en français.

En résumé, les deux expériences indiquent que les bilingues emploient le même genre d'unités visuelles que les monolingues : ils se comportent comme des monolingues français en français et comme des monolingues de langue espagnole en espagnol.

De plus, les tests de corrélation prouvent que les enfants qui mettent du temps à écrire et qui font le plus d'erreurs en lisant le texte, sont ceux qui favorisent les unités « lettre ». En revanche, les enfants qui ont le mieux lu emploient des unités entières de mot en copiant. La complexité orthographique du français mène à de plus petites unités d'épellation qu'en espagnol, au niveau visuel et très probablement au niveau moteur aussi. Ceci pourrait retarder l'acquisition de l'orthographe (Ziegler et Goswami, 2005) et expliquer les différences que Kandel et Valdois (2006) ont observées dans l'expérience 1.

Suite à l'observation de ces résultats, les auteures se sont demandées pourquoi les enfants favorisent de grandes unités d'épellation en espagnol s'ils peuvent écrire correctement en appliquant des modalités de conversion graphophonologiques ? Une des réponses est que, pour écrire correctement, ils doivent acquérir un lexique visuel important (Iribarren et al. 2001). La stratégie strictement phonologique de transcription ne garantit pas l'orthographe correcte dans tous les cas et des irrégularités apparaissent fréquemment dans la langue usuelle. En d'autres termes, les enfants de langue espagnole ne peuvent pas se limiter à la transcription phonologique. Ils doivent favoriser le traitement global au lieu du traitement analytique parce qu'ils ont besoin d'un lexique graphique large pour orthographier le plus de mots correctement. Cette idée est

soutenue par une étude où des enfants de différents âges ont écrit des mots et des pseudo-mots sous dictée (Valle Arroyo, 1989). L'analyse des erreurs indique que les enfants emploient des stratégies analytiques et également des stratégies lexicologiques lors de leurs productions d'écrits.

D'ailleurs, les résultats pour les enfants bilingues suggèrent fortement que les différences dans les tailles d'unités utilisées pour la copie de mots sont dues à la complexité orthographique et ne peuvent pas être expliquées par les capacités cognitives ou les facteurs environnementaux des enfants. Vraisemblablement, l'orthographe en français, et probablement dans d'autres langues dont l'orthographe est complexe, prend plus de temps pour être assimilée parce qu'elle exige l'élaboration de plusieurs unités intermédiaires (Laberge et Samuels, 1974).

Ces études nous amènent à penser que l'hypothèse psychogénétique de Ferreiro relative à la syllabe, pourrait être due à des facteurs externes, comme par exemple des facteurs liés à la méthode d'enseignement de la langue ; ceci a pu influencer en partie les résultats obtenus en 1979 et 1988. Mais, à ce jour, nous n'avons pas assez d'éléments pour pouvoir l'affirmer.

1.4.2.2. La syllabe dans le système d'écriture portugais

Les travaux de Ferreiro ont souvent été repris en portugais, langue possédant des caractéristiques communes avec l'espagnol. De plus, l'étude que nous conduisons sur la syllabe en français (Cf. chapitre 2) étant menée en parallèle au Portugal (Mata Pereira, 2011), il nous a semblé nécessaire de nous intéresser à la langue portugaise.

Les caractéristiques linguistiques

Selon Teyssier, 2002, le système d'écriture portugais est composé de 23 lettres (plus 3 qui sont exclusivement utilisées dans la prononciation des mots étrangers : K, W et Y), 28 phonèmes (21 phonèmes consonantiques ; 7 phonèmes vocaliques) et 15 allophones⁷ (6 allophones consonantiques ; 9 allophones vocaliques). Comme en espagnol, l'accent tonique a une grande importance en portugais : il est à la fois un accent d'intensité et de durée. Une erreur sur sa place change le sens du mot. Par exemple, la suite phonémique [kɛntərə] veut dire :

⁷ Les allophones sont des sons appartenant à un même phonème. Par exemple, en français, les consonnes [r] (roulée alvéolaire), [ʀ] (roulée uvulaire) et [ʁ] (fricative uvulaire) sont phonétiquement des sons différents, mais elles appartiennent toutes à la même unité phonologique, le phonème /r/.

- « cruche » lorsque l'accent tonique se trouve sur la première syllabe (*cântara*),
- « il avait chanté » lorsqu'il n'y a pas d'accentuation (*cantara*),
- « il chantera » lorsque l'accent est mis sur la dernière syllabe (*cantarà*).

De plus, lorsque l'accent tonique souligne une syllabe précise dans le mot, il constitue des catégories de mots à parts entières :

- 1- Les mots oxytons, accentués graphiquement sur la dernière syllabe ; ex. : *português* (« portugais »), *avô* (« grand-père »), *dominó* (« domino »).
- 2- Les mots paroxytons, non accentués graphiquement sur l'avant-dernière syllabe ; ex. : *caderno* (« cahier »), *mesa* (« table »), *elogio* (« éloge »).
- 3- Les mots proparoxytons, accentués graphiquement sur l'avant-dernière syllabe, ex. : *átomo* (« atome »), *câmara* (« chambre »), *gramática* (« grammaire »).

Il existe des divergences notables entre le portugais du Portugal et le portugais du Brésil (notamment dans l'utilisation du tréma et du trait d'union, de l'emploi des majuscules, de l'existence des consonnes muettes et de l'accentuation...), mais la différence principale est incontestablement d'ordre phonologique. En effet, en portugais du Portugal, dans la grande majorité des cas, les voyelles écrites *a*, *e* et *o* acceptent des réductions à l'oral que ce soit en position pré tonique ou post tonique (par exemple, la voyelle écrite *a* se réduit à [ã] dans *bater* prononcé [bãtɛːr], « battre ») alors que le portugais du Brésil ne connaît que cinq phonèmes en position pré tonique (/i/, /u/, /e/, /o/, /a/) qui ne se réduisent jamais ; ce qui fait que la syllabe antérieure du mot est beaucoup plus proche de son timbre étymologique et plus semblable aux phonèmes correspondants à l'espagnol ou l'italien dont les graphies sont notées comme elles sont prononcées (ex. de *bater* prononcé [batɛːR], « battre »)⁸.

Les recherches

Parmi les nombreuses répliques des travaux de Ferreiro en portugais, notons ceux de Alvès Martins et Silva (Portugal) et Cardoso-Martins et al. (Brésil). Ces auteurs diffèrent quant au rôle attribué à la syllabe lorsque les jeunes enfants découvrent l'écrit. En effet, les chercheuses portugaises (Alvès Martins et Silva, 2001) soutiennent l'existence de l'hypothèse syllabique en tant qu'étape intermédiaire déterminante dans la prise en compte de l'oral par le jeune enfant. Néanmoins, sans toutefois contester

⁸ P., Teyssier, (2002), *Manuel de langue portugaise, Portugal Brésil*, Coll.: Librairie Klincksieck, Ed.: Klincksieck.

l'hypothèse syllabique de Ferreiro, Alvès Martins et Silva (2002) mettent en question la théorie selon laquelle la syllabe serait la première unité prise en compte par l'enfant pour établir la relation oral-écrit dans une psychogenèse de l'écrit. Elles soulignent en effet que les programmes d'entraînement phonologique en portugais sont basés sur les unités syllabiques, ce qui peut pousser les enfants à établir un rapport oral-écrit basé sur ces unités. Or, dans une étude de 2003, Alvès Martins et Silva, en entraînant des enfants préscolaires au découpage phonémique, ont montré que cette méthode amène les enfants à comprendre que les mots « parlés » nécessitent d'être codés avec des lettres distinctes qui représentent chacune des propriétés spécifiques à chaque segment sonore. Elles appuient donc le fait que l'enfant puisse prendre en compte l'oral en général plutôt que la syllabe précisément : *"Our study confirms that the skills that enable children to think about oral language and the way in which children represent the written code begin to influence one another at quite early stages."*

Dans une étude datée de 2006, Alvès Martins et Silva montrent qu'il existe un rapport entre le développement des capacités phonologiques de l'enfant et ses progrès en écriture. Pour ce faire, elles ont sélectionné 44 enfants d'âge préscolaire (5/6 ans) qui ne savent pas lire et dont l'écriture est de type syllabique avec phonétisation (c'est-à-dire qu'une lettre correspond à un phonème d'une syllabe, par ex. *vaca* « vache » : AC). Les chercheuses ont ensuite divisé leur échantillon afin d'organiser 10 sessions de travaux différents : le groupe 1 reçoit un programme de formation à l'écrit qui a pour but d'inciter les enfants à passer d'une écriture syllabique à une écriture syllabique/alphabétique et alphabétique en les confrontant à des écritures alphabétiques. Le groupe 2 est soumis à un programme de formation phonologique conçu pour travailler les unités phonétiques à l'oral (segmenter, identifier, supprimer et isoler des phonèmes). Le groupe 3 sert de groupe contrôle. Les résultats indiquent que les enfants des deux groupes expérimentaux ont réalisé un degré semblable de progrès (plus grand que le groupe témoin) autant dans leurs écrits que dans leurs capacités phonologiques.

“Our data confirm that not only the writing training program helped the children to progress in their writing, but their phonological skills also evolve. The children's performance in phonological tasks at the post-test did indeed improve significantly from a statistical point of view, both in term of their awareness of the presence of common phonemic elements in different words [...] and as regards their manipulation of phonemic units [...].” (Ibid., 2006, p. 175).

Les chercheuses montrent ainsi que le développement de l'enfant est un processus complexe qui évolue lorsque l'enfant prend conscience du lien qu'il existe entre la chaîne orale et la chaîne écrite.

“Thus, when we conducted phonemic training with children who were already producing phonetized syllabic writing, we found that they made use of the resulting advances in their phonemic skills when they analyzed words during their writing, thereby leading to written output of a syllabic-alphabetic and alphabetic type.” (Ibid., 2006, p. 175).

En résumé, selon les auteures, lorsque les jeunes enfants portugais commencent à établir une relation graphème/phonème, cela s'effectue par le biais du phonème.

Par ailleurs, les investigations brésiliennes (Cardoso-Martins et Bastista, 2005) proposent que les décodages syllabiques que font les enfants résultent de leur compréhension naissante que les lettres représentent des sons et de leur tentative de représenter les sons qu'ils détectent lors de la prononciation des mots. Les chercheurs estiment que l'enfant aurait plus de facilités à mettre en relation le son avec le nom de la lettre. Cardoso-Martins et al. (2006) ont mené deux études longitudinales afin d'étudier le développement des enfants brésiliens de 4 à 6 ans selon deux modèles développementaux: le modèle étagé de Ferreiro de 2000 (périodes pré syllabique, syllabique et alphabétique en langue espagnole) et le modèle en phases de Ehri, 1992, 1998 (processus pré alphabétique, partiellement alphabétique, alphabétique ou alphabétique complet et alphabétique consolidé en langue anglaise.) Cardoso-Martins et al. (2006) font remarquer que les écritures syllabiques de Ferreiro seraient probablement un exemple de ce qu'Ehri dénomme *partial alphabetic spellings*. Les résultats des deux études longitudinales montrent que relativement peu d'enfants brésiliens passent par la période syllabique décrite par Ferreiro. De plus, beaucoup d'enfants sont directement passés de la période pré syllabique à la période alphabétique, ce qui remet en question l'universalité de la théorie de Ferreiro. Pour ces auteurs, ces résultats suggèrent que la connaissance du nom des lettres et des sons des lettres est essentielle pour que les enfants brésiliens puissent comprendre le lien entre l'oral et l'écrit. L'hypothèse syllabique ne serait alors qu'un résultat accidentel de la tentative des enfants de tracer des lettres pour les sons qu'ils peuvent détecter dans la prononciation des mots.

1.4.2.3. La syllabe dans le système d'écriture anglais

Les premiers travaux effectués sur la langue étant en anglais, langue étrangère la plus parlée dans toute l'Europe (dans dix-neuf des vingt-neuf pays sondés, l'anglais est la langue la plus connue après la langue maternelle, en particulier en Suède (89%), à

Malte (88%) et aux Pays-Bas (87%)), l'étude de ses caractéristiques nous semble incontournable.

Les caractéristiques linguistiques

L'anglais connaît plusieurs composantes qui conditionnent l'intelligibilité de la langue : les phonèmes spécifiques, le rythme ou l'accentuation et l'intonation.

Tout d'abord, la correspondance entre lettres et sons est très irrégulière (Larreya, et Watbled, 2007). Si nous prenons l'exemple des formes écrites *rough*, *bough*, *though*, *thought*, les lettres *ou* correspondent à quatre sons différents : [rʌf], [baʊ], [ðəʊ], [θɔ:t]. De plus, il existe deux types de voyelles en anglais qui requièrent une attention particulière à cause des valeurs qui modifient le sens du mot : il s'agit des voyelles simples brèves (ou relâchées, par exemple [i] : *big*, *six*, *tip*, *ship*...) et des voyelles longues (ou tendues, par exemple [i:] : *green*, *sheep*, *read*, *people*...). On distingue aussi des diphtongues dans lesquelles deux sons représentent une voyelle (par exemple [ai] : *nice*, *my*, *like*, *bike*, *write*) et des triptongues dans lesquelles la voyelle est représentée par trois sons émis successivement dont le dernier est un « schwa » (par exemple [aiə] : *fire*). On appelle « schwa » les syllabes dont le sommet est la voyelle [ə]. En anglais, l'unité rythmique est le « pied » (ou la « mesure », une unité prosodique de rang supérieur à la syllabe). Le pied commence avec une syllabe forte (une consonne ou une voyelle) et comprend toutes les syllabes faibles qui suivent. Certaines consonnes, comme /l/ dans *little* /'lɪtl/ ou /n/ dans *cotton* /'kɒtn/, peuvent être sommets de syllabe, ce qui est impossible en français. De plus, l'accent tonique fait partie intégrante de la prosodie anglaise. La syllabe tonique initiale du mot est accentuée alors que les autres sont diminuées. Dans le discours, il arrive que certaines syllabes deviennent faibles à la suite de restructurations accentuelles ce qui peut entraîner une réduction ou un effacement complet de l'accentuation. La question de l'accentuation est inséparable de celle de l'intonation. En effet, c'est la « mélodie » de la langue qui va exprimer les intentions de celui qui parle selon deux schémas principaux en anglais : un schéma descendant dans lequel la voix descend en fin de phrase et un schéma montant, dans lequel la voix descend mais remonte en fin de phrase.

Les recherches

En 1974, Liberman *et al.* s'interrogent sur la segmentation syllabique et la discrimination phonémique chez les enfants de maternelle. Ils montrent que les jeunes enfants sont capables de segmenter très tôt en syllabes alors que leur habileté à discriminer des phonèmes est laborieuse et commence vers l'âge de six ans (“ [...] *A greater level of maturity is necessary to achieve the ability to analyze words into phonemes than into syllables.*” (Ibid., 1974, p. 210). Leur approche génétique du développement de l'écrit montre que, pour une tâche de segmentation, l'ordre de difficulté est croissant : il y a d'abord le mot, puis la syllabe, et, le plus difficile de tous, le phonème : “[...] *explicit phoneme segmentation is harder for the young child and develops later than syllable segmentation [...]*” (Ibid., 1974, p. 211). L'accès au mot s'effectuerait donc plus facilement par la syllabe au tout début de l'acquisition de la langue écrite, et ce n'est que plus tard que la représentation phonologique des enfants évoluerait de manière phonémique.

Les travaux de Treiman (1986, 1992, 1993, 1994) soutiennent l'idée qu'il existerait un niveau de représentation intermédiaire entre le phonème et la syllabe. Pour Treiman (1992), la structure de la syllabe, à savoir l'attaque ou la rime (unités plus grandes que le phonème mais plus petites que la syllabe) est peut-être une voie d'accès au langage écrit pour les jeunes enfants anglais:

“I suspect that the English writing system evolved in such a way that the final consonant influences the pronunciation of the vowel because spoken syllables are composed of an onset and a rime. The onset and rime units in the spoken language may help to explain both the nature of the writing system and the fact that people -even children with little previous reading experience - prefer vowel-final consonant unit”. (Ibid., 1992, p. 87).

Treiman ajoute (Ibid., 1992, p. 99) qu'il faudrait commencer l'enseignement de la langue au niveau des attaques et des rimes des syllabes pour trois raisons : tout d'abord, les enfants ont moins de difficulté pour analyser les syllabes parlées en attaque et rime qu'en phonèmes. En second lieu, l'écriture anglaise représente elle-même un découpage d'attaque/rime de la syllabe qui a une écriture relativement stable. Troisièmement, les jeunes lecteurs/scripteurs lient naturellement la copie et la parole au niveau de l'attaque et de la rime. Treiman conclut donc qu'à l'oral les enfants ont une plus grande facilité d'accès au découpage attaque-rime qu'au découpage en phonèmes car, dans la langue anglaise, la syllabe peut ne pas être le choix idéal pour entrer dans l'écrit. En effet, l'anglais possède tant de syllabes différentes que si les enfants devaient entrer dans

l'écrit en mémorisant un nombre restreint de syllabes, ils ne seraient capables de décoder qu'un nombre limité de mots.

De plus, Treiman (1991) valide la découverte de Read (1975) selon laquelle les enfants n'orthographient pas certaines consonnes lorsque ces consonnes font partie de clusters en fin de mot. Par ex. les enfants peuvent écrire *sink* /sek/, en ne codant pas le /ŋ/. Les travaux de Treiman (1991) effectués sur une population d'enfants préscolaires renforcent l'hypothèse de Read (1975) en démontrant que les enfants omettent aussi les consonnes contenues dans les clusters en début de mot, ainsi que la seconde consonne contenue dans le cluster lorsque celui-ci est placé en début de mot ou bien au début d'une syllabe.

“These results suggest that difficulties in phonemic awareness- in this case, difficulties in analysing onset clusters into phonemes- lead to corresponding difficulties in spelling. Because spelling a word requires the child to analyse the word into phonemes and to represent each phoneme with a letter or letter group, the study of spelling may be one of the best available methods to study the nature and development of phonemic awareness.” (Ibid., 1991, p. 357).

Un des éléments qui pourraient expliquer le fait que la syllabe soit peu présente dans les productions écrites des enfants anglophones est la place qu'elle occupe dans les programmes scolaires. Bien que nous n'ayons pas de données assez précises sur le sujet, les travaux effectués sur l'enseignement de la langue en début d'apprentissage montrent que deux méthodes se distinguent : une méthode dite de « langage entier » (*Whole Language*) et une méthode qui porte sur l'articulation du code (*Code Emphasis*).

“Whole language falls back on a method that encourages children to get from print just enough information to provide a basis for guessing at the gist. A very different method, called Code Emphasis, presupposes that learning the spoken language is, indeed, perfectly natural and seemingly effortless, but only because speech is managed, as reading and writing are not, by a biological specialization that automatically spells or parses all the words the child commands.” (Lieberman et Lieberman, 1990, p. 51)

La différence entre ces deux méthodes est basée sur la façon dont on compare langage parlé et langage écrit. La méthode *Whole Language* postule que, apprendre à parler et apprendre à lire sont deux choses comparables dans le développement de langue. Apprendre à lire peut et doit être aussi facile que d'apprendre à parler. La méthode *Code Emphasis* considère que la parole et la lecture doivent suivre des chemins développementaux très différents. La parole est complètement naturelle, alors que le système d'écriture est un objet fabriqué, un code secondaire dans lequel les bases du

langage naturel doivent être consciemment comprises pour pouvoir être employées correctement.

Goodman (in Liberman et Liberman, 1990), contraste la facilité pour apprendre à parler et la difficulté relative pour apprendre à lire en montrant que les enseignants rendent l'apprentissage de la lecture difficile en divisant ainsi le langage entier en petits morceaux.

“By breaking whole (natural) language into bite-size, abstract little pieces, school traditions took apart the language into words, syllables, and isolated sounds, postponed its natural purpose -the communication of meaning- and turned it into a set of abstractions unrelated to the needs and experiences of the child we sought to help.” (Ibid., 1990, p. 54).

De plus, Liberman et Liberman, (1990) postulent que, dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, le but doit être de transférer les subtilités de la phonologie à partir du langage oral vers le langage écrit. De ce point de vue, ceci peut s'effectuer seulement si l'enfant comprend le principe alphabétique, c'est-à-dire le fait que les mots se distinguent entre eux par la structure phonologique que l'alphabet représente. En effet, de nombreuses études dans des langues différentes ont montré un lien très étroit entre le niveau de conscience phonologique et les progrès effectués dans l'apprentissage de la lecture : en anglais (Blachman 1984; Bradley et Bryant 1983; Fox et Routh 1980; Goldstein 1976; Helfgott 1976; Liberman 1973; Mann et Liberman 1984; Olson et al. 1989; Taft, 1986 ; Treiman et Baron 1981); en suédois, (Lundberg, Olofsson, et Wall 1980; Lundberg, Frost et Petersen 1988; Magnusson et Naucler 1987); en français, (Bertelson 1987; Morais, Cluytens, et Alegria 1984); en espagnol, (Manrique et Gramigna, 1984); en italien, (Cossu et al. 1988); en serbo-croate, (Lukatela, Carello, Shankweiler et Liberman, 1995), en chinois (Chan, Juan et Foon, 2008).

On peut supposer que le nombre de travaux menés autour de la conscience phonologique de l'enfant apprenti-lecteur ait influencé les programmes scolaires anglophones dans lesquels l'enfant a exclusivement besoin de connaître les unités de langue les plus significatives (lettres, phonèmes) afin d'apprendre à lire couramment. Signalons aussi que les travaux de Taft (1986) ont montré que la syllabe n'est peut-être pas nécessaire à la compréhension du système alphabétique en lecture. Ses conclusions indiquent que les phonèmes activent l'information lexicologique dans une tâche de reconnaissance orale de mot, indépendamment de sa structure syllabique, alors que,

dans une tâche de reconnaissance de mot écrit, c'est la première syllabe qui active l'information lexicologique.

“It was concluded that the access code that activates lexical information in spoken word recognition is the first few phonemes regardless of syllable structure, whereas in printed word recognition the access code is the first (orthographically defined) syllable.” (Taft, 1986).

Mais pour Cunningham et Cunningham (1992) ce qui prédit que les jeunes anglais apprendront plus facilement à lire est le fait qu'ils réfléchissent eux-mêmes aux éléments qui composent la langue en produisant des écritures inventées.

“In general, as children improve in the phonetic sophistication of their invented spelling, their later success in learning to read words, becomes much more likely.” (Cunningham et Cunningham, 1992).

Conclusion

Si la psycholinguistique génétique est principalement représentée par l'ensemble des travaux de Ferreiro en langue espagnole, l'approche cognitive s'est beaucoup développée du côté anglo-saxon (Ehri, 1980, 1997 ; Henderson, 1981 ; Treiman, 1993, 1998) ; celle-ci s'intéresse aux processus mis en jeu dans la constitution de la mémoire lexicale lors de l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe et non à la conceptualisation de la langue écrite. Le développement de l'écriture des mots est d'abord décrit selon des modèles en stades qui supposent des changements qualitatifs dans l'information prise en compte par les enfants (Ehri, 1991 ; Frith, 1985 ; Treiman et Cassar, 1997). Les enfants procéderaient d'abord par un traitement logographique, passeraient ensuite par un traitement alphabétique puis un traitement orthographique des mots. Ce modèle, contrairement à celui de Ferreiro, insiste sur la continuité des étapes.

Par ailleurs, chacun des deux modèles présentés a été remis en question pour diverses raisons, mais tous s'accordent à dire que l'écriture inventée a un effet significatif sur le développement de la conscience phonologique. Néanmoins, tous les chercheurs ne sont pas d'accord quant à l'unité qui favoriserait le développement de la conscience phonémique.

Bien que la syllabe soit une unité facile à découper à l'oral dans la plupart des langues romanes, la structure de la langue n'étant pas en tous points comparable en espagnol, portugais et anglais, l'acquisition du code alphabétique peut difficilement être identique d'une langue à l'autre.

D'autre part, il est possible que l'absence de codages syllabiques parmi les enfants qui parlent anglais résulte du fait que, contrairement aux langues romanes

comme le portugais brésilien, l'anglais présente un grand nombre de sons vocaliques dont une minorité seulement correspond aux noms des voyelles. L'hypothèse syllabique n'est donc pas vérifiée ici, tout comme dans les recherches effectuées en langue brésilienne.

Nous allons maintenant étudier les caractéristiques linguistiques du français, puis, nous regarderons ce que rapportent les travaux présentant un intérêt pour la syllabe en langue française.

1.4.2.4. La syllabe dans le système d'écriture français

Les différentes recherches de Bertoncini et De Boysson-Bardies (2000), montrent que, dès la naissance, les nourrissons sont sensibles à l'organisation syllabique des informations segmentales. En effet, les nouveau-nés sont capables de différencier la consonne de la voyelle à l'intérieur des structures syllabiques de type Consonne-Voyelle (CV). Les chercheuses suggèrent que la « perception serait initialement organisée en unités de l'ordre de la syllabe. », et plus particulièrement autour du noyau vocalique de la syllabe :

« La voyelle est plus saillante perceptivement, et surtout, elle est porteuse des variations acoustiques de la durée, d'amplitudes ou de hauteur qui déterminent l'accentuation relative des syllabes à l'intérieur du mot. [...] La syllabe est l'un des premiers niveaux où interagissent les informations segmentales (relatives aux phonèmes, et traits phonétiques) et prosodiques (rythme, intonation). Les nourrissons reconnaissent la voix de leur mère en s'appuyant sur des indices de prosodie. Cette dernière peut aider les enfants au cours de leur développement perceptif. » (Ibid., 2000).

Les caractéristiques linguistiques

En français, l'unité rythmique de base est donc la syllabe et l'accent porte toujours sur la dernière syllabe. Bien que la langue française se caractérise par l'égalité rythmique de ses syllabes, ces dernières ont des structures syllabiques différentes. Il en existe seize (Wioland, 1985) dont les plus fréquentes sont les suivantes (Vanneste, 2005) :

Tableau 3 : Fréquence des types de syllabes du français en pourcentage

| Type | CV | CVC | CCV | VC | Autres |
|------|------|------|------|-----|--------|
| % | 54,9 | 17,1 | 14,2 | 1,9 | 11,9 |

A l'intérieur du mot, la syllabe se délimite de plusieurs façons :

- Après la première voyelle lorsqu'une consonne est prononcée entre deux voyelles, par exemple : /ba'to/ (bateau) ;
- Entre deux consonnes lorsque ces consonnes sont prononcées entre deux voyelles, par exemple : /dik'te/ (dictée) ;
- Après la première voyelle lorsque deux consonnes sont prononcées entre deux voyelles et que la seconde consonne est /r/ ou /l/, par exemple : /a'frik/ (Afrique), /e'ply'ʃe/ (éplucher).

Catach (1986) présente la langue française comme un plurisystème dans lequel deux types de langage coexistent au sein même d'une seule langue (à savoir un langage phonémique et un langage graphémique) et indique que ce plurisystème se subdivise à son tour en unités linguistiques (phonème, morphème et lexème). La place qu'occupe la syllabe se trouve entre le morphème qui est « *la première articulation (significative)* » et le phonème, « *unité de deuxième articulation (essentiellement distinctive)* » (Catach, 1992).

Par ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment, contrairement à l'anglais qui préfère les syllabes fermées, le français préfère les syllabes ouvertes (Delattre 1965 ; Kaye et Lowenstamm 1984, in Sprenger-Charolles et al., 1997). Les conséquences pour le français sont que les contours des mots oraux sont perméables aux influences contextuelles, c'est-à-dire que souvent la consonne finale d'un mot se prononce avec la voyelle initiale du mot suivant. Le blanc graphique qui est utilisé comme frontière pour les mots écrits peut donc ne pas correspondre à une réalité perceptible à l'oral. Concernant le système d'écriture, les principes de base du français sont identiques à ceux de l'anglais. Les unités fonctionnelles de l'écrit sont les graphèmes qui peuvent avoir une référence phonique ou sémique (Gak, 1976 ; Catach, 1980). De plus, notons qu'en français, il existe quatre phonèmes-voyelle ([a], [i], [o], [y]) et une semi-voyelle ([j]) dont le son est l'homophone du nom de la lettre et qui sont, à l'intérieur des mots, traduits à plus de 95% des cas par la lettre-voyelle homophone correspondante : A, I, O, U et J (Catach, 1995, p.38). Nous pouvons alors penser que cet aspect de la langue pourrait influencer l'enfant à prendre en compte les lettres-voyelles dans le codage de la syllabe en français.

Les travaux effectués dans notre équipe de recherche (CREFI-T EURED) se sont intéressés de près au rôle de la syllabe dans la production d'écrit.

Ainsi, dans une étude récente, Creuzet et Pasa (2009) estiment qu'au cours d'une tâche d'écriture inventée effectuée sur 144 enfants de grande section de maternelle, la syllabe joue un rôle majeur mais non exclusif dans la production d'écrits. En effet, dans un premier temps, les chercheurs montrent que les écrits des enfants varient en fonction de la structure syllabique du mot demandé :

« Les syllabes CV et CCV donnent lieu à un traitement syllabique plus important que les syllabes de type CVC, ce qui peut s'expliquer à la fois par le fait qu'elles se terminent l'une et l'autre par une voyelle, plus accessible à l'enfant et dernière entendue par lui, et par la difficulté qu'il éprouve à séparer l'une de l'autre les deux consonnes de la syllabe CCV. » (Ibid., 2009, p.10).

D'autre part, les auteurs s'aperçoivent que lorsqu'une syllabe contient un phonème homophone d'un nom de lettre-voyelle, quatre écrits sur cinq renvoient au codage de la lettre-voyelle. *« On peut penser que le nom de lettre, reconnu dans la chaîne orale, permet à l'enfant d'écrire à l'aide de la lettre conventionnelle. » (Creuzet, 2007, p.81).* Prenons l'exemple de Laure, grande section de maternelle, qui, pour coder les syllabes d'un mot, utilise des lettres-joker lorsqu'elle est incapable de reconnaître les phonèmes contenus dans les syllabes : par exemple, pour écrire le nom de l'aigle, « Trome », elle code deux lettres jokers NI en disant *« Je connais pas la lettre qui fait [ɔ] »*. Mais, lorsque la lettre-voyelle est étroitement liée au fait que le nom de la lettre est homophone du phonème, sa réponse est claire : *« Moi, quand je dis [kri] c'est le I et [po] c'est le O. Alors [kri] [po] c'est deux »*. *« C'est facile car dans [kri] j'entends le I »*.

On peut penser que cette enfant ne fait pas la distinction entre le nom de la lettre et le phonème mais discrimine un nom de lettre dans la syllabe. Ceci nous amène à penser que la stratégie employée pour produire de l'écrit est une réponse pseudo-syllabique car, dans un premier temps, l'enfant s'appuie sur les phonèmes oraux entendus dans la prononciation des syllabes, pour ensuite les coder à l'écrit de manière syllabique dans les mots demandés. En résumé, les réponses des enfants varient selon la structure syllabique considérée et sont fonction de leurs compétences d'analyse phonétique à un moment considéré. Selon les auteurs, le facteur didactique - qui n'a pas été développé dans leur étude -, n'est pas non plus à négliger.

C'est pourquoi, dans une perspective socio-constructiviste, il nous paraît essentiel d'aller voir du côté de la didactique afin de comprendre comment l'enfant arrive à faire le lien oral/écrit par le biais des méthodes utilisées en classe de grande section de maternelle.

1.5. La place de la syllabe dans l'enseignement à l'école maternelle

Les instructions officielles

Les objectifs de l'école maternelle, déterminés par l'Education nationale, sont régulièrement actualisés depuis le début du XX^{ème} siècle.

D'après les programmes, des repères sont donnés aux enseignants afin d'organiser la progression des apprentissages de la langue à l'école maternelle. Ces repères s'organisent autour de deux grands axes : s'approprier le langage et découvrir l'écrit. Notre interrogation porte sur la place qu'occupe la syllabe dans l'enseignement en grande section de maternelle.

Dans la circulaire datée du 2 novembre 1812, le cas de la syllabe est abordé pour la première fois dans l'enseignement du français à l'école primaire :

« [...] *La loi veut que dans les écoles primaires on apprenne à lire et à bien écrire. Vous devrez donc, Messieurs, avoir soin que vos élèves ne contractent aucune habitude vicieuse dans la prononciation, qu'ils articulent distinctement chaque syllabe, qu'ils apprennent à reconnaître la différence des accents et tous les signes de ponctuation. [...]* » (Circulaire du recteur de Rennes, Augustin-François Germé, aux instituteurs de son académie (in Chervel, 1993, p.66).

L'accent est donc mis sur *l'articulation des syllabes* (Ibid.,1993, p. 74) dans la prononciation de la langue française. Dès lors, de nombreux syllabaires⁹ qui servent de support quotidien aux élèves et aux enseignants voient le jour. Plus tard, en 1859, un rapport sur les écoles dénonce l'inefficacité de ces méthodes, venant du fait que le français parlé de l'époque n'est pas un français « standard » :

-
- *Syllabaire classique ou nouveau Traité élémentaire de lecture française*, par M. D. de M. C. ; Paris, Rapel.
 - *Premier livre de l'enfance*, par M. Saron, à Arbois.
 - *Nouveau syllabaire français, par un ancien instituteur* ; Lyon, 1808.
 - *Le Quadrille des enfants ou Système nouveau de lecture*; Lyon, 1815.
 - *Lecture par écho*, par Daubenton ; chez Belin fils, Paris, 1809.
 - *Les Images ou Introduction aux principes de lecture*, par F. A. Laussel ; Toulouse, 1816.
 - *Cours pratique et progressif de lecture élémentaire* par D. A. F. Courtois ; Chez Emery, Paris, 1816.

« [...] *Les éléments de la lecture, les détails matériels absorbent l'attention des maîtres, qui ne songent qu'à combiner des syllabes et qu'à traduire dans l'idiome du pays les mots ainsi formés. Cette traduction se faisant uniquement par l'analogie des sons et de la composition des mots ne dit rien à l'intelligence, et l'élève n'a, après la lecture, ni une idée de plus ni une idée de moins.* » (Inspecteur d'Académie de Corse).

A partir du 17 août 1868, des programmes sont imposés aux enseignants de chaque niveau scolaire et les objectifs changent : il s'agit dorénavant d' « *amener l'enfant aux principes essentiels de l'orthographe et du calcul par des exemples multipliés, réduire ces principes au plus petit nombre possible, les résumer sous une forme claire, en faire sortir les règles générales d'application, telle doit être la constante préoccupation du maître.* » Dans le programme du cours élémentaire, la syllabe n'a plus une place prépondérante : on en fait la lecture au travers d'exercices de syllabation, et, nouveauté, on la « copie » dans des activités d'écriture (p. 286/287). A partir du décret du 18 janvier 1887, la syllabe n'est plus abordée. En effet, les préoccupations de l'école se centrent sur les besoins de l'enfant dans l'objectif de lui donner le goût de l'activité :

« *Tous les exercices de l'école maternelle - occupations et récréations - seront réglés d'après ce principe général : ils doivent aider au développement des diverses facultés de l'enfant, sans fatigue, sans contrainte, sans excès d'application; ils sont destinés à l'éloigner du désœuvrement en lui faisant éprouver les jouissances de l'activité. Le but à atteindre, en tenant compte des diversités de tempérament, de la précocité des uns, de la lenteur des autres, c'est qu'ils aiment leur tâche, leurs jeux, leurs occupations de toutes sortes.* » (Décret du 18 janvier 1887 (modifié par les décrets des 15 juillet 1921 et 11 février 1928).)

Le décret du 18 janvier 1887 entraîne la création du tout premier programme qui comprend :

- Des jeux, des mouvements gradués et accompagnés de chants;
- Des exercices manuels;
- Les premiers principes d'éducation morale;
- Les connaissances usuelles;
- Des exercices de langage, des récits, des contes;
- Les premiers éléments du calcul, du dessin, de l'écriture et de la lecture. (Ces deux dernières réservées aux enfants au-dessus de cinq ans.)

Les instructions officielles du 4 décembre 1972 rappellent et commentent les principales exigences qu'il est indispensable de satisfaire quelle que soit la méthode adoptée par l'enseignant :

« Il convient d'insister particulièrement sur l'importance des exercices de décomposition de mots en syllabes et de reconstitution de mots nouveaux (à lire ou à transcrire) par substitution, permutation ou combinaison de syllabes ainsi identifiées, comme de décomposition de syllabes en sons et reconstitution de syllabes par substitution, permutation ou combinaison de sons dont l'aspect phonologique est ainsi associé à leur transcription graphique. »

Peu à peu, la syllabe revient dans l'apprentissage de la lecture/écriture, allant même jusqu'à reprendre la place qu'on lui avait initialement attribuée au début du XIX^{ème} siècle, et ce dans les programmes datés du 1^{er} septembre 1994 :

« Au cycle des apprentissages fondamentaux, les activités de pratique de la langue orale ont pour but d'amener l'enfant à bien prononcer et à articuler les sons, les syllabes, les mots, à donner une intonation aux phrases et à acquérir ainsi progressivement une bonne maîtrise du code. » (F. Bayrou, Projet de programmes pour l'école primaire -Écoles maternelles et élémentaires- p. 471).

Ainsi, l'école maternelle remet l'accent sur la maîtrise de la langue. Le B.O H.S n°8 du 21 octobre 1999 vient confirmer cet objectif en précisant que la maîtrise des langages (oral, écrit et corporel) est un enjeu prioritaire et non *« un domaine parmi d'autres, mais ce qui, entre tous, fait le lien et le fondement sur lequel s'édifient tous les apprentissages. »* L'école maternelle se donne alors pour mission d'initier les jeunes enfants à la culture écrite :

« Elle doit stimuler et asseoir le désir de lire et d'écrire, favoriser la prise de conscience de la spécificité de l'écrit, organiser les premiers essais et préparer aux apprentissages du CP. L'écrit a donc toute sa place à l'école maternelle. Il n'y a pas de "pré-requis", d'étape obligée ou de capacité instrumentale qui constitue un préalable nécessaire à la mise en contact des jeunes enfants avec l'écrit. »

La grande section de maternelle a donc pour finalité de préparer la réussite scolaire au CP de tous les élèves. Cet objectif est le même actuellement.

Selon les instructions officielles de 2009-2010, les enfants de grande section de maternelle doivent d'abord distinguer les sons de la parole pour apprendre à lire et à écrire. En effet, l'objectif principal de la maternelle qui est *« l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre »* (Programmes officiels, 2009-2010, p. 14), nous amène à penser que la syllabe, objet facilement manipulable à l'oral, pourrait être le pivot de l'apprentissage de la langue orale. En dehors de la pratique des comptines qui favorisent l'acquisition des sons, des jeux autour de la syllabe sont préconisés dès la moyenne section: on scande les syllabes des mots, des phrases ou de courts textes, on repère des syllabes identiques dans les mots, on trouve des mots qui

ont une syllabe finale commune ou qui riment... Ces activités ont pour but d'amener les enfants à découvrir le plaisir de jouer avec les mots et les sonorités de la langue. Plus tard, en grande section, les enfants « *scandent les syllabes puis les manipulent (enlever une syllabe, recombinaison de plusieurs syllabes dans un autre ordre...)*. Ils savent percevoir une syllabe identique dans plusieurs mots et situer sa position dans le mot (début, milieu, fin) », (Ibid., 2009/2010, p. 47). Le travail s'oriente ensuite vers la distinction son/syllabe et mot/syllabe. A la fin de l'école maternelle, les enfants sont évalués sur leur capacité à distinguer les syllabes d'un mot prononcé et à reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés (Ibid., 2009/2010, p. 49). Cependant, aucune indication relative à la fréquence et au temps à consacrer à cet apprentissage n'est donnée.

Face à un regain d'intérêt pour la syllabe dans les programmes, notre interrogation porte sur la place concrète qu'accordent les enseignants de grande section à la syllabe au sein de leur classe. Il existe une offre éditoriale basée sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par la méthode syllabique¹⁰ depuis que le ministre de l'Education nationale en 2005, Gilles de Robien, a déclaré qu'il fallait « *abandonner une fois pour toutes la méthode globale* ». La méthode globale est souvent opposée à la méthode syllabique. On entend par là une méthode ayant pour but de faire lire les élèves en leur apprenant à déchiffrer les mots (voire les phrases) comme s'il s'agissait d'images visuelles insécables. La lecture se ferait donc par la reconnaissance « idéovisuelle » d'un mot. Parler de méthode syllabique (également appelée *méthode synthétique* ou méthode *alphabétique*) c'est considérer une méthode d'apprentissage de la lecture basée sur la formation des sons de la langue parlée par assemblage de syllabes et reposant sur les propriétés phonétiques de l'alphabet et ayant comme base les lettres et les sons. Une fois ceux-ci maîtrisés, l'enfant apprendrait à les composer en syllabes puis en mots. C'est le fameux « b, a, ba » (où les lettres b et a donnent la syllabe ba).

De nos jours, la place qu'occupe la syllabe dans l'enseignement en grande section de maternelle et le manque d'informations quant à son utilisation, incitent les acteurs de l'Education nationale (professeurs des écoles, directeurs, inspecteurs, psychomotriciens, orthophonistes) à développer des méthodes syllabiques faciles d'accès sur Internet¹¹. De

¹⁰ Arnaudon, I., et de la Chanonie, E., (2008), *La première méthode syllabique à colorier*, Paris : Hatier.

Delile, C., (2005), *Méthode de lecture syllabique pour apprendre à lire pas à pas*, Hatier.

Cecconello, A., (2005), *Cahier de lecture avec Sami et Julie*, Hachette.

Paturaud, V., Pommier, D. et de Sagazan, B., (2007), *Daniel et Valérie, Mon premier cahier d'écriture*, Nathan.

Cuche T., et Sommer, M., (2009), *Méthode de lecture Léo et Léa CP : cahier d'exercices 1*, Belin.

¹¹ Cf. Les méthodes : *les Syllamots ; Kikook ; Marie et ses amis...*

plus, sous l'influence des programmes, des académies¹² mettent aussi en ligne des outils pédagogiques destinés aux enseignants de Grande Section qui souhaitent approfondir leurs connaissances phonologiques. De même, il existe des livres basés sur des jeux syllabiques que l'on peut facilement trouver dans les bibliothèques scolaires¹³. Les enseignants ont donc à leur disposition le matériel nécessaire pour faire découvrir la syllabe dans la langue à leurs élèves.

Même si la syllabe n'a pas toujours eu sa place dans l'enseignement au fil du temps, il semble que cette unité de langue ait fait son retour dans les programmes d'aujourd'hui. En effet, il est récent que la syllabe fasse à nouveau l'objet d'un enseignement et encore plus innovant qu'elle fasse l'objet de méthode.

Les méthodes d'enseignement sur le lien oral/écrit : les recherches

Fayol et Gombert (1999) s'intéressent à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en se focalisant plus particulièrement sur la question du traitement des mots.

« Apprendre la lecture et l'écriture ne s'effectue pas de manière similaire à l'apprentissage du langage oral. D'une part, les modalités sensorielles impliquées varient : visuelle à l'écrit, essentiellement auditive à l'oral. D'autre part, les activités de traitement mobilisées à l'écrit, requièrent un plus haut niveau d'abstraction, d'élaboration et de contrôle » (Gombert, 1990, in Fayol et Gombert 1999).

Les auteurs s'accordent à dire que même si les connaissances lexicales et syntaxiques sont à peu près équivalentes à l'oral et à l'écrit, les formes linguistiques varient ainsi que leur condition de mise en œuvre (Fayol, 1997; Perfetti, 1985 ; Sprenger Charolles, 1992).

Néanmoins, *« contrairement au développement du langage oral, l'apprentissage de l'écrit nécessite une instruction explicite. A notre connaissance, son acquisition ne peut s'effectuer par l'unique biais de l'exposition à un corpus sans intervention d'un enseignement. »* L'environnement didactique joue donc un rôle prépondérant dans la découverte de l'écrit (même si le langage oral est quasiment acquis lorsque commence cet apprentissage).

Fayol et Gombert (1999) constatent que les enfants découvrent, plus ou moins sur incitation, que l'écriture transcrit le langage oral. Cette correspondance oral/écrit peut

¹² Par ex., l'académie de Nancy-Metz à mis en ligne en janvier 2003 un document intitulé « Le matériel phonologique », Travail rédigé par E. Peiffer en collaboration avec le R.A.S.E.D de Saint-Martin D'hères (L. Douville, M. Martin, A. Berlioz, M. Boucher & D. Gourgue) et le R.A.S.E.D de Chambéry-le-Haut (M. Balmelle & B. Marcon) ; www3.ac-nancy-metz.fr.

¹³ Faulkner, K., et Lambert, J., (2001), *Mic-Mac dans la jungle*, éditions Casterman.
Zad, D. J., (2001), *Z'en ai marre!*, éditions Casterman.

s'effectuer par la syllabe mais elle nécessite un nombre important d'unités. C'est pourquoi la plupart des enseignements s'appuient sur la mise en relation systématique des lettres et des sons pour solliciter la conscience phonologique des jeunes enfants. Pour les auteurs, il semble établi que la pratique simultanée de l'écriture et de la lecture facilite l'acquisition du principe alphabétique ainsi que l'installation du lexique orthographique. En effet, plus les enfants sont entraînés à ces pratiques, plus la médiation phonologique est rapide et moins l'effort requis est important puisque les informations sont déjà stockées dans un lexique orthographique. Bien entendu, il existe des différences interindividuelles qui peuvent rendre difficile l'apprentissage de la langue. En bref, selon Fayol et Gombert (1999), la capacité à lire et à produire des mots requiert la mise en relation de connaissances phonologiques, sémantiques et orthographiques par le biais d'une didactique explicite adaptée aux enfants.

Courbois (1999), s'est intéressé à l'influence de l'entraînement à l'analyse explicite de la parole sur les conceptualisations du fonctionnement de l'écrit chez des enfants de grande section. L'hypothèse que l'auteur a voulu vérifier est qu'une action pédagogique consistant à un entraînement à la conscience phonologique, avec des tâches nécessitant un plus haut degré de réflexivité que la simple segmentation, favoriserait l'appréhension de la nature segmentale de la parole et permettrait ainsi aux enfants de la prendre en compte pour élaborer un moyen général de production d'écrits. Le dispositif expérimental comprend plusieurs épreuves. La première épreuve consiste à faire passer une évaluation individuelle du niveau de conscience phonologique (tâches de segmentation et de comptage syllabiques, de retrait, syllabique et phonémique, de jugement de rimes et de longueur des mots). La seconde épreuve évalue le niveau de conceptualisation du fonctionnement de l'écrit pour chaque enfant en leur demandant d'écrire dix mots dont ils ne connaissent pas l'orthographe. Une fois ces évaluations initiales passées, cinq enfants (N = 17) de profils différents de niveau faible ou moyen ont été sélectionnés pour participer à des séances individuelles d'apprentissage à l'analyse explicite de la parole. Les activités consistent en des tâches d'analyse et de manipulation au niveau syllabique puis phonétique (retrait, ajout, permutation, substitution, segmentation, comptage, fusion syllabique, analyse-synthèse...) à l'aide de cartes et figurines sans aucun mot écrit dessus. Des activités de décentration ont aussi été proposées afin que les élèves puissent juger de la longueur des mots en fonction de leur durée sonore.

Durant cette période de deux mois, les élèves qui ne bénéficiaient pas de cet apprentissage ont été soumis à deux tâches d'écriture inventée. A l'issue des dix séances

d'apprentissage en conscience phonologique, une évaluation terminale d'écriture inventée identique à l'évaluation initiale a été demandée à tous les élèves afin de comparer les résultats entre les élèves qui ont reçu un entraînement et les autres.

Les résultats montrent que plus le niveau de conscience phonologique est élevé, plus les enfants ont tendance à phonétiser leur écriture inventée. Ce constat permet donc d'établir l'existence d'une relation entre niveau de conscience phonologique et conceptualisation de l'écrit. L'auteur conclut son étude en disant qu'il y a bien un effet de l'entraînement à l'analyse explicite de la parole sur les conceptualisations du fonctionnement de l'écrit chez les enfants de grande section de maternelle.

L'étude récente de Morin et al. (2009) au Québec confirme cette hypothèse. Les auteures s'intéressent aux effets que peuvent avoir les différentes pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle, sur l'appropriation du français écrit. Leur recherche vise à vérifier l'impact de trois types de pratiques d'entrée dans l'écrit sur une population de 140 enfants de maternelle (Grande Section) dans une tâche d'écriture de mots. Trois profils de pratiques pédagogiques sont identifiés dans cette étude: 1) utilisation de la littérature de jeunesse, 2) utilisation de la littérature de jeunesse et activités de conscience phonologique, 3) intégration de la littérature de jeunesse et des activités d'écriture fréquentes dans les pratiques d'enseignement. Globalement, les résultats montrent une progression généralisée entre le milieu et la fin de l'année de maternelle dans l'appropriation du code alphabétique dans les trois groupes. Elles notent toutefois une progression plus marquée pour le groupe appartenant au profil 3, groupe qui pratique régulièrement l'écrit.

Par ailleurs, Pasa (2002) réaffirme que les modalités d'acquisition de la langue écrite varient en fonction du contexte didactique rencontré par les enfants. Pour arriver à ce constat, elle sélectionne deux classes de CP contrastées sur le plan du travail didactique effectué en classe. Elle évalue les productions des enfants à quatre reprises de l'année scolaire par le biais d'une tâche d'écriture inventée : dans la première classe, l'enseignant utilise une méthode mixte à dominante phonétique dont la progression est définie par l'ordre de présentation des correspondances grapho-phonétiques dans un manuel privilégiant les unités courtes en début d'apprentissage (graphème d'une lettre, syllabe de type CV, mots mono ou bisyllabiques, phrases minimales...). Dans la seconde classe, l'enseignant pratique une approche langage entier faisant appel à des textes authentiques contenant des structures linguistiques qui reflètent d'emblée la

complexité de la langue. Les résultats de cette étude montrent que « *les différences observées dans les stratégies mises en œuvre et les difficultés rencontrées par les enfants des deux classes évoquent [...] une relation directe entre les objectifs pédagogiques et les compétences effectivement acquises.* » En effet, les enfants de la classe mixte ne rencontrent pas de difficulté sur le plan phonologique strict, mais commettent souvent des erreurs d'encodage (omission de lettres dans l'écriture de graphèmes composés, ex. : Chloë écrit « cygne » *sine* aux passations 1 et 2) et des erreurs consécutives dues à des proximités phonique et/ou visuelle (ex. Chloë écrit « cygne » *signe* aux passations 3 et 4). Les enfants de la classe langage entier connaissent des difficultés pour la segmentation de structures syllabiques dont l'attaque et/ou la rime comportent plusieurs phonèmes qui doivent être isolés pour être écrit (ex. Marion commence à transcrire « écureuil » en codant *etqur*, puis après un moment de latence, elle dit qu'elle ne sait pas écrire /œj / mais rajoute *ai* à la fin de *etqurai*). De plus, les capacités d'analyse phonologique se développent plus tard que dans la classe mixte, ce qui engendre des transcriptions incomplètes dans les productions des enfants. Pasa conclut en disant que « *la différence essentielle entre les deux contextes didactiques tient peut-être au contraste entre un enseignement qui n'apporte que ce qu'il introduit immédiatement et un enseignement qui apporte davantage que ce qui est immédiatement décelable* ».

Ainsi, toutes les études présentées sur les pratiques didactiques menées en classe de Grande Section et de CP tendent à démontrer qu'il existe bien une influence des méthodes employées sur la conceptualisation de la langue chez les enfants. De nos jours, la syllabe regagne du terrain dans les programmes ce qui nous amène à nous interroger sur l'impact que peut avoir une méthode syllabique sur la conceptualisation des élèves. Ferreiro n'a jamais abordé la question de la didactique, contrairement à d'autres chercheurs (Besse, Fijalkow) qui en ont souvent fait état. Trois facteurs principaux seraient donc à prendre en compte pour pouvoir comprendre comment l'enfant entre dans le monde de l'écrit : le développement individuel, la langue, la didactique.

C'est pourquoi, nous pensons qu'il est désormais nécessaire de nous intéresser à la didactique afin de mieux comprendre comment font les enseignants pour aider les enfants qui ne savent pas encore lire, à relier l'oral et l'écrit. Les études faisant état de manière concrète aux pratiques des enseignants de Grande Section de Maternelle étant peu nombreuses, nous avons décidé de construire un questionnaire précis pour tenter de

répondre à cette interrogation. Nous examinerons dans le chapitre suivant cette première étude sur les pratiques didactiques.

Chapitre 2 - Analyse du questionnaire enseignant

Nous avons précédemment constaté que la place de la syllabe dans les textes officiels de l'Instruction publique puis de l'Education nationale a évolué au fil du temps. Bien que ce soit une unité que l'on emploie surtout pour enseigner aux enfants à « bien parler », nous nous interrogeons sur son utilisation dans l'enseignement de la langue écrite. La place réelle qu'occupe la syllabe dans l'enseignement en classe de GSM reste donc à définir, tout comme la place qu'occupent les autres unités de la langue (à savoir le phonème, la lettre et le mot) dans chacun des domaines que constituent la lecture, l'écriture et l'oral. Les programmes et documents officiels ne réglementant pas les pratiques des enseignants, il nous a paru essentiel d'appréhender au mieux le type d'activités proposées en GSM afin de voir la place accordée à chacune des unités de langue en général et à la syllabe en particulier. Cette première étude propose d'analyser les pratiques déclarées des enseignants de grande section de maternelle (GSM) par le biais d'un questionnaire. Dans un premier temps, nous étudierons de manière quantitative les pratiques déclarées pour les unités linguistiques (lettre/son, syllabe, mot) travaillées en classe, dans le cours des activités de lecture, d'écriture et d'oral. Puis nous analyserons de manière plus qualitative les réponses le plus fréquemment données par les enseignants en ce qui concerne ces unités.

2.1. Méthodologie

2.1.1. Population

L'échantillon de cette étude est composé de 57 enseignants de grande section maternelle de la région toulousaine, comprenant 50 femmes (88%) et 7 hommes (12%). Leur expérience professionnelle varie entre 1 et 39 ans (moyenne = 15,77; écart-type = 9,089). 24 enseignantes ont une licence, 14 ont un master, 18 ont d'autres qualifications académiques et 1 ne précise pas.

Nous avons demandé aux enseignants de caractériser le milieu socioculturel des familles de l'école dans laquelle ils évoluent :

- 2 caractérisent le milieu socioculturel comme très défavorisé (4 %) ;
- 16 caractérisent le milieu socioculturel comme défavorisé (28 %) ;
- 7 caractérisent le milieu socioculturel comme moyen (12 %) ;
- 28 caractérisent le milieu socioculturel comme favorisé (49 %) ;

- 1 caractérise le milieu socioculturel comme très favorisé (2 %) ;
- 3 ne se prononcent pas (5 %).

Un peu plus de la moitié des enseignants interrogés estiment donc que l'école dans laquelle ils évoluent se trouve dans un milieu socioculturel favorisé (51 %). Les autres considèrent que leur école se situe soit dans un milieu socioculturel défavorisé (32 %), soit dans un milieu socioculturel moyen (12 %). Le reste des enseignants ne se prononce pas (5 %).

Vingt-trois enseignants (40 %) travaillent dans des classes avec uniquement des enfants de grande section de maternelle (classes homogènes) et 34 (60 %) travaillent avec des enfants de plusieurs niveaux scolaires (classes hétérogènes).

2.1.2. Matériel

Pour cette première étude, nous avons élaboré un questionnaire¹⁴ à partir de travaux antérieurs concernant les activités didactiques les plus fréquentes en grande section de maternelle.

2.1.3. Structure du questionnaire

Le questionnaire se compose de 15 questions organisées autour de deux axes principaux :

- les activités enseignantes relatives à la lecture, l'écriture, l'oral ;
- les différents types d'unités linguistiques travaillées en classe (le son, la syllabe, le mot).

Les items 1 à 5 portent sur les activités de lecture ; les items 6 à 10 portent sur les activités d'écriture ; et les items 11 à 15 se réfèrent aux activités d'oral¹⁵.

Pour chaque item, le questionnaire propose quatre possibilités de réponse structurées par unité linguistique :

- a) selon le domaine concerné, la réponse renvoie soit à l'unité linguistique *lettre*, soit à l'unité linguistique *son*¹⁶ ;
- b) renvoie à l'unité linguistique *syllabe* ;

¹⁴ Cf. Chapitre 2, ANNEXE 1, pour voir un exemple de questionnaire.

¹⁵ Dans le but d'obtenir des réponses exhaustives, les blocs de questions sur les activités varient d'un enseignant à un autre ainsi que l'ordre des choix de réponses.

¹⁶ Lorsqu'il s'agit d'étudier les activités de lecture, les réponses correspondent à l'unité *lettre*. Pour l'écriture, quatre réponses correspondent à l'unité *lettre* et une aux deux unités *lettre* et *son* confondues. Enfin, à l'oral, toutes les réponses correspondent à l'unité *son*.

- c) renvoie à l'unité linguistique *mot* ;
- d) renvoie à des réponses *autres*.

Chaque réponse est évaluée sur une échelle de 0 à 3 en fonction de la fréquence avec laquelle les enseignants estiment travailler chacune des unités linguistiques qui constituent les items du questionnaire :

- 0 : jamais ;
- 1 : quelquefois ;
- 2 : souvent ;
- 3 : toujours.

A la fin du questionnaire, 11 questions supplémentaires sont posées aux enseignants concernant le genre, le nom (facultatif), l'école, le type de classe (mixte ou homogène), le nombre d'élèves, les années d'enseignement, l'expérience professionnelle dans les trois cycles scolaires, le niveau d'études, le nombre d'habitants de la ville dans laquelle se situe l'école, le milieu socioculturel de la classe, et le souhait éventuel de poursuivre l'enquête avec nous au-delà du questionnaire.

2.1.4. *Recueil des données*

Avant de recueillir les données dans les classes, nous avons demandé l'autorisation de diffuser les questionnaires aux inspecteurs de l'Education nationale des différentes circonscriptions de la région toulousaine. Une fois les autorisations obtenues, nous avons pris contact par téléphone et courrier électronique avec les directeurs des écoles maternelles. Les directeurs intéressés par notre démarche nous ont alors permis d'entrer en contact avec les enseignants de grande section qui, par la suite, ont reçu individuellement, au choix, un questionnaire sous format électronique ou papier. Pour chaque exemplaire distribué, des instructions ont été données afin de le compléter. Le retour des questionnaires s'est effectué par courrier électronique, postal ou bien directement de la main à la main.

2.2. Résultats

Etape préliminaire

Après avoir codé les réponses des enseignants¹⁷, nous effectuons plusieurs tests statistiques pour évaluer si nos variables répondent aux conditions d'une distribution normale.

Une fois la normalité¹⁸ des variables testée, nous observons deux cas de figures :

- Si les variables suivent une distribution normale, nous effectuons un test T pour échantillons appariés afin de comparer les moyennes des variables choisies.
- Si les variables ne suivent pas une distribution normale, nous effectuons un test de Wilcoxon.

2.3. Analyse descriptive des données

Pour l'analyse des données, nous avons choisi d'étudier la fréquence d'emploi des unités linguistiques en nous demandant, dans un premier temps, dans quel(s) type(s) d'activité(s) didactiques les travaille-t-on ? Puis, dans un second temps, comment les travaille-t-on?

¹⁷ Cf. Chapitre 2, ANNEXE 2, pour voir l'ensemble des questionnaires des 57 enseignants et la base des données correspondant.

¹⁸ Cf. Chapitre 2, ANNEXE 3, pour voir le test de normalité.

2.3.1. Les unités linguistiques : analyse quantitative

2.3.1.1. Les fréquences globales

Dans le but de déterminer la fréquence d'emploi de chaque unité linguistique, nous avons tout d'abord calculé les médianes des pratiques déclarées par les 57 enseignants de notre échantillon.¹⁹

Tableau 1 : Fréquence d'utilisation déclarée pour chaque unité de langue par les 57 enseignants

| | Lettre/son | | Syllabe | | Mot | |
|-------------|------------|-----|----------|------|----------|-----|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Jamais | 0 | 0 | 10 | 17,5 | 0 | 0 |
| Quelquefois | 34 | 60 | 32 | 56 | 6 | 11 |
| Souvent | 23 | 40 | 14 | 24,5 | 47 | 85 |
| Toujours | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 4 |
| Total | 57 | 100 | 57 | 100 | 55 | 100 |

La lettre/ le son

Trente-quatre enseignants (60 %) déclarent travailler « quelquefois » la lettre/le son que ce soit au travers d'exercices de lecture, d'écriture ou à l'oral. Le reste de l'effectif, soit 23 enseignants (40 %), travaillent « souvent » ces unités de la langue en classe.

La syllabe

Concernant le travail sur la syllabe, les avis sont plus partagés. En effet, la majorité des enseignants (32) de notre échantillon, soit 56 %, déclarent y recourir « quelquefois ». Le reste de l'effectif se répartit entre « souvent » (N = 14, soit 24,5 %) et « jamais » (N = 10, soit 17,5 %). Enfin, un seul enseignant déclare « toujours » employer la syllabe, que ce soit en lecture, en écriture ou à l'oral.

Le mot

Le mot est l'unité la plus employée par les enseignants. En effet, 85 % des enseignants (N = 47) déclarent l'utiliser « souvent ». Six enseignants (11 %) affirment travailler le mot « quelquefois », alors que deux autres (4 %), l'emploient « toujours » dans les activités de lecture, écriture et d'oral.

¹⁹ Pour cela, nous rappelons que nous avons transformé nos données ordinales (jamais, quelquefois, souvent, toujours), en données numériques (0, 1, 2, 3). La concaténation des données numériques nous a alors permis d'obtenir les médianes correspondant aux fréquences d'utilisation de chacune des unités linguistiques par enseignant.

Résumé

Le mot semble employé plus souvent que la lettre/ le son dans les activités proposées en classe par les 57 enseignants de notre échantillon, et encore plus souvent que la syllabe. Etudions maintenant les résultats dans le détail.

2.3.1.2. Les fréquences détaillées pour chaque unité par domaine d'activité

2.3.1.2.1. La lettre/ le son

Tableau 2 : Fréquence d'utilisation déclarée pour la lettre/le son par domaine d'activité

| | Lecture | | Ecriture | | Oral | |
|-------------|----------|------|----------|-----|----------|-----|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Jamais | 3 | 5,5 | 11 | 19 | 7 | 12 |
| Quelquefois | 18 | 32 | 21 | 37 | 18 | 32 |
| Souvent | 28 | 50 | 24 | 42 | 29 | 51 |
| Toujours | 7 | 12,5 | 1 | 2 | 3 | 5 |
| Total | 56 | 100 | 57 | 100 | 57 | 100 |

Lecture

En lecture, la moitié des enseignants (N = 28, soit 50 %) travaillent « souvent » la lettre/ le son. Dix-huit (32 %) déclarent utiliser ces unités « quelquefois », sept (12,5 %) affirment « toujours » les employer, et 3 (5,5 %) déclarent ne jamais les utiliser en lecture.

Ecriture

Les résultats relatifs à l'écriture indiquent que 24 enseignants (42 %) utilisent « souvent » la lettre/le son, 21 (37 %) les emploient « quelquefois » et 11 (19 %), « jamais ». Un seul enseignant (2 %) déclare utiliser « toujours » la lettre/ le son dans les activités d'écriture.

Oral

A l'oral, la majorité des enseignants (51 %) déclarent utiliser « souvent » la lettre/ le son. Dix-huit (32 %) l'emploient « quelquefois », sept, (12 %), « jamais », et trois

enseignants (5 %) disent « toujours » utiliser ces unités dans des activités relatives à l’oral.

Résumé

La lettre/ son est une unité que les enseignants emploient le plus souvent dans des activités menés en lecture et à l’oral. Le traitement statistique²⁰ de nos résultats ne montre aucune différence significative entre ces deux domaines d’activité. Par contre, une différence significative apparaît ($Z(57) = -3,165 ; p <.01$) lorsqu’on compare le travail de ces unités en lecture et en écriture : la lettre/ le son sont employés occasionnellement dans les activités d’écriture des 57 enseignants, donc moins souvent qu’en lecture.

2.3.1.2.2. La syllabe

Tableau 3: Fréquence d’utilisation déclarée pour la syllabe par domaine d’activité

| | Lecture | | Ecriture | | Oral | |
|-------------|----------|-----|----------|-----|----------|-----|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Jamais | 17 | 30 | 30 | 53 | 4 | 7 |
| Quelquefois | 25 | 44 | 23 | 40 | 11 | 20 |
| Souvent | 12 | 21 | 2 | 3,5 | 36 | 64 |
| Toujours | 3 | 5 | 2 | 3,5 | 5 | 9 |
| Total | 57 | 100 | 57 | 100 | 56 | 100 |

Lecture

La majorité des enseignants déclarent employer la syllabe « quelquefois » (44 %) ou « jamais » (30 %), dans des activités de lecture. Douze enseignants (21 %) l’emploient « souvent », et trois « toujours ».

Ecriture

Les résultats relatifs à l’écriture montrent que, de manière générale, la syllabe n’est jamais employée à l’écrit (53 %), mais « quelquefois » (40 %) par les enseignants de notre échantillon. Peu d’entre eux déclarent travailler la syllabe « souvent » (3,5 %) ou « toujours » (3,5 %).

²⁰ Cf. Chapitre 2, ANNEXE 4, pour voir l’ensemble des traitements statistiques des pages 70 à 73.

Oral

Contrairement à l'écriture, la majorité des enseignants (N = 36, soit 64 %) affirment utiliser « souvent » la syllabe à l'oral. Onze d'entre eux (20 %) déclarent l'utiliser « quelquefois », le reste de l'effectif se partageant entre « toujours » (9 %) et « jamais » (7 %).

Résumé

Les réponses fournies par les 57 enseignants font apparaître que la syllabe est l'unité la plus souvent employée à l'oral. Très peu utilisée dans des exercices de lecture et quasiment jamais en écriture, le traitement statistique de nos données montre qu'il existe des différences significatives entre l'utilisation de la syllabe en lecture et en écriture ($Z(57) = -3,450 ; p < .01$), entre la lecture et l'oral ($Z(57) = -4,869 ; p < .01$), et enfin entre l'écriture et l'oral ($Z(57) = -5,658 ; p < .01$).

2.3.1.2.3. Le mot

Tableau 4: Fréquence d'utilisation déclarée pour le mot par domaine d'activité

| | Lecture | | Ecriture | | Oral | |
|-------------|----------|------|----------|-----|----------|------|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Jamais | 0 | 0 | 1 | 2 | 12 | 21 |
| Quelquefois | 10 | 18 | 1 | 2 | 25 | 44 |
| Souvent | 39 | 69,5 | 35 | 61 | 18 | 31,5 |
| Toujours | 7 | 12,5 | 20 | 35 | 2 | 3,5 |
| Total | 56 | 100 | 57 | 100 | 57 | 100 |

Lecture

Les résultats correspondant à l'utilisation du mot font apparaître qu'une majorité d'enseignants l'emploient « souvent » en lecture, soit 39 enseignants (69,5 %). Dix (18 %) déclarent travailler « quelquefois » le mot dans des activités de lecture, et sept d'entre eux (12,5 %), « toujours ».

Ecriture

La majorité des enseignants (61 %) déclarent employer « souvent » le mot dans des activités d'écriture, d'autres « toujours » (35 %). Très peu d'entre eux affirment travailler le mot « quelquefois » (2 %) ou « jamais » (2 %).

Oral

A l'oral, l'utilisation du mot est plus partagée. En effet, 25 enseignants (44 %) déclarent l'employer « quelquefois », alors que 18 (31, 5 %) affirment l'utiliser « souvent ». De plus, douze d'entre eux (21 %) disent ne jamais utiliser le mot dans des exercices menés à l'oral, alors que seulement deux enseignants (3,5 %) déclarent l'employer toujours.

Résumé

Les réponses des 57 enseignants font apparaître que le mot est l'unité la plus souvent employée, d'abord en écriture, puis en lecture. Les fréquences d'utilisation du mot à l'oral indiquent qu'il est peu employé. Le traitement statistique de nos données confirme nos premières observations en révélant qu'il existe des différences significatives entre l'utilisation du mot en lecture et en écriture ($Z(57) = -3,576 ; p < .01$), entre la lecture et l'oral ($Z(57) = -5,273 ; p < .01$), et enfin, entre l'écriture et l'oral ($Z(57) = -5,470 ; p < .01$).

Conclusion générale

Les pratiques déclarées par les 57 enseignants de l'échantillon font apparaître que le mot est l'unité la plus utilisée dans les activités d'écriture en GSM. La lettre/ le son sont fréquemment employés dans des activités de lecture. Enfin, la syllabe est incontestablement l'unité la plus employée à l'oral.

2.3.2. Les réponses les plus fréquentes des 57 enseignants par unités de langue : analyse qualitative

Dans le but d'affiner nos résultats précédents, nous avons choisi de recenser les cinq questions dont les réponses ont été le plus fréquemment données par l'ensemble des 57 enseignants. Nous prévoyons ainsi de répondre à la question suivante : dans le cadre de quelles activités les unités sont-elles employées ?

2.3.2.1. Comment la *lettre/ le son* sont-ils utilisés ?

Afin de mieux comprendre l'emploi des unités en GSM, nous avons remplacé les quantificateurs qualitatifs (jamais, quelquefois, souvent, toujours) par une valeur numérique (jamais = 1, quelquefois = 2, souvent = 3, toujours = 4) en les multipliant par

le nombre de personnes qui ont donné cette réponse. Après quoi nous avons calculé la somme et obtenu un score pour chacune des unités (lettre/son, syllabe, mot) dans chaque domaine d'activité (lecture écrite, oral)²¹. Nous allons commencer par observer les cinq réponses les plus fréquemment données pour la *lettre/ le son*.

Analyse qualitative

Tableau 5 : Réponses les plus fréquentes parmi les questions sur la lettre/ le son (alinéa a. des 15 questions)

| | Question | Moyenne | Écart-type | Effectif | Score |
|----------|----------|---------|------------|----------|-------|
| Lecture | 1a. | 1,78 | ,76 | 55 | 153 |
| | 2a. | 1,60 | ,793 | 53 | 138 |
| | 3a. | 1,71 | ,99 | 56 | 152 |
| | 4a. | 1,76 | 1,04 | 55 | 152 |
| | 5a. | ,94 | 1 | 54 | 105 |
| Écriture | 6a. | 1,04 | ,95 | 56 | 114 |
| | 7a. | 1,10 | ,82 | 52 | 109 |
| | 8a. | 1,55 | 1,11 | 56 | 143 |
| | 9a. | 1,75 | ,88 | 56 | 154 |
| | 10a. | 1,36 | ,92 | 53 | 125 |
| Oral | 11a. | 2,05 | ,58 | 56 | 171 |
| | 12a. | 1,62 | ,79 | 53 | 139 |
| | 13a. | ,43 | ,81 | 51 | 73 |
| | 14a. | 1,67 | ,80 | 54 | 144 |
| | 15a. | ,76 | ,79 | 55 | 97 |

Les réponses les plus fréquemment choisies sont :

- *Question 1* : « Quand vous demandez aux élèves de lire un mot isolé... »

Réponse a : « Vous leur demandez par quelle lettre ça commence, puis quelle est la lettre suivante, etc. ».

- *Question 3* : « Quand vous demandez aux élèves de lire le prénom d'un autre élève ... »

Réponse a : « Vous leur demandez par quelle lettre ça commence, puis quelle est la lettre suivante, etc. ».

- *Question 4* : « Quand vous enseignez une lettre aux élèves ... »

Réponse a : « Vous leur présentez cette lettre toute seule ».

- *Question 9* : « Quand vous demandez aux élèves de reconstituer une unité écrite ... »

²¹ Cf. Chapitre 2, ANNEXE 5, pour voir les codages des scores.

Réponse a : « Si c'est un mot, vous le faites faire à partir des lettres de ce mot ».

- *Question 11* : « Quand vous travaillez sur l'oral, vous demandez aux élèves de trouver des mots... »

Réponse a : « Qui commencent par un son déterminé ».

Parmi les réponses données pour la petite unité (*lettre* ou *son*), trois réponses renvoient à la *lecture*, une à *l'écriture* et une à *l'oral*. Pour les enseignants, la petite unité semble donc plus importante en *lecture*. Ainsi, l'identification de la lettre seule ou contenue dans un mot prime. On remarque que dans les activités d'écriture, la copie de lettres domine, alors qu'à l'oral, c'est le son qui importe.

On s'aperçoit ici que lorsqu'un enseignant utilise les lettres dans ses activités de lecture, le travail effectué vise à l'identification des lettres une à une, sans obligatoirement faire de liens avec toutes les autres lettres contenues dans le mot. Autrement dit, les enfants doivent retenir et reconnaître les lettres-cibles dans d'autres mots, sans pour autant avoir appris à les réinvestir dans d'autres activités. En effet, en écriture, l'activité la plus fréquente (9-a) paraît se rapporter à l'identification de lettres que l'on juxtapose dans le but de former un mot. Ces activités renvoient donc à une stratégie de reconnaissance visuelle qui exclut toute relation grapho-phonétique.

Lorsqu'il s'agit d'oral, les activités relatives au *son* adoptent une démarche d'exploration dans le but de découvrir et d'identifier des sons, sans pour autant qu'il y ait de liens établis entre l'oral et l'écrit puisque le *son* est exclusivement traité à l'oral. En effet, le *son* n'est pas nécessairement relié aux autres contextes dans lesquels une *lettre* ou un *son* peuvent apparaître (en écriture par exemple).

Analyse quantitative

Afin de répondre à la question : *dans quel type d'activité la lettre/le son sont-ils le plus utilisés ?*, nous avons calculé la somme totale des scores obtenus pour la lettre/ le son dans chaque domaine d'activité.

Tableau 6 : Score total obtenu pour la lettre/le son dans chaque domaine d'activité.

| | Lecture | | Ecriture | | Oral | | Total score | |
|------------|---------|----|----------|----|-------|----|-------------|-----|
| | Score | % | Score | % | Score | % | Score | % |
| Lettre/son | 700 | 35 | 645 | 33 | 624 | 32 | 1969 | 100 |

L'étude des pratiques déclarées nous conduit donc à penser que l'enseignant se centre autant sur la petite unité en lecture (35 %) qu'écriture (33 %) et qu'à l'oral (32 %).

2.3.2.2. Comment la syllabe est-elle travaillée ?

Pour répondre à cette question, nous avons également calculé les fréquences d'emploi des réponses données pour la syllabe dans chacune des activités didactiques. Regardons maintenant les cinq réponses les plus fréquentes.

Analyse qualitative

Tableau 7 : Réponses les plus fréquentes parmi les questions sur la syllabe (alinéa b. des 15 questions)

| | Question | Moyenne | Écart-type | Effectif | Score |
|----------|----------|---------|------------|----------|-------|
| Lecture | 1b. | 1,09 | ,90 | 56 | 117 |
| | 2b. | ,98 | ,85 | 55 | 109 |
| | 3b. | 1 | ,96 | 53 | 106 |
| | 4b. | ,96 | ,93 | 49 | 96 |
| | 5b. | ,89 | 1,01 | 53 | 100 |
| Ecriture | 6b. | ,75 | ,87 | 53 | 93 |
| | 7b. | ,90 | ,83 | 51 | 97 |
| | 8b. | ,26 | ,59 | 53 | 67 |
| | 9b. | ,89 | ,79 | 54 | 102 |
| | 10b. | ,50 | ,86 | 54 | 81 |
| Oral | 11b. | 1,79 | ,73 | 56 | 156 |
| | 12b. | 1,57 | ,81 | 54 | 139 |
| | 13b. | 2,32 | ,66 | 56 | 186 |
| | 14b. | 1,80 | ,80 | 55 | 154 |
| | 15b. | 1,41 | ,89 | 56 | 135 |

Les réponses les plus fréquentes sont :

- *Question 11* : « Quand vous travaillez sur l'oral, vous demandez aux élèves de trouver des mots... »

Réponse b : « Qui commencent par une syllabe déterminé ».

- *Question 12* : « Quand vous travaillez sur l'oral, vous demandez aux élèves de trouver des mots... »

Réponse b : « Qui finissent par une syllabe déterminé ».

- Question 13 : « Quand vous travaillez sur l'oral, vous demandez aux élèves de frapper... »

Réponse b : « Les syllabes d'un mot ».

- Question 14 : « Quand vous travaillez sur l'oral, vous demandez aux élèves de dire... »

Réponse b : « Les syllabes que l'on entend dans un mot ».

- Question 15 : « Quand vous travaillez sur l'oral, vous demandez aux élèves de recomposer ... »

Réponse b : « Un mot à partir de ses syllabes ».

Les cinq réponses les plus fréquemment choisies pour l'utilisation de la *syllabe* renvoient toutes à des activités pratiquées à l'*oral*. En effet, les activités les plus fréquentes relatives à la *syllabe* se situent dans le cadre de jeux oraux dans lesquels : on détermine des syllabes-cibles en début ou fin de mot, on scande les syllabes d'un mot, on dit les syllabes que l'on entend et on recompose des mots à partir de leurs syllabes. L'enfant manipule donc les syllabes exclusivement à l'oral, ce qui nous amène à penser que, pour les enseignants, la syllabe n'est pas une unité qu'on aborde ni en lecture, ni en écriture. On peut se demander alors, si la syllabe est l'unité qui prédomine à l'oral, comment les enseignants lient-ils la syllabe orale à l'écrit afin de faire comprendre à leurs élèves qu'une syllabe orale peut se coder graphiquement ?

Analyse quantitative

Afin de confirmer nos premières observations, nous avons calculé la somme totale des scores obtenus pour la syllabe dans chaque domaine dans le but de savoir quelle activité favorise le plus la syllabe.

Tableau 8 : Score total obtenu pour la syllabe dans chaque domaine d'activité

| | Lecture | | Ecriture | | Oral | | Total | |
|---------|---------|------|----------|----|-------|------|-------|-----|
| | Score | % | Score | % | Score | % | Score | % |
| Syllabe | 528 | 30,5 | 440 | 25 | 770 | 44,5 | 1738 | 100 |

Les scores obtenus pour la syllabe indiquent qu'elle est majoritairement employée à l'oral (44,5 %). La lecture arrive en seconde position (30,5 %), en dernière place, nous retrouvons les activités d'écriture (25 %).

2.3.2.3. Comment le *mot* est-il travaillé ?

Dans le but de comprendre comment le *mot* est travaillé, nous analysons les résultats obtenus en nous centrant particulièrement sur les cinq réponses les plus fréquemment déclarées par les enseignants.

Analyse qualitative

Tableau 9 : Réponses les plus fréquentes parmi les questions sur le mot (alinéa c. des 15 questions)

| | Question | Moyenne | Écart-type | Effectif | Score |
|----------|----------|---------|------------|----------|-------|
| Lecture | 1c. | 1,70 | ,70 | 53 | 143 |
| | 2c. | 1,34 | ,73 | 53 | 124 |
| | 3c. | 1,69 | ,96 | 55 | 148 |
| | 4c. | 2,31 | ,66 | 55 | 182 |
| | 5c. | 2,55 | ,68 | 56 | 199 |
| Ecriture | 6c. | 1,67 | ,89 | 54 | 144 |
| | 7c. | 2,09 | ,81 | 53 | 164 |
| | 8c. | 2,62 | ,63 | 53 | 192 |
| | 9c. | 2,25 | ,73 | 55 | 179 |
| | 10c. | 2,36 | ,59 | 55 | 185 |
| Oral | 11c. | 1,30 | ,87 | 53 | 122 |
| | 12c. | 1,22 | ,86 | 50 | 81 |
| | 13c. | ,69 | ,96 | 55 | 93 |
| | 14c. | 1,59 | ,87 | 56 | 145 |
| | 15c. | 1,26 | ,87 | 57 | 129 |

Les cinq réponses plus fréquentes sont :

- *Question 8*: « Quand vous enseignez aux élèves à écrire leur prénom... »
Réponse c : « Vous leur faites copier le prénom tout entier ».
- *Question 4* : « Quand vous enseignez une lettre aux élèves ... »
Réponse c : « Vous leur présentez un ou plusieurs mots dans lequel ou lesquels se trouve cette lettre ».
- *Question 10* : « Quand vous faites faire une activité de copie, vous faites copier... »

Réponse c : « Des mots ».

- *Question 5* : « Quand vous présentez une phrase pour la première fois aux élèves ... »

Réponse c : « Vous leur demandez de montrer les mots qu'ils reconnaissent».

- *Question 9* : « Quand vous demandez aux élèves de reconstituer une unité écrite ... »

Réponse c : « Si c'est une phrase, vous le faites faire à partir des mots de cette phrase».

Parmi les cinq réponses les plus fréquentes données pour le mot, nous trouvons deux réponses qui renvoient à la lecture et trois à l'écriture. Pour les enseignants, les activités relatives au *mot* se focalisent sur la copie (de mot et de prénom), l'identification d'une même lettre dans plusieurs mots, l'identification de mots dans une phrase et le réinvestissement de mots dans la reconstitution d'une phrase. Autrement dit, les parties du mot ne sont pas décomposées dans le but d'établir des relations entre l'oral et l'écrit, ce qui peut nous inciter à penser que les enseignants utilisent le mot dans sa forme la plus globale, comme une unité insécable. En effet, nous pouvons constater que dans la question 4-c), le mot sert de support visuel à l'identification de lettres, sans mise en relation avec les autres parties du mot. Le mot semble donc être un repère visuel que l'on utilise le plus souvent à des fins de copie en écriture et d'identification en lecture.

Analyse quantitative

Afin de confirmer nos premières observations, nous avons calculé la somme totale des scores obtenus pour la syllabe dans chaque domaine dans le but de savoir quelle activité favorise le plus la syllabe.

Tableau 10 : Score total obtenu pour le mot dans chaque domaine d'activité

| | Lecture | | Ecriture | | Oral | | Total | |
|-----|---------|----|----------|----|-------|----|-------|-----|
| | Score | % | Score | % | Score | % | Score | % |
| Mot | 796 | 36 | 864 | 39 | 570 | 25 | 2230 | 100 |

Les scores obtenus pour le mot font apparaître que c'est en écriture qu'il est le plus employé (39 %). La lecture arrive en seconde position (36 %), mais la différence

n'est pas considérable, et, en dernière place, nous avons les activités relatives à l'oral (25 %).

Résumé

Dans le but de conclure notre analyse, nous avons croisé les scores obtenus par unités (lettre/son, syllabe, mot), avec chaque domaine d'activités (lecture, écriture, oral).

Tableau 11 : Récapitulatif des réponses en score par unité et dans chaque domaine d'activités

| | Lecture | | Ecriture | | Oral | | Total unité | |
|----------------|---------|-----|----------|-----|-------|-----|-------------|-----|
| | Score | % | Score | % | Score | % | Score | % |
| Lettre/son | 700 | 35 | 645 | 33 | 624 | 32 | 1969 | 33 |
| Syllabe | 528 | 26 | 440 | 23 | 770 | 39 | 1738 | 29 |
| Mot | 796 | 39 | 864 | 44 | 570 | 29 | 2230 | 38 |
| Total activité | 2024 | 100 | 1949 | 100 | 1964 | 100 | 5937 | 100 |

Les scores obtenus pour chacune des unités dans les trois domaines d'activité font apparaître qu'en général, le mot est l'unité la plus fréquemment travaillée (38 %), suivi de la lettre/le son (33 %), et enfin, la syllabe (29 %).

Dans les activités de lecture (39 %) comme dans les activités d'écriture (44 %), le mot est majoritairement employé, alors qu'à l'oral, la syllabe est l'unité la plus utilisée (39 %).

2.4. Conclusion et discussion

Notre première question de recherche visait à étudier les pratiques déclarées des 57 enseignants à propos de la fréquence avec laquelle ils travaillent les unités lettre/son, syllabe et mot.

Les données recueillies pour les cinq réponses les plus fréquentes laissent penser qu'elles sont travaillées dans un ordre qui privilégie d'abord le *mot* (38 %), puis la *lettre/ le son* (33 %), et enfin la *syllabe* (29 %).

Les enseignants semblent beaucoup s'appuyer sur le *mot en écriture* (44 %) dans des activités de copie (de prénom, de mots isolés) et de reconstitution de phrases (à partir des mots de cette phrase). Le mot est ensuite employé en *lecture* (39 %) pour des activités d'identification de lettre (d'une même lettre dans plusieurs mots) et d'identification de mots connus (dans une phrase par exemple). En général, à *l'oral*, le

mot est moins employé (29 %). Le travail avec le *mot* consiste donc surtout en une identification visuelle de cette unité.

La *lettre/ le son* occupe toujours la seconde place dans chacune des activités. Employé principalement en *lecture* (35 %), les enseignants font dire les lettres de mots isolés ou de prénoms, et font identifier des lettres présentées seules aux enfants. En *écriture* (33 %), les lettres sont utilisées dans un objectif de reconstruction d'une unité écrite, alors qu'à *l'oral* (32 %) on demande aux enfants de trouver des mots qui commencent par un son déterminé. La petite unité est donc travaillée dans le but d'acquérir la connaissance et la reconnaissance des lettres et de leur nom afin de les réinvestir en lecture.

Bien que la *syllabe* apparaisse peu dans les activités de *lecture* (26 %) et d'*écriture* (23 %), son emploi augmente lorsqu'il s'agit d'activités relatives à *l'oral* (39 %). Nous pouvons dire que la syllabe est l'unité phare de l'oral. On trouve des mots qui commencent et qui finissent par une syllabe déterminée, on frappe les syllabes des mots, on dit les syllabes d'un mot et on recompose un mot à partir de ses syllabes. La syllabe étant l'unité la plus facile à scander dans notre langue (en français, comme en espagnol et en portugais, la décomposition orale des mots en syllabes se fait naturellement), les enseignants s'en servent donc comme base dans les activités d'ordre phonologiques, au risque d'en oublier l'écrit. En effet, le fait que la *syllabe* apparaisse majoritairement dans le travail à *l'oral*, et peu en *lecture* et en *écriture*, nous amène une fois de plus à penser que le lien entre l'oral et l'écrit semble distendu du fait que peu de mises en relation directes paraissent s'effectuer.

En résumé, nous constatons que le croisement des unités linguistiques avec les activités didactiques montre que les enseignants semblent attribuer à une unité linguistique un domaine didactique spécifique (c'est-à-dire le *mot* en lecture et en écriture, la *syllabe* à l'oral). Le fait de traiter les unités linguistiques indépendamment les unes des autres, sans les relier entre elles, au travers de différents domaines de activités didactiques, laisse entrevoir que les enfants puissent rencontrer des difficultés dans la compréhension de la langue. En effet, en fin de GSM, un enfant doit être en mesure de comprendre que chaque unité écrite « peut se dire » et que chaque unité orale « peut s'écrire ». Or, les activités didactiques déclarées n'indiquent pas que les enseignants se préoccupent de ce que les enfants soient capables de relier l'oral et l'écrit, compte tenu des éclairages partiels apportés pour chacune des unités linguistiques.

Toutefois, il convient de nuancer les résultats obtenus par le fait que notre échantillon est limité à 57 enseignants.

De plus, le fait que nous n'ayons pas systématiquement séparé l'unité *lettre* de l'unité *son* a pu troubler les réponses données par les enseignants. Bien que certaines questions portent explicitement sur les lettres ou sur les sons, les réponses proposées ne considèrent pas directement le traitement phonologique de ces deux unités. Ainsi, il résulte que les réponses données tendent nettement vers un traitement de type visuel et non phonographique ou grapho-phonétique.

Par ailleurs, nous avons interrogé les enseignants sur les activités en lecture, en écriture et à l'oral selon trois types d'unités linguistiques prédéfinies sans être en mesure de considérer toutes les autres activités didactiques pouvant exister dans une classe de GSM en dehors de celles proposées. C'est une limite inhérente à l'utilisation d'un questionnaire fermé.

Néanmoins, il est vraisemblable que les activités didactiques identifiées dans notre échantillon aient un effet sur les productions écrites des enfants en situation d'écriture inventée. Comme nous nous intéressons à la syllabe, et particulièrement aux productions syllabiques considérées comme primordiales par Ferreiro, nous allons tenter d'analyser l'effet des activités enseignantes sur les écritures inventées. Autrement dit, nous nous demanderons dans quelle mesure les activités didactiques influent sur la façon d'écrire d'enfants à qui on n'a pas encore enseigné à écrire de manière formelle ?

Afin de répondre à cette interrogation, nous avons réalisé une seconde étude que nous présentons dans le chapitre suivant.

Chapitre 3 – Les activités didactiques influencent-elles les productions écrites ?

Nous nous interrogeons sur l'effet que peuvent avoir les activités didactiques que nous avons identifiées sur les productions écrites des enfants en situation d'écriture inventée. Comme cet effet peut se manifester sur les unités de la langue en général (lettre/son, syllabe, mot), et sur la syllabe en particulier, nous allons dans un premier temps analyser de manière quantitative les pratiques déclarées par dix enseignants de GSM. Puis, nous analyserons de manière qualitative les productions écrites des élèves qui n'ont pas encore appris à écrire de manière conventionnelle. Enfin, dans une troisième partie, nous essayerons de voir au travers d'une analyse quantitative si les pratiques pédagogiques ont une influence sur les productions des élèves.

3.1. Les enseignants

Dans le panel des 57 enseignants de grande section de maternelle (GSM) ayant répondu au questionnaire, 43 ont accepté d'être recontactés pour une seconde étude. Parmi ces derniers, nous en avons sélectionné dix²² de manière aléatoire (neuf femmes et un homme) afin de constituer notre échantillon. Leur expérience professionnelle varie entre 6 et 39 ans (moyenne = 17; écart-type = 12,22). Cinq enseignants ont une licence, deux possèdent un master et trois ont d'autres qualifications académiques. La moitié des enseignants déclarent évoluer dans une école où le milieu socioculturel des familles est défavorisé (50 %), alors que l'autre moitié considère travailler dans un milieu favorisé (40 %) ou très favorisé (10 %). Quatre d'entre eux enseignent dans une classe uniquement composée d'enfants de GSM, alors que les six autres enseignent dans une classe à deux niveaux (moyenne section /grande section).

3.1.1. Pratiques déclarées

Dans un premier temps, il convient de se demander si notre échantillon expérimental des dix classes est conforme aux pratiques déclarées par les 57 enseignants de notre première étude (cf. chapitre 2) et peut donc être considéré comme représentatif des enseignants de ce niveau. Si tel est le cas, on pourra admettre que les résultats obtenus sont généralisables à l'ensemble des enseignants de grande section. Nous avons choisi d'étudier les pratiques déclarées des dix enseignants dans le but de

²² Cf. Chapitre 3, ANNEXE 1, pour voir les questionnaires et la base de données des dix enseignants.

répondre à la question : à quelle fréquence travaillent-ils chacune des unités lettre/son, syllabe et mot ? Nous nous sommes servi du logiciel de statistiques SPSS 17 afin de comptabiliser les réponses de l'ensemble des enseignants²³ pour chaque unité ciblée (lettre/ son, syllabe, mot), selon sa fréquence d'utilisation (suivant l'échelle : (0) jamais ; (1) quelquefois ; (2) souvent ; (3) toujours.

3.1.1.1. Résultat global

Tableau 1 : Fréquence d'utilisation déclarée pour chaque unité de langue par les 10 enseignants

| | Lettre/son | | Syllabe | | Mot | |
|-------------|------------|-----|----------|-----|----------|-----|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Jamais | 1 | 10 | 1 | 10 | 0 | 0 |
| Quelquefois | 4 | 40 | 6 | 60 | 1 | 10 |
| Souvent | 5 | 50 | 3 | 30 | 9 | 90 |
| Toujours | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 10 | 100 | 10 | 100 | 10 | 100 |

La lettre/ le son

La moitié des 10 enseignants (50 %) déclarent travailler « souvent » la lettre/le son, au travers d'exercices de lecture, d'écriture ou à l'oral. Quatre autres enseignants (40 %) travaillent « quelquefois » ces unités de la langue en classe alors qu'un seul enseignant (10 %) déclare ne jamais travailler la lettre/ le son de manière isolée en lecture, en écriture et à l'oral.

La syllabe

Concernant le travail de la syllabe, six enseignants (60 %) déclarent l'employer « quelquefois », trois autres « souvent » (30 %), et le dernier « jamais » (10 %).

Le mot

Le mot est l'unité la plus employée par les enseignants. En effet, la majorité (90 %) déclare l'utiliser souvent, dans des activités de lecture, d'écriture ou d'oral. Un seul enseignant (10 %) affirme seulement l'employer « quelquefois ».

²³ Nous avons utilisé la médiane de tous les résultats afin d'avoir une idée précise sur le travail effectué en classe de GSM par les dix enseignants et pour chaque unité.

Résumé

A première vue, le mot semble employé plus souvent que la lettre/ le son dans les activités proposées en classe par les dix enseignants de notre échantillon, et plus souvent encore que la syllabe. Ces résultats corroborent donc ceux trouvés pour notre panel de 57 enseignants (cf. chapitre 2). Etudions maintenant les résultats par domaine d'activité.

3.1.1.2. Résultat détaillé

3.1.1.2.1. La lettre/ le son

Tableau 2 : Fréquence d'utilisation déclarée pour la lettre/le son par domaine d'activité

| | Lecture | | Ecriture | | Oral | |
|-------------|----------|-----|----------|-----|----------|-----|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Jamais | 1 | 10 | 2 | 20 | 1 | 10 |
| Quelquefois | 3 | 30 | 3 | 30 | 2 | 20 |
| Souvent | 6 | 60 | 4 | 40 | 7 | 70 |
| Toujours | 0 | 0 | 1 | 10 | 0 | 0 |
| Total | 10 | 100 | 10 | 100 | 10 | 100 |

Lecture

Pour la lettre/ le son, 60 % des dix enseignants déclarent l'employer « souvent » en lecture. Trois enseignants (30 %) affirment l'utiliser « quelquefois », alors que le dernier (10 %) déclare ne jamais l'employer.

Ecriture

Les résultats relatifs à l'écriture indiquent que l'utilisation de l'unité la lettre/le son se partage entre « souvent » (40 %), « quelquefois » (30 %), « jamais » (20 %) et « toujours » (10 %).

Oral

A l'oral, par contre, la majorité des enseignants (70 %) déclarent utiliser « souvent » la lettre/ le son. Deux enseignants (20 %) disent utiliser cette unité « quelquefois », et un seul (10 %), « jamais ».

Résumé

En bref, la lettre/ son est une unité que les enseignants manifestent une tendance à l'employer « souvent » dans des activités, d'abord à l'oral, puis en lecture et en écriture. Nous effectuons un test de Wilcoxon²⁴ afin de comparer l'emploi de la syllabe par les mêmes enseignants dans les trois domaines d'activités, deux à deux. Le traitement statistique²⁵ des résultats ne fait apparaître aucune différence significative quant à l'utilisation de ces unités dans les trois domaines d'activités (lecture/écriture ($Z = -,447$; *NS*), lecture/oral ($Z = -,333$; *NS*) et écriture/oral ($Z = -,557$; *NS*)).

3.1.1.2.2. La syllabe

Tableau 3 : Fréquence d'utilisation déclarée pour la syllabe par domaine d'activité

| | Lecture | | Ecriture | | Oral | |
|-------------|----------|-----|----------|-----|----------|-----|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Jamais | 2 | 20 | 3 | 30 | 1 | 10 |
| Quelquefois | 5 | 50 | 7 | 70 | 0 | 0 |
| Souvent | 3 | 30 | 0 | 0 | 9 | 90 |
| Toujours | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 10 | 100 | 10 | 100 | 10 | 100 |

Lecture

La moitié des enseignants (50 %) déclarent employer « quelquefois » la syllabe dans des activités de lecture, alors que l'autre moitié se partage entre « souvent » (30 %) et « jamais » (20 %).

Ecriture

Les résultats relatifs à l'écriture montrent que, de manière générale, la syllabe est peu employée à l'écrit (« quelquefois » : 70 %), voire pas du tout (« jamais » : 30 %), par les enseignants de notre échantillon.

Oral

Contrairement à l'écriture, la majorité des enseignants (90 %) affirment utiliser « souvent » la syllabe à l'oral. Un seul enseignant (10 %) déclare ne jamais l'employer.

²⁴ Cf. Chapitre 3, ANNEXE 2, pour voir le test de la distribution des variables.

²⁵ Cf. Chapitre 3, ANNEXE 3, pour voir l'ensemble des tests statistiques des pages 86 à 88.

Résumé

Les réponses fournies par les dix enseignants font apparaître que la syllabe est l'unité privilégiée à l'oral. Très peu utilisée dans les exercices de lecture, la syllabe l'est encore moins en écriture. Le traitement statistique de nos données fait également apparaître qu'il existe des différences significatives entre l'utilisation de la syllabe à l'oral et en lecture ($Z(10) = -2,333 ; p < .05$), ainsi qu'entre l'oral et l'écriture ($Z(10) = -2,810 ; p < .01$). Par contre, aucune différence n'existe entre le travail de la syllabe en lecture et en écriture ($Z = -1,414 ; NS$).

3.1.1.2.3. Le mot

Tableau 4 : Fréquence d'utilisation déclarée pour le mot par domaine d'activité

| | Lecture | | Ecriture | | Oral | |
|-------------|----------|-----|----------|-----|----------|-----|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Jamais | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 30 |
| Quelquefois | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 | 60 |
| Souvent | 10 | 100 | 7 | 70 | 1 | 10 |
| Toujours | 0 | 0 | 3 | 30 | 0 | 0 |
| Total | 10 | 100 | 10 | 100 | 10 | 100 |

Lecture

Les résultats correspondant à l'utilisation du mot font apparaître qu'il est « souvent » employé en lecture par la totalité des dix enseignants (100 %).

Ecriture

La majorité des enseignants (70 %) déclarent employer « souvent » le mot dans des activités d'écriture, l'autre partie (30 %) l'emploie « toujours ».

Oral

A l'oral, l'utilisation du mot diffère complètement. En effet, six enseignants (60 %) déclarent l'employer « quelquefois », trois (30 %) affirment ne jamais l'utiliser, alors que le dernier (10 %) dit employer « souvent » le mot dans des exercices menés à l'oral.

Résumé

Les réponses des dix enseignants font apparaître que le mot est l'unité la plus souvent employée en lecture, puis en écriture. Par contre, le mot est très peu utilisé dans des

exercices relatifs à l'oral. En effet, le traitement statistique des données indique qu'il existe des différences significatives entre l'utilisation du mot à l'oral et en écriture ($Z(10) = -2,762$; $p < .01$) et entre l'oral et la lecture ($Z(10) = -2,724$; $p < .01$). Cependant, aucune différence n'apparaît entre l'emploi du mot en lecture et en écriture ($Z = -1,512$; *NS*).

Conclusion

Les pratiques déclarées par les dix enseignants de l'échantillon font apparaître les mêmes résultats que ceux obtenus pour l'étude des pratiques enseignantes (cf. chapitre 2). Le mot est l'unité la plus utilisée dans les activités de lecture et d'écriture en GSM. La lettre/ le son se partage entre les activités d'oral, puis la lecture et enfin l'écriture. Très peu travaillée en écriture et moyennement utilisée en lecture, la syllabe est l'unité la plus fréquemment travaillée à l'oral. Ces résultats, déjà observés précédemment, nous permettent à nouveau à nous interroger sur l'impact que ces pratiques peuvent avoir sur les productions écrites des élèves en situation d'écriture inventée. Nous allons donc étudier maintenant les productions écrites des élèves des dix classes en nous demandant si les pratiques déclarées par leurs enseignants ont un impact sur les traitements qu'ils emploient pour coder à l'écrit un énoncé oral.

3.2. Les élèves

3.2.1. *Etape préliminaire*

Nous avons d'abord fait passer un pré-test d'écriture inventée à tous les élèves ($N = 150$) des dix classes afin d'attribuer un niveau de conceptualisation de l'écrit à chacun. Pour cela, nous avons présenté, l'une après l'autre, cinq photos d'animaux à des petits groupes de quatre ou cinq élèves. Ces derniers ont écrit les noms d'animaux individuellement sur une petite feuille. Hormis le fait qu'ils soient facilement identifiables par les enfants, ces animaux ont aussi été choisis pour leurs caractéristiques syllabiques. En effet, le matériel utilisé pour le test d'écriture inventée étant composé de mots monosyllabiques, bisyllabiques et trisyllabiques, nous avons choisi cinq mots sur ce modèle ; de plus, ils commencent tous par des syllabes de type CV ou V: *chat* (monosyllabique), *rat* (monosyllabique), *mouton* (bisyllabique), *éléphant* (trisyllabique), *papillon* (trisyllabique).

Le but principal de ce pré-test est d'écarter les élèves qui écrivent déjà de manière conventionnelle car ce qui nous intéresse est d'observer les enfants qui se situent avant la production d'écrits conventionnels. Notre population finale s'élève dès lors à 142 élèves.

3.2.2. Matériel verbal du test

Dans le but de rendre la production écrite ludique aux yeux des enfants, nous avons constitué un corpus de mots de noms d'animaux : neuf noms d'animaux complétés de neuf prénomms que nous avons inventés.

Les noms d'animaux varient du point de vue linguistique : leur structure syllabique initiale diffère (CCV, CVC, CV, V) et commence par des phonèmes variés. De plus, les noms d'animaux sont hétérogènes par la taille des référents (ex. lion ; écureuil) pour ne pas laisser les élèves entrer dans un schéma d'écriture systématique (gros animal/mot long, petit animal/ mot court). De plus, les images des animaux présentées aux enfants ne sont pas proportionnelles à la taille de l'animal qu'elles représentent et contiennent chacune sur une photo au format 9x13 cm.

Tableau 5 : Noms des animaux

| Monosyllabique | Bisyllabique | Trisyllabique |
|-----------------------|---------------------|----------------------|
| Boeuf | Castor | Araignée |
| Lion | Grillon | Chimpanzé |
| | Pingouin | Ecureuil |
| | | Kangourou |

Les prénomms sont des pseudo-mots mono, bi et tri syllabiques formés à partir de trois syllabes cibles de structures syllabiques *CCV* et *CVC* (Bri, Cas et Dor), fréquemment rencontrées en classe par les élèves.

Tableau 6 : Prénoms des animaux

| Syllabe | Monosyllabique | Bisyllabique | Trisyllabique |
|---------|----------------|--------------|---------------|
| CCV | BRI | FOUBRI | FOUBRIMI |
| CVC | CAS | MICAS | MICASTI |
| CVC | DOR | ZIDOR | ZIDORFOU |

La même syllabe apparaît trois fois : seule dans les pseudo-mots monosyllabiques ; en position finale dans les pseudo-mots bisyllabiques ; dans la syllabe intermédiaire des pseudo-mots trisyllabiques. De plus, chaque animal a un prénom attitré, par exemple l'araignée s'appelle « Micasti »²⁶.

3.2.3. Matériel d'écriture

Les supports utilisés pour les productions écrites sont des feuilles blanches petit format (feuille A4 coupée en quatre). Au recto de la feuille, l'élève écrit le prénom de l'animal, au verso son nom, avec le crayon qu'il a l'habitude d'utiliser en classe. Une fois l'énoncé complet, la fiche est retirée à l'enfant et une nouvelle feuille lui est donnée afin d'éviter qu'il ne reproduise ce qu'il vient d'écrire (procédé d'autocopie, Cussac-Pomel, 2009). Les réponses des élèves sont retranscrites dans un tableau d'observations et tous leurs commentaires sont enregistrés sur un dictaphone.

3.2.4. Passation

Chaque passation est individuelle. Le chercheur demande d'abord à l'élève d'écrire son prénom afin de le mettre en confiance devant la tâche demandée. Puis les neuf images à l'effigie des animaux lui sont présentées. Nous avons choisi de demander aux enfants de produire les neuf paires d'items en deux séances²⁷ afin d'éviter des productions aléatoires en fin de session dues à la fatigue. Au cours de la première passation, l'élève doit donc écrire cinq paires de mots, et lors de la seconde, les quatre autres paires.

²⁶ Cf. Chapitre 3, ANNEXE 4, pour voir le matériel verbal complet.

²⁷ Les passations se sont déroulées entre avril et juin, l'écart entre deux séances étant d'une semaine au maximum.

3.2.5. Consigne

La consigne suivante est donnée à chacun : « Je vais te présenter des animaux, plein d'animaux. Je sais que tu en connais beaucoup, mais peut-être pas tous. » « Tu vois, tous ces animaux ont un nom et un prénom et on va essayer de les écrire ensemble. Tu veux bien ? Tu m'expliqueras ensuite comment tu as fait et ça sera très bien.»

Nous dictons les items un par un en laissant choisir l'ordre des énoncés à chaque enfant.

Ex. : L'expérimentateur dit :

« Tu peux choisir l'animal que tu veux écrire en premier. Tu sais ce que c'est cet animal ? C'est un Kangourou. Ce Kangourou s'appelle *Zidorfou*. Tu peux répéter *Zidorfou* ? Maintenant que tu connais son prénom, à toi de l'écrire comme tu penses que ça s'écrit. Comme nous savons que *Zidorfou* est un Kangourou, on va aussi écrire *Kangourou* ».

3.2.6. Entretien métagraphique

Chaque élève est soumis individuellement à une tâche d'écriture inventée. Sa production terminée, nous lui demandons de lire ce qu'il vient d'écrire. Puis, si nous faisons l'hypothèse qu'une lettre (ou un groupe de lettres) correspond à une syllabe cible du mot à écrire, nous lui posons la question : « Est-ce que [syllabe 1] est écrit quelque part ? » Si l'élève répond « non », c'est qu'il ne segmente pas de manière syllabique, nous ne poursuivons pas l'entretien portant sur la syllabe afin de ne pas l'influencer. Par contre, s'il répond « oui », nous lui demandons :

- 1- de signaler où est écrit le mot;
- 2- d'isoler la syllabe cible;
- 3- de souligner ce qui dans le segment écrit y correspond.

Nous menons cet entretien dans le but de comprendre quelles sont les procédures employées par l'élève quand il écrit. En effet, nous cherchons à savoir si les différentes formes que peut prendre l'écriture unitaire (une lettre = une syllabe), s'inscrit dans un traitement syllabique (selon la définition qu'en donne Ferreiro), ou bien dans un traitement phonémique partiel (c'est-à-dire que les enfants s'appuieraient sur des phonèmes connus de la langue pour produire de l'écrit). Plusieurs questions seront alors posées aux enfants.

3.2.7. Extrait d'entretien

Exemple d'entretien avec le mot grillon

April écrit *grillon* en utilisant les lettres *i* et *o*. Lors de la phase d'écriture, nous remarquons que l'enfant oralise d'abord la syllabe [gri] et note la lettre *i*, puis fait de même pour la syllabe [jõ] en codant *o*. De plus, lorsque nous lui demandons si dans le mot grillon il y a [gri], April répond « oui » et souligne le *i*. Elle fait de même pour la syllabe [jõ] en soulignant le *o*. Nous pouvons donc supposer qu'elle s'appuie sur les voyelles contenues dans le mot pour écrire.



Grillon

| Expérimentateur | | Elève |
|---|--------------------------|-------------|
| | Ce que fait l'élève | |
| Peux-tu me montrer où tu as écrit <i>grillon</i> ? | L'élève signale le mot. | Là ! |
| Très bien. Dis-moi, est-ce que dans <i>grillon</i> , il y a [gri] d'après toi ? | | Oui. |
| Est-ce que tu peux faire un trait là ou tu as écrit [gri] ? | Elle souligne <i>i</i> . | C'est bon ! |
| D'accord. Et est-ce qu'il y a [jõ] dans <i>grillon</i> ? | | Oui. |
| Tu me montres où tu l'as écrit ? | Elle souligne <i>o</i> . | Là ! |
| Très bien. | | |

De plus, si on suppose qu'une (ou plusieurs) lettres représente(nt) un ou plusieurs phonème(s) d'une syllabe cible précise (à l'initiale, à l'intérieur ou à la fin du mot),

nous faisons écrire à l'enfant un autre mot qui contient ce(s) phonème(s) dans d'autres syllabes. Par exemple, lorsque *Micas* est écrit IA, on demande à l'enfant d'écrire *mygale* afin de vérifier s'il s'appuie sur les voyelles connues et contenues dans les syllabes pour produire de l'écrit. S'il reproduit IA, alors l'hypothèse est vérifiée. Par contre, s'il produit plus de lettres ou d'autres lettres ne correspondant pas aux lettres du mot subsidiaire, alors on considèrera que l'enfant ne traite pas systématiquement l'oral de manière syllabique.

- Dans un second temps, nous demandons à l'enfant s'il a écrit tout ce qu'il souhaite et s'il est satisfait de sa production.

Exemple de Delfina qui écrit chimpanzé :

G R E M P N
O

| Expérimentateur | | Elève |
|--|--|----------------------------|
| | Ce que fait l'élève | |
| Tout à l'heure on a dit que Bri était un chimpanzé. Tu peux me dire <i>chimpanzé</i> ? | | « Chimpanzé ». |
| Très bien. Tu peux l'écrire. | Elle écrit. | |
| Ça y est ? Tu as bien écrit « chimpanzé » ? | Hochement de tête négatif. | |
| Pourquoi ? | | Parce qu'il fallait « r ». |
| Où il fallait « r » ? | | Là. |
| Tu veux le rajouter ? | Elle écrit R après la première lettre G. | Oui |
| C'est mieux comme ça ? | | Oui. |

- Puis nous demandons à l'élève s'il pense que sa maîtresse aurait écrit le mot de la même manière que lui.

| Expérimentateur | Elève |
|---|--------------------------|
| Florian est-ce que tu es content de ce que tu as écrit pour <i>Zidor</i> ? | Oui ! |
| Très bien. Dis-moi, est-ce que tu penses que la maîtresse aurait écrit <i>Zidor</i> comme toi ? | Oui. |
| Evangeline, tu penses que la maîtresse écrirait <i>Foubri</i> comme toi ? | Je sais pas. |
| Rayane, est-ce que tu es satisfait d'avoir écrit <i>Zidor</i> comme ça ? | Oui. |
| D'accord. Et d'après toi, la maîtresse écrirait <i>Zidor</i> comme toi ? | Non. |
| Pourquoi ? | Elle sait mieux que moi. |

- Pour finir, nous soumettons à l'élève un autre écrit que le sien. L'expérimentateur présente cette production (ex. : AB) comme étant celle d'un enfant d'une autre école. On lui demande alors si un mot bisyllabique comme *pingouin*, *castor* ou *Micas*...peut s'écrire comme cela et pourquoi.

| Expérimentateur | Elève |
|--|--|
| Dans une autre école, un enfant a écrit <i>Micas</i> comme ça (on lui montre la feuille avec l'inscription AB.) Est-ce que tu penses qu'il l'a bien écrit ou bien tu penses que ce que tu as écrit est mieux ? | C'est mieux ce que j'ai écrit moi parce qu'il n'y a pas <i>A</i> et <i>B</i> dans <i>Micas</i> . |

Nous notons également dans un tableau d'observations tous les commentaires de l'enfant lors de l'entretien. Au cours de chaque passation individuelle, aucune correction n'est apportée aux productions et les relances éventuellement faites à l'élève ne visent qu'à l'encourager à écrire.

3.3. Analyse des données

Nous avons traité les données recueillies selon un double procédé : nous avons d'abord analysé les productions écrites (dans leur ensemble) de manière qualitative. Nous avons ensuite traité ces données de manière quantitative dans le but de comparer les productions syllabiques des élèves en fonction des pratiques déclarées par leurs enseignants. Si notre analyse montre que les enseignants qui travaillent le plus la syllabe dans leurs activités didactiques ont des élèves qui donnent plus de réponses syllabiques, alors nous pourrions conclure qu'il y a un effet contexte didactique.

3.3.1. Analyse qualitative

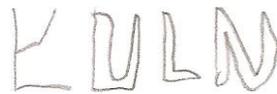
Nous avons tout d'abord choisi d'observer comment les élèves réagissent à une demande d'écriture inventée. Autrement dit, quelles stratégies d'écriture mettent-ils en place lorsqu'on les confronte à une tâche inhabituelle de production écrite ?

Pour identifier les différents types de traitement, nous avons choisi de catégoriser une à une les 2550²⁸ productions des 142 enfants selon six types de traitement (allant de 0 à 5).

- ✓ (0) Le traitement visuel (Fijalkow et Liva, 1993)

L'écrit est un objet visuel qui se traduit par des pseudo-lettres, lettres quelconques, lettres du prénom et n'a aucune relation avec le mot cible demandé (46 %).

Exemple 1 : Luigi écrit *araignée* en utilisant des lettres et pseudo-lettres.



Araignée

Exemple 2 : Sifédine utilise majoritairement les lettres de son prénom pour écrire.



Araignée



Cas

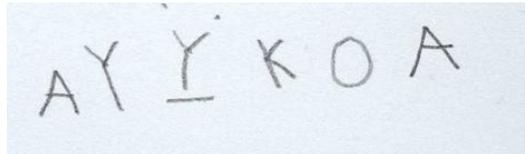
Pour ces enfants, écrire un mot c'est produire une chaîne de lettres/ pseudo-lettres variées, tout en veillant à changer la position des lettres lorsqu'on change de mot. L'écrit doit donc avoir une forme propre, distincte pour chaque mot demandé.

²⁸ Sur les 2556 productions totales que nous devrions avoir, six sont manquantes.

✓ (1) La phonétisation partielle

Dans ce type de traitement, l'enfant commence à prendre en compte la dimension orale de la langue en reliant quelques parties du mot donné oralement (sons) à leur forme écrite correcte

Exemple 1 : Inès phonétise l'attaque du mot *araignée*, puis complète sa production avec d'autres lettres.



Araignée

Exemple 2 : Alexia code le début du mot *castor* (*ca*) avec la lettre qui représente son équivalent phonétique [K], ajoute une lettre substitut pour les lettres qu'elle ne connaît ou ne reconnaît pas, puis code le [O] de castor à la fin de sa production.



Castor

Les productions de ces enfants montrent qu'ils commencent à établir un lien entre l'oral et l'écrit en codant quelques sons identifiés et ce, dans le sens même du mot énoncé oralement.

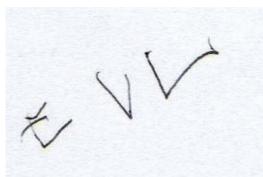
✓ (2) Le traitement syllabique (Ferreiro, 1979 ; 1988)

L'enfant écrit une lettre pour chacune des syllabes contenues dans le mot demandé : pour un mot de deux syllabes, l'enfant produit deux lettres, pour un mot de trois syllabes, trois lettres etc.

Nous distinguons deux types de traitement syllabique dans les productions écrites enfantines :

- Les productions syllabiques unitaires dans lesquelles les lettres mobilisées ne correspondent ni à une lettre, ni à un phonème du mot cible (16 %).

Exemple 1 : Juliette écrit *Foubrimi* (mot trisyllabique) avec trois lettres quelconques.



Foubrimi

- Les productions syllabiques avec phonétisation pour lesquelles au moins une des lettres mobilisée par l'enfant correspond à une lettre ou un son contenu(e) dans le mot cible (84 %).

Exemple 2 : Eva écrit *écureuil* avec trois lettres correspondant à des petits segments du mot identifiés oralement.



Ecureuil

Les enfants qui utilisent ce type de traitement segmentent l'oral de manière syllabique et, de la même façon, le réinvestissent à l'écrit en faisant, ou non, correspondre des lettres et/ou des sons à chacune des syllabes du mot cible.

✓ (3) Le traitement syllabico-phonétique

Pour le traitement syllabico-phonétique, chaque lettre ou groupe de lettres (au minimum deux) correspond à une syllabe phonétisée de manière correcte.

Exemple 1 : Enzo écrit *Zidorfou* en codant le « I » de *zi-*, puis le « O » de *-dor-* et enfin, produit deux lettres pour la dernière syllabe *-fou*, « FO ».



Zidorfou

Exemple 2 : Théo écrit *Foubri* et *fourmi* en codant l'attaque de la première syllabe [f] ainsi que les deux dernières lettres de la seconde syllabe : [r] et [i] pour *Foubri*, [m] et [i] pour *fourmi*.



Foubri



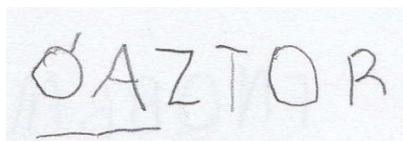
Fourmi

Lorsque l'enfant produit ce type d'écrit, il prend en considération certaines des propriétés de l'énoncé oral. La différence majeure avec le traitement précédent vient du fait que l'enfant est ici capable de segmenter les parties de la syllabe en codant, par exemple, deux lettres pour une syllabe. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ce type de traitement vient du fait que l'enfant réinvestit ses propres connaissances tout au long de la tâche à effectuer en reliant l'énoncé oral à son lexique mental.

✓ (4) Le traitement alphabétique

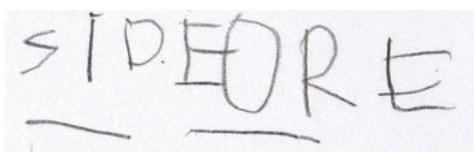
L'enfant découpe le mot en phonèmes et fait correspondre à chaque phonème une lettre.

Exemple 1 : Delphina écrit *castor* en faisant correspondre à chaque lettre une valeur sonore conforme ou proche de la valeur sonore correcte du mot cible ($C \rightarrow Q$; $A \rightarrow A$, $S \rightarrow Z$; $T \rightarrow T$; $O \rightarrow O$; $R \rightarrow R$).



Castor

Exemple 2 : Avant d'écrire le pseudo-mot *Zidor*, Julie le décompose à l'oral de sorte à faire correspondre, à l'écrit, les lettres aux sons perçus lors de l'énoncé : $Z \rightarrow S$; $I \rightarrow I$; $D \rightarrow DE$; $O \rightarrow O$; $R \rightarrow RE$.



Zidor

Pour les enfants qui traitent l'oral de manière alphabétique, le mot cible est parfaitement construit du point de vue phonétique. Ils se concentrent particulièrement sur les sons du mot cible dans le but de coder les lettres le plus précisément possible. Ce comportement prouve que le lien entre l'oral et l'écrit est établi et que les connaissances qu'ont les enfants du code s'affinent peu à peu.

✓ (5) Le traitement orthographique

Les enfants qui utilisent ce traitement sont ceux dont les productions écrites sont conformes aux mots cibles.

Exemple 1 : Evangeline écrit *Bri*.



Bri

Exemple 2 : Baptiste écrit *Micas*.



Micas

L'enfant a désormais mémorisé les formes orthographiques correspondant aux formes phonologiques des lettres et sait les réinvestir. De plus, en faisant directement la relation graphème/phonème, l'écriture est plus rapide et moins contraignante pour l'enfant.

3.3.2. Analyse quantitative

Nous avons donc recensé les six types de traitement dans les 2550 productions écrites des 142 élèves de dix classes de GSM. Les traitements sont répartis de la façon suivante :

Tableau 7 : Fréquence et pourcentage de chaque type de traitement dans les productions écrites

| Visuel | | Phonétisation Partielle | | Syllabique | | Syllabico- phonétique | | Alphabétique | | Orthographique | | Total | |
|--------|----|----------------------------|----|------------|----|--------------------------|----|--------------|---|----------------|---|-------|-----|
| f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % |
| 1201 | 47 | 663 | 26 | 268 | 11 | 336 | 13 | 49 | 2 | 33 | 1 | 2250 | 100 |

Si nous regardons les résultats obtenus de manière globale, nous remarquons que le total des traitements qui prennent en compte l'oral (addition des traitements *phonétisation partielle*, *syllabique*, *syllabico-phonétique*, *alphabétique*, *orthographique*) s'élève à 53 % et devance de peu le traitement visuel (47 %).

Dans le détail, le traitement visuel est le plus fréquemment employé (47 %). La phonétisation partielle vient en seconde position (26 %), puis les traitements syllabico-phonétique (13 %) et syllabique (11 %). Enfin, peu nombreux, les traitements alphabétique (2 %) et orthographique (1 %) arrivent en dernière place.

Le travail de l'oral

Les résultats obtenus pour l'étude des pratiques déclarées des enseignants ont montré qu'ils travaillent fréquemment la lettre/le son et la syllabe à l'oral. Suite à ces résultats, nous avons cherché à savoir si le traitement de l'oral effectué par les élèves a un lien avec les pratiques didactiques de leurs enseignants à l'oral. Autrement dit, nous avons voulu savoir si les enfants qui ont utilisé un traitement de l'oral ont un enseignant qui travaille plus l'oral qu'un autre. Nous nous attendons à ce que les enseignants qui travaillent le plus l'oral aient les élèves qui produisent plus d'écrits en relation avec l'oral.

Pour cela, nous avons d'abord calculé la médiane des réponses totales données par les enseignants à l'oral (toujours suivant l'échelle : (0) jamais ; (1) quelquefois ; (2) souvent ; (3) toujours). Deux profils se sont détachés : les enseignants qui travaillent l'oral « quelquefois » (profil 1), et ceux qui le travaillent souvent (profil 2).

Tableau 8 : Profil « oral » des dix enseignants

| | Profil oral « quelquefois » | Profil oral « souvent » |
|----------------------|--------------------------------|-------------------------|
| <i>Enseignant 1</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 2</i> | 1 | |
| <i>Enseignant 3</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 4</i> | 1 | |
| <i>Enseignant 5</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 6</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 7</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 8</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 9</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 10</i> | | 2 |

Nous avons effectué un test de Mann Whitney²⁹ afin de comparer les deux profils oraux des enseignants. Les résultats ne font apparaître aucune différence significative entre la façon de travailler l'oral des 10 enseignants ($z = -1,306$; *NS*). En effet, huit des dix enseignants déclarent travailler « souvent » l'oral dans leur classe de GSM (profil 2), que ce soit dans des activités concernant la lettre/le son, la syllabe ou le mot, alors que les deux derniers le travaillent « quelquefois » (profil 1).

De plus, sachant que la majorité des enseignants travaillent fréquemment l'oral, nous avons comparé leur profil au total des réponses orales fournies par leurs élèves afin d'observer si les enseignants qui travaillent le plus l'oral ont les élèves qui fournissent le plus de réponses relatives à l'oral.

²⁹ Cf. Chapitre 3, ANNEXE 5, pour voir les résultats des tests statistiques.

Tableau 9 : Fréquence et pourcentage d'emploi de l'oral des élèves, par classe et par profil « oral » des enseignants

| Classe | Effectif de la classe | Profil oral de l'enseignant | Emploi de l'oral des élèves | |
|--------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------------|------|
| | | | Fréquence | % |
| 1 | 12 | 2 | 81 | 38 |
| 2 | 14 | 1 | 138 | 55 |
| 3 | 23 | 2 | 250 | 60 |
| 4 | 20 | 1 | 175 | 48,5 |
| 5 | 10 | 2 | 81 | 45 |
| 6 | 10 | 2 | 75 | 42 |
| 7 | 15 | 2 | 187 | 69 |
| 8 | 18 | 2 | 149 | 46 |
| 9 | 11 | 2 | 98 | 49,5 |
| 10 | 9 | 2 | 115 | 71 |
| Total | 142 | | 1349 | 52,5 |

Pour cette comparaison, nous avons effectué un test statistique de Mann-Whitney³⁰. Le résultat indique qu'il n'existe pas de différence significative entre le traitement de l'oral des élèves dont les enseignants travaillent plus souvent l'oral, et ceux dont les enseignants déclarent travailler l'oral occasionnellement ($z = -,644$; *NS*). En d'autres termes, nous pouvons supposer que le travail plus ou moins fréquent de l'oral ne semble pas avoir de conséquences sur la prise en compte, partielle ou totale, que font les élèves des éléments contenus dans un énoncé oral. En effet, lorsque nous comparons le pourcentage moyen des classes qui travaillent le moins l'oral (classes 2 et 4 = 52 %) avec le pourcentage moyen des classes qui travaillent le plus l'oral (classes 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10 = 52 %), nous obtenons le même score.

Nous avons ensuite souhaité effectuer la même démarche pour évaluer le travail de la syllabe orale effectué par les enseignants. Nous nous attendons aussi à ce que les enseignants qui travaillent le plus la syllabe orale aient les élèves qui produisent le plus d'écrits syllabiques. Nous avons trouvé deux profils syllabiques : « jamais » (profil 0) et « souvent » (profil 2).

³⁰ Cf. Chapitre 3, ANNEXE 6, pour voir les résultats des tests statistiques.

Tableau 10 : Profil « syllabe orale » des dix enseignants

| | Profil syllabique « jamais » | Profil syllabique « souvent » |
|----------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| <i>Enseignant 1</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 2</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 3</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 4</i> | 0 | |
| <i>Enseignant 5</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 6</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 7</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 8</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 9</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 10</i> | | 2 |

Nous avons également effectué un test de Mann Whitney³¹ afin de comparer les profils syllabiques des enseignants. Les résultats ne font apparaître aucune différence significative entre la fréquence de travail de la syllabe orale des 10 enseignants ($z = -0,522$; *NS*). En effet, neuf d'entre eux déclarent travailler « souvent » (profil 2) la syllabe à l'oral dans leur classe de GSM, alors que le dernier ne le travaille « jamais » (profil 0).

De plus, sachant que la majorité des enseignants travaillent fréquemment la syllabe à l'oral, nous avons comparé leur profil au total des réponses syllabiques fournies par leurs élèves afin d'observer si les enseignants qui travaillent le plus la syllabe orale ont les élèves qui fournissent le plus de réponses syllabiques.

³¹ Cf. Chapitre 3, ANNEXE 7, pour voir les résultats des tests de statistiques.

Tableau 11 : Fréquence et pourcentage d'emploi de la syllabe des élèves, par classe et par profil « syllabe orale » des enseignants

| Classe | Effectif de la classe | Profil syllabe orale de l'enseignant | Emploi de la syllabe des élèves | |
|--------|-----------------------|--------------------------------------|---------------------------------|-----|
| 1 | 12 | 2 | 14 | 6,5 |
| 2 | 14 | 2 | 20 | 8 |
| 3 | 23 | 2 | 46 | 11 |
| 4 | 20 | 0 | 47 | 13 |
| 5 | 10 | 2 | 16 | 9 |
| 6 | 10 | 2 | 13 | 7 |
| 7 | 15 | 2 | 52 | 19 |
| 8 | 18 | 2 | 29 | 9 |
| 9 | 11 | 2 | 16 | 8 |
| 10 | 9 | 2 | 16 | 10 |
| Total | 142 | | 269 | 10 |

Pour cette comparaison, nous avons également effectué un test statistique de Mann-Whitney³². Le résultat indique qu'il n'existe pas de différence significative ($z = -,006$; *NS*) entre les productions syllabiques de l'enseignant qui ne travaille jamais la syllabe orale et les enseignants ($N = 9$) qui la travaillent souvent. En effet, lorsque nous regardons le pourcentage d'écriture syllabique dans la classe 4 (13 %), et le pourcentage moyen de toutes les autres classes (11 %), non seulement la différence entre les scores n'est pas importante (2 %), mais l'enseignant qui ne travaille jamais la syllabe orale est celui dont les élèves produisent le plus d'écrits syllabiques. Autrement dit, nous pouvons supposer que le travail plus ou moins fréquent de la syllabe à l'oral ne semble pas avoir d'influence sur les productions syllabiques des élèves.³³

3.4. Conclusion/ discussion

Après avoir recensé six types de traitement de la langue dans les productions écrites des élèves de GSM (visuel, phonétisation partielle, syllabique, syllabico-phonétique, alphabétique et orthographique), nous avons cherché à savoir s'il existe un

³² Cf. Chapitre 3, ANNEXE 8, pour voir les résultats des tests de statistiques.

³³ Cf. Chapitre 3, ANNEXE 9, pour voir l'ensemble des productions écrites et ANNEXE 10 pour le résumé des productions par passation.

effet didactique sur leurs productions. Pour cela, nous avons effectué deux comparaisons : la première entre la fréquence du travail oral des enseignants et la fréquence des réponses des élèves qui prennent en compte l'oral. La seconde entre la fréquence du travail de la syllabe orale des enseignants et la fréquence des réponses syllabiques des élèves syllabiques des élèves dont les enseignants travaillent plus ou moins fréquemment la syllabe.

Cette analyse ne permet pas de valider notre première hypothèse selon laquelle un travail plus fréquent de l'oral aurait un impact plus important sur les productions des élèves qui prennent en compte, partiellement ou en totalité, des éléments de l'énoncé oral.

Notre seconde hypothèse, suivant laquelle le travail plus fréquent de la syllabe aurait un impact plus important sur les productions syllabiques des élèves, de même que la précédente, invalidée.

Comment expliquer ces résultats ? Comme les enseignants travaillent fréquemment l'oral par le biais de la lettre/le son et la syllabe sans les relier systématiquement à l'écrit, les élèves, qui n'ont pas encore appris les correspondances phonèmes/graphèmes, ne peuvent les traduire dans leurs productions écrites. De même, la syllabe ne semble pas être l'unité phare par laquelle les enfants entrent dans la langue écrite car elle est enseignée de manière fréquente à l'oral mais peu par le biais d'exercices rapprochant l'oral et l'écrit. De plus, le relevé ponctuel des données peut peut-être également expliquer le fait que nous n'ayons pas eu le temps d'observer une quelconque influence du travail de l'enseignant sur les productions des élèves. Néanmoins, notre analyse montre que les élèves qui n'ont pas encore appris à écrire de manière formelle, ont leurs propres idées sur la langue et les manifestent par des traitements différents lorsqu'on leur demande d'effectuer une tâche inhabituelle pour eux : produire de l'écrit. Ce constat nous amène alors à la réflexion suivante : ces traitements sont-ils exclusifs ? Autrement dit, un élève qui utilise tel traitement pour traduire un énoncé, garde-t-il toujours le même pour coder les autres énoncés ? C'est ce que nous nous proposons d'étudier dans le chapitre suivant.

Chapitre 4 – Comment les élèves passent-ils des énoncés oraux à leur écriture ?

Dans le chapitre 3, nous avons constaté que les élèves utilisent six traitements différents pour produire de l'écrit lors d'une tâche d'écriture inventée. Nous nous sommes alors demandé si un élève qui utilise tel traitement à un moment donné continuera de l'employer tout au long des passations. En effet, si l'école maternelle a pour objectif principal d'éveiller et de développer la conscience phonologique des jeunes enfants afin qu'ils prennent conscience du lien qui existe entre l'oral et l'écrit, nous savons désormais que les enseignants travaillent fréquemment l'oral par le biais de la syllabe sans qu'une mise en relation systématique soit effectuée avec l'écrit (chapitre 3). D'ailleurs, les instructions officielles³⁴ nous informent qu'en grande section de maternelle, l'élève doit apprendre à distinguer le mot de la syllabe, à dénombrer les syllabes d'un mot et apprend à localiser une syllabe cible dans un mot. Puis il différencie le son de la syllabe, en particulier les voyelles, *a, e, i, o, u, é*, et quelques consonnes en position initiale (attaque) ou en terminale (rime) dans les mots.

« Ils (les élèves) savent percevoir une syllabe identique dans plusieurs mots et situer sa position dans le mot (début, milieu, fin). Progressivement ils discriminent les sons et peuvent effectuer diverses opérations sur ces composants de la langue (localiser, substituer, inverser, ajouter, combiner...). L'enseignant est attentif à la progression adoptée pour ces activités orales, exigeantes, qui portent sur des éléments très abstraits. »³⁵

Ainsi, à la fin de l'école maternelle, l'élève doit être capable de différencier les sons, de distinguer les syllabes d'un mot prononcé et de reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés.

Notre étude portant essentiellement sur la production d'écrits en situation d'écriture inventée, nous nous posons alors la question de savoir comment les élèves passent d'un énoncé oral à une production écrite. Plus précisément, nous nous interrogeons sur la portée que peut avoir le travail oral, fondé en particulier sur l'unité de langue « syllabe », sur les productions écrites des enfants de grande section. En d'autres termes, sachant que pour notre panel d'enseignants³⁶ la syllabe est l'unité de l'oral, le travail de la syllabe orale se retransmet-il à l'écrit ?

³⁴ Programmes 2008, BO hors série n°3 du 19/06/08.

³⁵ Programmes 2008, BO hors série n°3 du 19/06/08, chapitre Se préparer à apprendre à lire et à écrire, Distinguer les sons de la parole, p. 13.

³⁶ Pratiques déclarées recueillies auprès de 57 enseignants de GSM.

Pour répondre à nos interrogations, nous avons tout d’abord recensé, pour chaque élève, le nombre de traitements mobilisés pour l’ensemble des 18 mots.

4.1. Les traitements mobilisés par les élèves

Tableau 1 : Effectif et pourcentage du nombre de traitements mobilisés par les élèves

| Nombre de traitements | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|---|----------|----|----------|----|----------|----|----------|----|----------|---|----------|-----|
| 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | 6 | | Total | |
| Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| 5 | 3 | 34 | 24 | 52 | 37 | 32 | 23 | 17 | 12 | 2 | 1 | 142 | 100 |

Nous remarquons que la plupart des élèves utilisent trois traitements (37 %), deux traitements (24 %) ou quatre traitements (23 %) tout au long des passations. Seulement 3 % des enfants utilisent le même traitement pour les 18 mots. Plusieurs traitements peuvent donc être mobilisés pour une même paire d’items. Partant de ce constat, nous cherchons à savoir ce qui peut influencer l’enfant à employer divers traitements. Autrement dit, nous allons essayer de comprendre comment procède un enfant qui utilise plusieurs traitements de la langue au travers de plusieurs études de cas. Nous allons commencer par étudier le cas de Tom (5,6 ans, classe 1). C’est l’un des rares élèves à avoir employé les six traitements. Puis nous examinerons deux autres cas : d’abord celui de Jonathan (6 ans) qui emploie quatre traitements, et enfin, le cas de Driss (5,9 ans), qui utilise deux traitements³⁷.

³⁷ Cf. Chapitre 4, ANNEXE 1, pour voir les productions écrites complètes des trois élèves.

4.2. Etude de cas

4.2.1. Cas n°1 : Tom

Tableau 2 : Ordre de dictée des items

| Mots | Paire | Passation 1 | Passation 2 |
|------|-------|-------------|-------------|
| 1 | 1 | Bri | Foubri |
| 2 | | Chimpanzé | Ecureuil |
| 3 | 2 | Micasti | Zidor |
| 4 | | Araignée | Lion |
| 5 | 3 | Foubrimi | Micas |
| 6 | | Castor | Bœuf |
| 7 | 4 | Cas | Dor |
| 8 | | Pingouin | Grillon |
| 9 | 5 | Zidorfou | |
| 10 | | Kangourou | |

4.2.1.1. Passation 1 (voir tableau 3, p. 117)

La consigne a été donnée en classe, mais nous faisons un rappel à chaque élève.

Retranscription

Expérimentatrice : Aujourd'hui Tom, nous allons choisir cinq animaux et nous allons écrire leur nom et leur prénom. Tu es d'accord ?

Tom : Oui. Je choisis ?

E. : Oui, choisis celui que tu veux écrire en premier.

T. : Lui là, le singe. Il est accroché à une branche.

E. : Oui, exactement. Alors, avant que je te dise comment il s'appelle, peux-tu m'écrire ton prénom sur la petite feuille ?

T. : (Il écrit.)

E. : Très bien. Ce singe Tom est un chimpanzé qui s'appelle *Bri*, peux-tu répéter *Bri* ?

T. : *Bri*.

E. : Bien, alors maintenant, tu peux l'écrire.

T. : Je sais l'écrire en attaché mais il faut m'aider.

E. : Tu l'écris comme tu veux Tom.

T. : Y'a [B], après je ne sais pas trop ce qui fait /brrrr/, je crois que c'est le [R].

E. : Tu mets ce que tu penses Tom et après on en discute.

T. : (Il écrit BRI).Voilà.

E. : Très bien, Tom. Tu es content de ce que tu as écrit ?

T. : Oui.

E. : Tu pense que la maîtresse aurait écrit *Bri* comme toi ?

T. : Non, parce qu'on dirait que le [R] il est muet.

E. : Le [R] est muet ?

T. : Oui.

E. : Quand tu dis *Bri*, le [R] est muet ?

T. : Oui, parce que quand on dit *Bri* on entend [i] et le [R] est un peu muet.

E. : Bon, d'accord. On tourne la petite feuille pour écrire son nom ?

T. : Oui.

E. : On a dit que *Bri* était un chimpanzé. Tu peux répéter *chimpanzé* ?

T. : *Chimpanzé*

E. : Bien, tu peux l'écrire ?

T. : /ʃ/, on met [G].

E. : Vas-y.

T. : Je ne me rappelle pas de tout, c'est trop long.

E. : Tu mets ce que tu crois, Tom. Même si ce n'est pas parfait, tu le mets comme toi tu penses que ça s'écrit. C'est toi qui décides.

T. : Là y'a une lettre qui est muet je crois. Après le [G] y'a deux lettres qui sont muets.

E. : Lesquelles ?

T. : Je sais pas. Je vais essayer. J'ai fait deux [E] pour voir. Je continue.

E. : D'accord.

T. : (Il écrit GEEPEE).Voilà !

E. : Ça y est pour *chimpanzé*, Tom ?

T. : Oui.

E. : Est-ce que tu es content de ce que tu as écrit ?

T. : C'était ça ?

E. : Si c'est moi qui te le demande, est-ce que tu penses que c'est ça ?

T. : Oui.

E. : Bon. Alors dis-moi, est-ce que dans *chimpanzé*, il y a //ʃẽ// ?

T. : Heu, oui !

E. : D'accord, est-ce que tu peux me souligner là où tu as écrit //ʃẽ// ?

T. : Là ! (Il souligne GEE).

E. : Ensuite, c'est quoi le reste ?

T. : /Pã/.

E. : Tu le soulignes aussi ?

T. : (Il souligne PEE).

E. : Et est-ce qu'il y a /ze/ ?

T. : Heu, j'avais plus de place alors je me suis arrêté là.

E. : Et sinon tu aurais mis quoi ?

T. : Un [E] et un [S] je crois.

E. : Tu veux le rajouter ?

T. : Je sais pas parce que je sais pas trop où le mettre.

E. : C'est toi qui décides.

T. : Heu, je vais laisser comme ça.

E. : D'accord.

T. : Sinon, on dit que ça fait une moitié et demie.

E. : Bon. On prend un autre animal ?

T. : L'araignée.

E. : D'accord. Je te donne une autre feuille. Alors l'araignée, Tom, elle s'appelle *Micasti*.

Tu peux me dire *Micasti* ?

T. : *Miscati*.

E. : On recommence : *Micasti*.

T. : *Micasti*.

E. : Très bien. [...] On essaie de l'écrire ?

T. : [M], [I].

E. : Vas-y.

T. : (Il répète plusieurs fois *Micasti* à voix basse. Il écrit MICSTI). Voilà ! Et je pense que c'est ça.

E. : D'accord, c'est très bien. Et la maîtresse elle l'écrirait comme ça ?

T. : Heu, elle écrit en attaché comme ça.

E. : Et dans *Micasti*, Tom, est-ce qu'il y a *cas* ?

T. : (Il répète *Micasti*). Oui, y'a *cas*, là. (Il souligne CSTI) Et *casti* aussi. Après il en reste. (Il souligne MI).

E. : Bon. Maintenant, on va tourner la feuille et écrire *araignée*.

T. : Oui. R, A. (Il répète plusieurs fois *araignée*). /jé/ c'est comment ?

E. : C'est comme dans *araignée* !

T. : J'ai plus de place.

E. : Continue dessous.

T. : (Il écrit RAENIE).Voilà !

E. : C'est bon pour *araignée* ? Tu as mis tout ce que tu voulais ?

T. : Oui.

E. : Et la maîtresse, elle l'écrirait comme toi ?

T. : Oui, mais en attaché. Elle écrit tout en attaché.

E. : D'accord. On peut prendre un autre animal. Tu vas me dire ce que c'est cet animal ?

T. : Un castor.

E. : Exactement. Ce castor, il s'appelle *Foubrimi*. Est-ce que tu peux me dire *Foubrimi* ?

T. : *Foubrimi*.

E. : D'accord, vas-y.

T. : [F], [OU], [O]. (Il écrit FOBR).Voilà, mais j'ai fais bizarre le [B].

E. : C'est pas grave.

E. : C'est bon pour *Foubrimi* ?

T. : Je crois.

E. : Et la maîtresse, elle l'écrirait comme toi ?

T. : La maîtresse elle l'écrirait comme ça mais je crois avec plus de lettres.

E. : Pourquoi ?

T. : Parce que après je sais pas combien y'a de lettres.

E. : Bon. On a dit que *Foubrimi* c'était un castor.

T. : Gastor.

E. : Castor.

T. : Castor ?

E. : Oui. Alors on va essayer de l'écrire.

T. : Je vais l'écrire là-dessous, y'a assez de place. (Il répète plusieurs fois *castor*. Il écrit KSETOE). Voilà.

E. : Bien, tu es content de ce que tu as mis ?

T. : Oui.

E. : Dis moi, est-ce que dans *castor*, y'a *cas* ?

T. : *Cas* ? Oui.

E. : Tu peux me le souligner dans ce que tu as écrit ?

T. : (Il souligne KSE).

E. : Et le reste, c'est quoi ?

T. : *Tor*. (Il souligne TOE). Voilà.

E. : C'est très bien. On fait le quatrième animal ?

T. : Le pingouin.

E. : D'accord. Il s'appelle *Cas*.

T. : *Cas* ?

E. : Oui, tu peux me l'écrire ?

T. : [K]et voilà ! (Il répète plusieurs fois *Cas*). [K] et [A]. (Il écrit KA).Voilà.

E. : C'est bon pour *Cas* ?

T. : Oui.

E. : On écrit *pingouin* maintenant ?

T. : [P], je sais pas écrire *pingouin*.

E. : Essaye. Tu écris comme tu penses.

T. : (Il écrit JFEJE).Voilà.

E. : Qu'est-ce que c'est ça ? (E. montre la première lettre).

T. : [J].

E. : D'accord. Tu crois que c'est bon comme ça *pingouin* ?

T. : Oui.

E. : Est-ce que dans pingouin, y'a /pẽ/?

T. : Heu, oui, je crois.

E. : Tu peux me le souligner ?

T. : (Il souligne les trois premières lettres).

E. : Le reste c'est quoi ?

T. : /Gwẽ/. (Il souligne les deux dernières lettres).

E. : D'accord. On fait le dernier ?

T. : Le dernier, d'accord, le Kangourou parce qu'il est joli !

E. : Il s'appelle *Zidorfou*.

T. : *Zidorfou* ?

E. : Exactement.

T. : En Australie y'a plein de Kangourous.

E. : Oui, c'est vrai ! On essaye d'écrire *Zidorfou* ?

T. : Je sais pas trop son nom.

E. : Tu essayes et on regarde après.

T. : Voilà. (Il écrit PPP).

E. : Est-ce que dans *Zidorfou* y'a /zi/ ?

T. : Oui. (Il souligne la première lettre). Après c'est le /dor/. (Il souligne la deuxième lettre). Et le /fu/. (Il souligne la troisième lettre). Trois lignes.

E. : Est-ce que tu connais *Zidane* ?

T. : (Il chante « Zidane il a marqué »).

E. : Tu le connais alors ?

T. : Oui.

E. : Tu peux m'écrire son nom ?

T. : Zidane ? Pourquoi ?

E. : Pour voir si tu sais l'écrire.

T. : (Il écrit JAR). Voilà.

E. : D'accord, et est-ce que dans *Zidane*, il y a /zi/ ?

T. : Oui. (Il souligne le [J]). Y'a aussi /da/, (il souligne le [A]), et /n/, (il souligne le [R]). Et voilà, trois !

E. : D'accord. On tourne la petite feuille maintenant et on va écrire le dernier mot pour aujourd'hui. C'est *kangourou*.

T. : Je sais pas écrire *kangourou*... Si je crois ! (Il écrit EA). Voilà !

E. : C'est comme ça *kangourou* ?

T. : Oui.

E. : Tu es content de ce que tu as écrit ?

T. : Oui.

E. : Et la maîtresse, elle l'aurait écrit comme toi ?

T. : Elle l'écrirait comme ça mais en plus géant.

E. : En plus géant ?

T. : Oui en plus grand.

E. : Bon, d'accord. On a terminé pour cette fois.

Tableau 3 : Récapitulatif de la passation 1

| | Productions | Traitement |
|--------------------|---|------------------------|
| Bri |  | Alphabétique |
| Chimpanzé |  | Début de phonétisation |
| Micasti |  | Syllabico-phonétique |
| Araignée |  | Alphabétique |
| Foubrimi |  | Syllabico-phonétique |
| Castor | | Syllabico-phonétique |
| Cas |  | Syllabico-phonétique |
| Pingouin |  | Visuel |
| Zidorfou Zidane |  | Syllabique |
| Kangourou |  | Visuel |

4.2.1.2. Passation 2 (voir tableau 4, p. 120)

Retranscription

E. : Tom, comme la dernière fois, on va terminer d'écrire les derniers animaux. Tu t'en souviens ?

T. : Oui.

E. : Très bien ! Alors on va prendre une petite feuille et tu vas d'abord écrire ton prénom.

T. : Je vais l'écrire en majuscule. (Il écrit en attaché).

E. : Tu choisis quel animal en premier, Tom ?

T. : L'écureuil.

E. : Tu te souviens, Tom, que les animaux ont un nom et un prénom ?

T. : Oui.

E. : Bien. L'écureuil, Tom, il s'appelle *Foubri*. Tu peux répéter ?

T. : *Foubri*.

E. : Très bien. Tu peux l'écrire.

T. : [F]... [BRRRR], [FOU]... (Il écrit FUOBRI). Voilà.

E. : Bien. Et la maîtresse elle écrivait *Foubri* comme toi ?

T. : En attaché, je crois.

E. : Regarde, dans une autre école, y'a un enfant qui m'a écrit *Foubri* comme ça : [AB]. Est-ce que tu crois que c'est possible ?

T. : Non.

E. : Pourquoi ?

T. : Parce que c'est pas ça. Regarde ma feuille.

E. : D'accord. On va tourner la feuille et on va marquer *écureuil*, car *Foubri* c'est un ?

T. : Ecureuil !

E. : Voilà. A toi de l'écrire.

T. : Je sais pas écrire *écureuil*.

E. : Tu essayes, comme tu crois.

T. : (Il écrit eDOBpqA). Voilà.

E. : Bien. La maîtresse écrivait comme toi ?

T. : Comme je sais pas, je crois qu'elle écrivait avec d'autres lettres.

E. : D'accord, Tom. On en prend un autre ?

T. : Lion.

E. : Ce lion s'appelle *Zidor*.

T. : *Zidor* ? Je sais pas écrire.

E. : Concentre-toi Tom, je sais que tu sais écrire.

T. : (Il écrit MTTO). Voilà ! Le [O].

E. : Tu es sûr que c'est *Zidor* ?

T. : Heu... Je sais pas. J'ai essayé.

E. : Bon, on va essayer *lion* maintenant.

T. : *Lion*, /l/, /li/, *lion*. Ça monte le /i/. Encore un [L]. (Il écrit LILU). Voilà.

E. : C'est parfait comme ça ?

T. : Je sais pas. Dis-moi-toi si c'est parfait ?

E. : On verra à la fin. On choisit un autre animal ?

T. : Celui-là.

E. : C'est un bœuf. Il s'appelle *Micas*. Tu peux me dire son nom ?

T. : *Mi...as. Micas*.

E. : D'accord. Ecris-moi *Micas*.

T. : (Il écrit MIK).

E. : C'est bien comme ça ?

T. : Oui.

E. : Bon, alors on va tourner la feuille et écrire *bæuf*.

T. : Je sais pas l'écrire *bæuf*. Y'a [B].

E. : Ecris-le.

T. : (Il écrit BUOMOR). Voilà, mais je sais pas du tout l'écrire.

E. : C'est bien. On essaie le dernier ? C'est un grillon.

T. : Grillon ?

E. : Oui. Il s'appelle *Dor*. Tu peux me dire *Dor* ?

T. : *Dor*. C'est comme « dors, fais dodo ».

E. : Alors on écrit *Dor*.

T. : [D] je sais pas comment ça s'écrit alors je l'écris comme ça, à la place du [i]. Je crois qu'il y a un [U]. Je crois que j'ai fait le [R] à l'envers, je recommence dessous. (Il écrit IRUB). Voilà.

E. : Bon. On va faire le dernier mot. C'est *grillon*.

T. : /Gri/. Je sais pas du tout comment ça s'écrit.

E. : C'est pas grave, tu essaies.

T. : Oulla, j'ai fais le [B] trop long. (Il écrit PABI). Voilà.

E. : Est-ce que dans *grillon* il y a /gri/ ?

T. : /Gri/ ? Oui.

E. : Tu me le montres ?

T. : (Il souligne la première lettre).

E. : Ensuite, il y a quoi ?

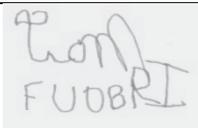
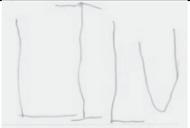
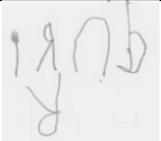
T. : /j/. (Il souligne le [A]).

E. : Et encore ?

T. : /jð/, /ð/. (Il souligne le [B]). Et la dernière ligne, on la rajoute. (Il souligne le [i])

E. : Bon, et bien c'est terminé pour aujourd'hui.

Tableau 4 : Récapitulatif de la passation 2

| | Productions | Traitement |
|----------|---|------------------------|
| Foubri |  | Orthographique |
| Ecureuil |  | Début de phonétisation |
| Zidor |  | Début de phonétisation |
| Lion |  | Début de phonétisation |
| Micas |  | Syllabico-phonétique |
| Bœuf |  | Début de phonétisation |
| Dor |  | Visuel |
| Grillon |  | Visuel |

4.2.1.3. Interprétation

Tom utilise six traitements différents au cours de ses deux passations. Nous allons essayer de comprendre quels sont les facteurs qui favorisent plus un traitement qu'un autre.

Dans le cas de Tom, nous nous sommes rendu compte que, selon qu'il s'agit du début ou de la fin de la passation, les traitements sont différents. En effet, en début de session, il a plus tendance à traiter les mots de manière alphabétique (passation 1, paire 1, mot 1 : Bri ; passation 1, paire 2, mot 2 : araignée) ou orthographique (passation 2, paire 1, mot 1 : Foubri). En fin de session, au moment où il est sans doute lassé, il utilise un traitement visuel (passation 1, paire 4, mot 2 : pingouin ; passation 1, paire 5, mot 2 : kangourou ; passation 2, paire 4, mots 1 : Dor et 2 : grillon) ou syllabique (passation 1,

paire 5, mot 1 : Zidorfou.) Entre les deux temps, Tom prend majoritairement en compte au moins un des éléments caractéristiques du mot cible (lettre ou son) pour écrire (traitement « début de phonétisation » ou syllabico-phonétique). Si on regarde maintenant dans quel sens ont été dictés les mots à écrire, nous pouvons voir que le moment de la passation semble être le facteur important qui influence la production de l'enfant. En effet, n'importe quel mot (contenant une, deux ou trois syllabes) demandé en début de passation (cf. passation 1, paire 1 : Bri/chimpanzé ; passation 2, paire 1, Foubri/écureuil), a plus de chance d'être codé de manière à ce qu'au moins une de ses caractéristiques orales soit prise en compte qu'un mot de même longueur dicté en fin de passation (cf. passation 1, paire 5 : Zidorfou/kangourou ; passation 2, paire 4 : Dor/Grillon.)

De plus, au cours des entretiens avec Tom, deux comportements se sont détachés face aux mots cibles :

- soit il identifie une lettre ou un son qu'il semble connaître,
- soit il n'identifie rien et dit qu'il ne sait pas écrire le mot demandé. Dans ce cas, nos encouragements l'aident à produire de l'écrit, tout en ayant conscience que ce qu'il produit n'est pas le « bon » mot.

Les connaissances de l'enfant semblent être un second facteur du traitement de l'oral.

Autrement dit, Tom utilise plusieurs traitements pour produire de l'écrit en fonction des mots demandés, et ce à partir de ses connaissances quant aux caractéristiques qui constituent le mot et de son état de fatigue. Il va donc faire appel à différentes stratégies pour coder l'oral selon ce qu'il perçoit au moment où on le lui demande. N'ayant pas encore appris de manière formelle comment écrire, Tom a ses propres idées sur la langue et tente de les réinvestir lorsqu'on lui demande d'effectuer une tâche inhabituelle pour lui : produire de l'écrit à l'aide d'un message oral. De plus, nous avons remarqué qu'il verbalise plusieurs fois le mot-cible afin d'identifier des éléments oraux contenus à l'intérieur afin de les retranscrire. En résumé, l'état de fatigue de l'enfant et sa connaissance des lettres et des sons semblent donc être des vecteurs d'entrée dans l'écrit.

Bien que la syllabe ait une existence physique (on peut frapper le nombre de syllabes, on peut les sauter en les nommant, on peut les associer à un geste), et qu'il serait facile d'associer une lettre à une syllabe dans les productions écrites, le traitement syllabique est ponctuel chez Tom et semble être utilisé par défaut en fin de passation.

4.2.2. Cas n°2 : Jonathan

Tableau 5 : Ordre de dictée des items

| Mots | Paire | Passation 1 | Passation 2 |
|------|-------|-------------|-------------|
| 1 | 1 | Zidorfou | Bri |
| 2 | | Kangourou | Chimpanzé |
| 3 | 2 | Micasti | Cas |
| 4 | | Araignée | Pingouin |
| 5 | 3 | Dor | Micas |
| 6 | | Grillon | Bœuf |
| 7 | 4 | Zidor | Foubri |
| 8 | | Lion | Ecureuil |
| 9 | 5 | Foubrimi | |
| 10 | | Castor | |

4.2.2.1. Passation 1 (voir tableau 6, p. 129)

La consigne a été donnée en classe, mais nous faisons un rappel à chaque élève.

Retranscription

Expérimentatrice : La dernière fois Jonathan on avait écrit cinq animaux, aujourd'hui on va aussi en écrire cinq. Mais d'abord, est-ce que tu peux m'écrire *Jonathan* ?

Jonathan : Oui.

E. : Alors vas-y.

J. : (Il écrit son prénom.)

E. : Ça y est ?

J. : Oui

E. : Très bien. Alors aujourd'hui, tu vas choisir cinq animaux. Ces cinq animaux ont tous des noms, on va les écrire. On leur a tous inventé des prénoms qu'on va aussi essayer d'écrire ensemble, d'accord ? On va essayer d'écrire « comme on pense que ça s'écrit ». Tu peux choisir le premier animal que tu veux écrire Jonathan.

J. : (Il choisit.)

E. : Qu'est-ce que c'est que cet animal ?

J. : Heu... Kangourou.

E. : Exactement. Ce kangourou il a un prénom un peu bizarre. Il s'appelle *Zidorfou*. Est-ce que tu peux me dire *Zidorfou* tout fort pour que je l'entende?

J. : *Zidorfou*.

E. : Très bien Jonathan. Alors on va essayer d'écrire *Zidorfou*.

J. : (Il réfléchit quelques secondes.)

E. : Qu'est-ce que tu mettrais pour *Zidorfou* ?

J. : (Il écrit IOA.)

E. : Ça y est là, Jonathan, ou il manque quelque chose ?

J. : Ça y est.

E. : Tu es sûr ?

J. : Oui.

E. : Bien. Dis-moi Jonathan, est-ce que dans *Zidorfou*, il y a /zi/ ?

J. : Oui.

E. : Est-ce que tu peux me montrer où il est écrit /zi/ dans *Zidorfou* ?

J. : Là. (Il montre le « I ».)

E. : Tu peux me faire un petit trait dessous pour me le montrer ?

J. : (Il souligne le « I ».)

E. : Très bien. Et dans *Zidorfou*, est-ce qu'il y a /dor/ ?

J. : Heu oui.

E. : Est-ce que tu peux me mettre un petit trait dessous ?

J. : (Il souligne le « O ».)

E. : Et ensuite, qu'est-ce qu'il reste ?

J. : /Fur/.

E. : /Fur/dans *Zidorfou* ? Ou bien /fu/ ?

J. : /Fu/.

E. : Tu peux me montrer s'il y a /fu/ ?

J. : Oui. (Il souligne le « A ».)

E. : D'accord, est-ce que c'est bon comme ça *Zidorfou* ?

J. : Oui.

E. : Alors on va tourner la feuille et on va écrire *kangourou*, puisque *Zidorfou* on a dit tout à l'heure que c'était un... ?

J. : Kangourou.

E. : Exactement. A toi d'écrire *kangourou* Jonathan.

J. : (Il réfléchit, hésite un peu.)

E. : Qu'est-ce que tu mettrais dans *kangourou* ?

J. : (Il commence à écrire.)

E. : Tu me diras ensuite quand tu auras fini.

J. : (Il écrit AOIT et s'arrête.)
E. : Ça y est ? Tu as fini ?
J. : Oui.
E. : Est-ce que c'est bien comme ça pour *kangourou* ?
J. : Oui.
E. : Est-ce que, Jonathan, tu penses que la maîtresse écrirait *kangourou* comme toi ?
J. : Heu non.
E. : Pourquoi ?
J. : Parce que ça s'écrit pas comme ça.
E. : Ça s'écrit pas comme ça ? Alors comment elle l'écrirait la maîtresse ?
J. : Heu... je sais pas.
E. : Tu ne sais pas ?
J. : Non.
E. : Bon, on lui demandera. On va prendre une autre petite feuille et on va choisir un autre animal. Lequel veux-tu ?
J. : Il montre l'araignée.
E. : Celui-là ? Qu'est-ce que c'est ?
J. : Une araignée.
E. : Oui. Cette araignée, Jonathan, elle s'appelle *Micasti*. On va essayer d'écrire *Micasti*. Tu peux me le dire tout fort son prénom avant de l'écrire ?
J. : *Micasti*.
E. : Parfait. Tu peux écrire.
J. : (Il écrit IAI.)
E. : Ça y est ?
J. : Oui.
E. : D'accord. Est-ce que dans *Micasti*, il y a /mi/ ?
J. : Oui.
E. : Tu peux me montrer où tu l'as écrit ?
J. : (Il souligne le premier « I ».)
E. : D'accord. Et est-ce qu'il y a /kas/ ?
J. : Oui.
E. : Tu me fais un petit trait aussi pour me le montrer ?
J. : (Il souligne le « a ».)
E. : Et la fin de *Micasti* c'est quoi ?
J. : « I ». (Il souligne le dernier « I ».)

E. : Ok. Ça te va comme ça ?

J. : Oui.

E. : On tourne la petite feuille ?

J. : Oui.

E. : On a dit que *Micasti* c'était une ?

J. : Araignée.

E. : Très bien. On va donc essayer d'écrire *araignée*.

J. : (Il écrit ARIL.) Ça y est.

E. : D'accord, très bien. Tu peux relire *araignée* Jonathan ?

J. : Araignée.

E. : Très bien. Dis-moi, est-ce que dans *araignée*, il y a /re/ ?

J. : Oui.

E. : Tu peux me faire un petit trait là où tu as écrit /re/ ?

J. : (Il souligne le « A ».)

E. : Ok, c'est bon pour toi ?

J. : Oui.

E. : Bon. On prend un autre animal ?

J. : Oui. Il montre le grillon.

E. : Qu'est-ce que c'est que cet insecte ?

J. : Heu... une fourmi ?

E. : Non, ce n'est pas une fourmi. C'est un grillon. Tu en as déjà entendu chanter des grillons ?

J. : Jamais.

E. : Jamais ? Même pas dans le parc ou dans un jardin ?

J. : Non.

E. : Bon. Et bien ce grillon Jonathan, il s'appelle *Dor*. Tu peux écrire *Dor* ?

J. : (Il écrit OIN.) Ça y est.

E. : Bien. Est-ce que tu es content de ce que tu as écrit, Jonathan ?

J. : Heu oui.

E. : Est-ce que tu penses que la maîtresse elle l'écrirait comme ça *Dor* ?

J. : Heu non.

E. : Comment est-ce qu'elle l'écrirait ?

J. : Autrement.

E. : Et pourquoi ?

J. : Parce que.

E. : Parce que quoi ?

J. : Parce que je sais pas bien écrire le mot.

E. : Regarde Jonathan, dans une autre école, un enfant a écrit *Dor* comme ça [LO]. Est-ce que d'après toi, c'est possible de l'écrire comme ça ?

J. : Oui.

E. : Pourquoi ?

J. : Parce que c'est écrit comme ça.

E. : D'accord, mais est-ce que tu penses que c'est mieux écrit ici ou bien sur ta feuille ?

J. : C'est mieux écrit ici.

E. : Tu es sûr que c'est mieux écrit sur l'autre feuille ?

J. : Oui.

E. : On va tourner la feuille et on va maintenant essayer d'écrire *grillon*. Tu peux me dire *grillon* ?

J. : *Grillon*.

E. : Très bien. Tu peux l'écrire.

J. : (Il écrit IO.) Ça y est.

E. : C'est bon pour *grillon* ?

J. : Oui.

E. : Bien. Est-ce que dans *grillon*, il y a /gri/ ?

J. : Oui.

E. : Montre-moi.

J. : (Il souligne le « I ».)

E. : Et est-ce qu'il y a /jõ/ ?

J. : Oui. (Il souligne le « O ».)

E. : Ok. Ça te va comme ça ?

J. : Oui.

E. : On prend un autre animal ?

J. : Oui. C'est le dernier ?

E. : On en prend encore deux et c'est fini.

J. : Lion, lion.

E. : Ce lion s'appelle *Zidor*. On va donc essayer d'écrire... ?

J. : *Zidor*.

E. : Voilà. C'est parti.

J. : Heu... il s'appelle comment déjà ?

E. : *Zidor*.

J. : (Il écrit IO.) Ça y est.
E. : Ça y est pour *Zidor* ?
J. : Oui.
E. : Sûr et certain ?
J. : Oui.
E. : Est-ce que dans *Zidor* il y a /zi/ ?
J. : Oui.
E. : Vas-y, montre le moi.
J. : (Il souligne tout.)
E. : Et est-ce qu'il y a /dor/?
J. : Oui.
E. : Où ça ?
J. : Là !
E. : Où ?
J. : (Il montre le « O ».)
E. : Ok, on va tourner la feuille et on va écrire *lion*.
J. : (Il écrit IO.) Ça y est !
E. : Ça y est pour *lion* ?
J. : Oui.
E. : Sûr et certain ?
J. : Oui.
E. : Ok. Alors on va faire le dernier animal. Choisis celui que tu veux.
J. : (Il montre le castor.)
E. : Celui-là ?
J. : Je l'ai déjà vu un jour.
E. : Oui ? Qu'est-ce que c'est ?
J. : Heu...
E. : Je te le dis ?
J. : Oui.
E. : C'est un castor. Et ce castor, il s'appelle *Foubrimi*. Tu peux dire *Foubrimi* ?
J. : *Foubrimi*.
E. : *Foubrimi*. C'est parti.
J. : (Il écrit OI.)
E. : C'est bon ?
J. : Oui.

E. : Bien. Est-ce que dans *Foubrimi*, il y a /bri/ ?

J. : Oui.

E. : Où ça ?

J. : (Il souligne le O.)

E. : Est-ce qu'il y a /mi/ ?

J. : Oui. (Il souligne le « i ».)

E. : Et est-ce qu'il y a /fu/ ?

J. : Oui.

E. : Où ça ?

J. : Heu... là. (Il montre le « i ».)

E. : Bon. On tourne la petite feuille et on écrit le dernier mot ?

J. : Oui.

E. : Comme on a dit que *Foubrimi* était un castor, on va écrire... ?

J. : Castor.

E. : On écrit *castor*.

J. : (Il écrit AO.) Ça y est.

E. : Bien. Est-ce que tu es content de ce que tu as écrit Jonathan ?

J. : Oui.

E. : Est-ce que tu as bien travaillé ?

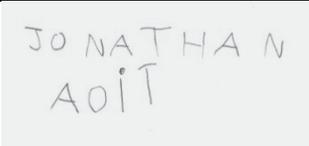
J. : Oui.

E. : On garde ces quatre animaux pour la prochaine fois ?

J. : Oui.

E. : D'accord. C'est terminé Jonathan.

Tableau 6 : Récapitulatif de la passation 1

| | Productions | Traitement |
|-------------------|---|-------------------------|
| Zidorfou |  | Syllabique |
| Kangourou |  | Phonétisation partielle |
| Micasti Mygale |  | Syllabique |
| Araignée |  | Syllabico-phonétique |
| Dor |  | Phonétisation partielle |
| Grillon |  | Syllabique |
| Zidor |  | Syllabique |
| Lion |  | Phonétisation partielle |
| Foubrimi |  | Phonétisation partielle |
| Castor |  | Syllabique |

4.2.2.2. Passation 2 (voir tableau 7, p. 133)

Retranscription

E. : Jonathan, aujourd'hui, on va faire comme la dernière fois, tu t'en souviens ?

J. : Oui.

E. : Il ne nous reste plus que quatre animaux. Mais d'abord, tu vas écrire ton prénom sur la feuille.

J. : D'accord. (Il écrit.)

E. : Très bien Jonathan. Maintenant, on va écrire l'animal que tu veux. Lequel tu choisis en premier ?

J. : (Il montre le chimpanzé.)

E. : C'est celui-là que tu veux ?

J. : Oui.

E. : Alors cet animal Jonathan, c'est un chimpanzé. Ce chimpanzé s'appelle *Bri*. Tu peux me dire *Bri* ?

J. : *Bri*.

E. : Tu peux l'écrire.

J. : *Bri* alors... ça commence par /i/. (Il écrit I, puis rajoute ON.)

E. : Ça y est Jonathan, tu es content de ce que tu as écrit ?

J. : Oui.

E. : Bon, alors on va tourner la feuille et derrière on va mettre *chimpanzé*. Tu es prêt ?

J. : Oui.

E. : Tu peux y aller.

J. : (Il écrit AONI.)

E. : C'est bon Jonathan ? C'est parfait pour toi ?

J. : Oui.

E. : Tu es content de ce que tu as fait ?

J. : Oui.

E. : Alors on va choisir un autre animal.

J. : Celui-là, je l'ai déjà vu à la télé !

E. : Oui ? C'est un pingouin. Et ce pingouin s'appelle *Cas*.

J. : *Cas*.

E. : Tu peux écrire *Cas* ?

J. : (Il répète *Cas*. Puis /ka/, /s/. Il écrit AIO.)

E. : Ça y est Jonathan ?

J. : Oui.

E. : Tu as mis tout ce que tu voulais ?

J. : Oui.

E. : Ok, alors on tourne et on va mettre *pingouin*.

J. : *Pingouin*.

E. : Voilà.

J. : (Il écrit AIOL.)

E. : C'est bon ?

J. : Oui.

E. : Très bien. Dis-moi Jonathan, est-ce que dans *pingouin*, il y a /pẽ/?

J. : Oui.

E. : Est-ce que tu peux me montrer où tu l'as écrit ?

J. : (Il souligne AI.)

E. : C'est parfait pour toi ?

J. : Oui.

E. : Bon, on va prendre un des deux qu'il nous reste.

J. : La vache !

E. : Alors ça c'est un bœuf Jonathan. Ce n'est pas une vache car elle n'a pas de pis pour faire du lait.

J. : J'en ai jamais vu !

E. : Et bien ce bœuf Jonathan, il s'appelle *Micas*.

J. : *Micas*.

E. : Oui, *Micas*. C'est parti pour *Micas*.

J. : /Mi/... /i/, /i/. (Il écrit I.) « Mi-cas »... « As »... (Il écrit A.) Ça y est !

E. : Très bien si ça y est ! On va donc tourner la feuille et on va écrire *bœuf*.

J. : *Bœuf*. C'est trop dangereux !

E. : Non.

J. : (Il écrit AI.) Voilà !

E. : Ça y est pour *bœuf* ?

J. : Oui.

E. : Bon. On fait le dernier alors ?

J. : Oui.

E. : Et le dernier c'est quoi ?

J. : Kangourou ?

E. : Non, c'est un écureuil !

J. : Ecureuil.

E. : Oui ! Et cet écureuil, il s'appelle *Foubri*.

J. : *Foubri*.

E. : *Foubri*, c'est parti.

J. : (Il écrit AI.) Et Voilà !

E. : Est-ce que dans *Foubri* Jonathan, il y a /fu/ ?

J. : Oui. (Il souligne le A.)

E. : Et est-ce qu'il y a /bri/ ?

J. : Oui. (Il souligne le I.)

E. : Bon, et bien on tourne la feuille et on écrit le dernier mot : *écureuil*.

J. : (Il dit /e/, écrit A ; /ky/, écrit I ; /røj/, écrit N.) Voilà !

E. : Ça y est ?

J. : Oui.

E. : Parfait ?

J. : Oui !

E. : C'est fini.

Tableau 7 : Récapitulatif de la passation 2

| | Productions | Traitement |
|-----------|-----------------|-------------------------|
| Bri | JONATHAN ION | Phonétisation partielle |
| Chimpanzé | AONI | Visuel |
| Cas | AIO | Phonétisation partielle |
| Pingouin | AIOI | Visuel |
| Micas | IA | Syllabique |
| Bœuf | AI | Visuel |
| Foubri | AI | Syllabique |
| Ecureuil | AIN | Syllabique |

4.2.2.3. Interprétation

Jonathan utilise quatre traitements qui apparaissent tout au long des deux passations selon les énoncés demandés : le traitement syllabique (N = 8), la phonétisation partielle (N = 6), le traitement visuel (N = 3) et le traitement syllabico-phonétique (N = 1). Au cours de la première passation, Jonathan code systématiquement un des deux items énoncés de manière syllabique et, pour l'autre, utilise soit une phonétisation partielle, soit un traitement syllabico-phonétique. En effet, lorsqu'il produit de l'écrit, il semble que cet élève s'appuie sur l'oral afin de coder les lettres qu'il connaît. Il découpe les syllabes des mots bisyllabiques (grillon, Zidor, castor) et trisyllabiques (Zidorfou, Micasti, araignée) afin d'identifier au moins une lettre par

syllabe, le plus souvent, une voyelle homophone (dont le son et le nom de la lettre sont identiques) comme le « a », le « i » ou encore le « o ». Lorsqu'il ne parvient pas à identifier au moins un des éléments qui constituent la syllabe, Jonathan complète sa production avec d'autres lettres que nous pourrions appeler « lettres joker » dans le but de montrer à l'expérimentateur qu'il a entendu d'autres éléments dans le mot énoncé à l'oral, mais qu'il ne sait pas encore les coder de manière correcte (« Je ne sais pas bien écrire »).

Lors de la seconde passation, en plus des traitements syllabique et phonétisation partielle, Jonathan effectue un traitement visuel. Il semble que lorsqu'il a recours à ce dernier traitement, c'est qu'il lui est impossible d'identifier un des sons ou une des lettres contenus dans les syllabes des mots *chimpanzé*, *pingouin* et *bœuf*. Le fait que ces mots contiennent tous des graphèmes composés (/ʃ/, /ɛ̃/, /ɑ̃/, /u/, /ø/) n'est peut-être pas étranger à son changement de traitement. En effet, il semble plus facile pour un élève de GSM d'identifier une voyelle homophone de lettre (lettres vues en classe de GSM) qu'un phonème aux graphèmes composés (vus en classe de CP). Les subvocalisations de Jonathan prouvent qu'il cherche pourtant à faire appel à ses propres connaissances afin d'identifier un son ou une lettre de l'énoncé proposé. Quand il n'y parvient pas, il tente tout de même de produire de l'écrit en codant des lettres connues, tout en ayant conscience qu'il n'a pas écrit le « bon » mot.

En résumé, cet élève s'appuie sur la syllabe lorsque l'énoncé contient deux ou trois syllabes, et ce, afin d'en extraire un de ses composants (un son ou une lettre) dans le but de produire de l'écrit. Autrement dit, il segmente le mot, il identifie une lettre ou un son par syllabe, il l'écrit, puis il passe à la syllabe suivante. La syllabe lui sert donc à faire des pauses dans les mots de deux ou trois syllabes afin de pouvoir reconnaître au moins un de leurs éléments constitutifs.

4.2.3. Cas n°3 : Driss

Tableau 8 : Ordre de dictée des items

| Mots | Paire | Passation 1 | Passation 2 |
|------|-------|-------------|-------------|
| 1 | 1 | Zidorfou | Foubrimi |
| 2 | | Kangourou | Castor |
| 3 | 2 | Micas | Foubri |
| 4 | | Bœuf | Ecureuil |
| 5 | 3 | Zidor | Dor |
| 6 | | Lion | Grillon |
| 7 | 4 | Cas | Bri |
| 8 | | Pingouin | Chimpanzé |
| 9 | 5 | Micasti | |
| 10 | | Araignée | |

4.2.3.1. Passation 1 (voir tableau 9, p. 142)

La consigne a été donnée en classe, mais nous faisons un rappel à chaque élève.

Retranscription

Expérimentatrice : Voilà ce que nous allons faire aujourd'hui : tu vois tous les animaux devant toi, Driss ? Et bien nous allons en écrire cinq. On va écrire leur nom et leur prénom car on leur a inventé des prénoms. D'accord ?

Driss : (Il hoche la tête).

E. : Bien. Est-ce qu'en premier, tu peux m'écrire Driss ?

D. : (Il écrit son prénom).

E. : Maintenant que tu as écrit Driss, tu vas pouvoir choisir l'animal avec lequel tu veux commencer.

D. : (Il montre le kangourou.)

E. : Qu'est-ce que c'est cet animal ?

D. : Kangourou.

E. : C'est un kangourou, tout à fait. Ce kangourou, Driss, on lui a donné un prénom rigolo, il s'appelle *Zidorfou*. Est-ce que tu peux me dire *Zidorfou* ?

D. : *Zidorfou*.

E. : Parfait. Alors on va essayer de l'écrire.

D. : (Il écrit LI, puis s'arrête) Je sais pas.

E. : Tu l'écris comme tu penses, Driss, comme tu crois que ça s'écrit.

D. : « Zi... », « dorfou ». (Il rajoute EF et s'arrête.)

E. : Ça y est ? C'est bon, Driss ?

D. : Oui.

E. : Est-ce que tu es content de ce que tu as écrit ?

D. : Oui.

E. : Très bien. Est-ce que tu crois, Driss, que la maîtresse aurait écrit *Zidorfou* comme ça ?

D. : Non.

E. : Pourquoi ?

D. : Parce que.

E. : Parce que quoi ? Pourquoi elle ne l'écrirait pas comme ça la maîtresse ?

D. : Parce qu'elle connaît pas !

E. : Bon. On tourne la feuille ? On a dit que *Zidorfou* c'était un ?

D. : Kangourou.

E. : Exactement. On va essayer d'écrire *kangourou*.

D. : /k/, /k/, /k/, /k/... [K], « kangou », [K], (Il écrit K) « kangou », « kangourou »... /i/... (Il écrit I.) /ru/, /ru/... (Il écrit TGPI).

E. : Ça y est, Driss ?

D. : (Il hoche la tête).

E. : Dis-moi, est-ce que dans *kangourou*, il y a /kã/ ?

D. : /kã/ ? Oui.

E. : Est-ce que tu peux me faire un petit trait pour me dire où tu as écrit /kã/ de *kangourou* ?

D. : (Il souligne KIT.)

E. : D'accord. Ensuite qu'est-ce qu'il y a ?

D. : Y'a ça.

E. : Oui, qu'est-ce que c'est ça ?

D. : /ru/. (Il souligne GPI.)

E. : D'accord. Est-ce qu'il y a /gu/ dans *kangourou* ?

D. : Non.

E. : Bon. On choisit un autre animal ?

D. : Je vais prendre le ... heu... la vache.

E. : Alors cet animal, Driss, c'est un bœuf, c'est un copain de la vache.

D. : Oups !

E. : Ce bœuf s'appelle *Micas*. Est-ce que tu peux me dire *Micas* ?

D. : *Micas*.

E. : Très bien. Alors on essaie d'écrire *Micas*.

D. : [M], je sais déjà. (Il écrit [M], puis rajoute EGFILUI). J'écris un long mot là !

E. : Est-ce que c'est *Micas* ?

D. : Heu non, c'est un très long mot.

E. : Est-ce que *Micas* c'est un très long mot ?

D. : Non.

E. : Est-ce que tu as écrit *Micas* ?

D. : Non, je sais pas.

E. : Quand on a commencé on a dit qu'on écrivait *Micas*, alors là, est-ce qu'il y a écrit *Micas* ?

D. : *Micas* ? Heu oui.

E. : Est-ce que dans *Micas*, il y a /mi/ ?

D. : /mi/ ? Ben oui ! /mi/, /mi/.

E. : Tu peux me faire un trait sous le /mi/ de *Micas* ?

D. : (Il souligne MEGF.)

E. : Ok. Et le reste c'est quoi ?

D. : « Mi », « ca », « Mi », « cas ».

E. : Donc c'est ?

D. : « Mi » et « cas » ça fait *Micas*. (Il souligne ILUI.)

E. : Ok. On tourne la petite feuille. On a dit que *Micas*, c'était un bœuf. Est-ce que tu peux me dire *bœuf* ?

D. : *Bœuf*.

E. : Très bien, à toi de l'écrire.

D. : (Il écrit BOOF6.) J'ai fait un 6, il a six ans.

E. : Ah bon ? Et tu as terminé là ?

D. : Heu non. (Il rajoute FEGIEIL.) Voilà, j'ai plus de place.

E. : C'est bon pour « bœuf » ?

D. : Oui.

E. : Est-ce que tu es content de ce que tu as écrit, Driss ?

D. : Oui.

E. : Est-ce que la maîtresse elle l'écrirait comme toi « bœuf » ?

D. : Bé oui !

E. : Ok. Alors tu peux choisir un autre animal.

D. : On en est à combien ?

E. : Là, ça va être le troisième, il nous en restera deux.

D. : Je vais prendre celui-là. (Il prend la carte du lion.)

E. : Alors ça, c'est un... ?

D. : Lion.

E. : C'est un lion. Et le lion s'appelle *Zidor*. Tu peux m'écrire *Zidor* ?

D. : /Zi/.../zi/... comme zizi !

E. : Oui, alors écris-moi *Zidor*.

D. : /Zi/.../zi/.../zi/... *Zidor*. (Il écrit IF.) A chaque fois je fais toujours des [S].

E. : Pourquoi ?

D. : Parce que. Et [Z] (Il rajoute un [Z], puis P9). J'ai fait un 9, il a neuf ans. Voilà !

E. : C'est bon pour *Zidor* ?

D. : (Il hoche la tête.)

E. : Tu es content de ce que tu as écrit ?

D. : Oui.

E. : Est-ce que dans *Zidor*, il y a /zi/ ?

D. : /zi/ ? Oui.

E. : Tu peux me faire un petit trait là où tu as écrit /zi/ ?

D. : (Il souligne IF.)

E. : D'accord. Et le reste, tu sais ce que c'est ?

D. : /dor/.

E. : D'accord, tu me fais un petit trait pour me le montrer ?

D. : Où ?

E. : Sous /dor/.

D. : (Il souligne ZP9.)

E. : C'est bon pour toi comme ça ?

D. : (Il hoche la tête.)

E. : Bon. On va tourner la petite feuille. On a dit que *Zidor* était un lion, alors on va essayer d'écrire *lion*.

D. : /li/... Ah oui /li/ ! Je sais /li/ ! [L] (il écrit [L]), [I] (il écrit [I]). *Zidor*.

E. : Ah non, là c'est *lion*.

D. : Ah oui. /liii...jõ/. (Il rajoute FOEG.)

E. : C'est bon pour *lion* ?

D. : (Il hoche la tête.)

E. : Content de toi ?

D. : (Il hoche la tête.)

E. : Et la maîtresse, elle écrirait *lion* comme ça ?

D. : (Il hoche la tête.)

E. : Ok. Je l'enlève de la table puisqu'on l'a fait et on va faire le prochain. Qu'est-ce que c'est celui-là ?

D. : Heu... Ah oui je sais... heu... ne me le dis pas !

E. : Même pas le début, pour t'aider ?

D. : Heu... pingouin !

E. : Exactement, c'est un pingouin. Et ce pingouin, il s'appelle *Cas*.

D. : *Cas-tin* !

E. : Non, il s'appelle *Cas* tout court !

D. : /kas/... (Il écrit [K].) Oups, je voulais faire le [K] et j'ai mis comme ça là.

E. : On dira que c'est un [K] alors.

D. : [E] (il écrit [E], puis rajoute OI.)

E. : Ça y est pour *Cas* ?

D. : Oui.

E. : Tu es content de toi ?

D. : (Il hoche la tête.)

E. : Alors on écrit *pingouin* ?

D. : /pẽ/, /pẽ/... (Il écrit BOB.) J'ai écrit que /pẽ/. (Il rajoute NONB). Heu... Qu'est-ce que j'ai écrit là ?

E. : Tu n'as pas écrit *pingouin* ?

D. : Heu non... j'ai écrit « NON » là !

E. : Tu as écrit « NON » ?

D. : Bé oui, [N], [O], [N].

E. : Et est-ce que c'est dans *pingouin* ?

D. : Non. Mais je vais barrer. (Il raye le second [N]).

E. : Est-ce que c'est bien comme ça ?

D. : (Il hausse les épaules).

E. : Regarde, Driss, un enfant dans une autre école a écrit *pingouin* de cette façon (LO). Est-ce que, d'après toi, on peut l'écrire comme ça ?

D. : C'est qui qui a écrit ?

E. : C'est un autre enfant qui l'a écrit comme ça.

D. : Il a écrit *pingouin* ?

E. : Est-ce que tu crois, Driss, que ça peut s'écrire comme ça *pingouin* ?

D. : Ben oui.

E. : Pourquoi ?

D. : Parce que.

E. : Parce que quoi ?

D. : Parce que je vois /pẽ/.

E. : Tu vois /pẽ/ ? Où ça ?

D. : C'est qui qui l'a écrit ?

E. : C'est un enfant d'une autre école, il n'est pas d'ici.

D. : Il est grand ?

E. : Il a le même âge que toi, il a six ans.

D. : Ah.

E. : Et tu penses que ça peut s'écrire comme ça ?

D. : Oui.

E. : Et pourquoi alors ?

D. : Parce qu'on voit le [P] et le /pẽ/, /gwẽ/.

E. : Bon. Tu choisis le dernier animal que tu veux ?

D. : Je vais prendre celui-là.

E. : Très bien, l'araignée. Alors l'araignée, elle a un prénom rigolo, elle s'appelle *Micasti*.

D. : /mi/, /mi/, /mi/... Ah ouais ! « Mimi » ! /mi/, /mi/. (Il écrit MANOERISSRG.)
Voilà.

E. : C'est quoi la dernière lettre ?

D. : Le « G ».

E. : Est-ce que c'est bon pour *Micasti* ?

D. : (Il relit.) « Mi », « cas », « ti ».

E. : Tu peux me souligner là où il y a écrit /mi/ ?

D. : (Il souligne MAN).

E. : Ok. Ensuite, est-ce que dans *Micasti*, il y a /kas/ ?

D. : Heu... Oui !

E. : Est-ce que tu peux le souligner ?

D. : (Il souligne OER.)

E. : Ok, et après, il y a quoi ?

D. : (Il souligne ISSRG.)

E. : Oui, et qu'est-ce que c'est ?

D. : (Il relit chaque segment souligné.) « Mi », « cas », « ti ».

E. : Bon. On tourne la petite feuille, c'est le dernier. C'est *araignée*.

D. : *Araignée*. [A] (il écrit [A], puis RDSRKS.)

E. : Ça y est pour *araignée* ?

D. : Oui.

E. : Tu es content de ce que tu as écrit aujourd'hui Driss ?

D. : Oui.

E. : Et la maîtresse elle aurait écrit comme ça *araignée* ?

D. : Oui, ça commence par [A], *araignée*.

E. : Bon, on a terminé.

Tableau 9 : Récapitulatif de la passation 1

| | Productions | Traitement |
|-----------|--|-------------------------|
| Zidorfou |  | Phonétisation partielle |
| Kangourou |  | Phonétisation partielle |
| Micas |  | Phonétisation partielle |
| Boeuf |  | Phonétisation partielle |
| Zidor |  | Phonétisation partielle |
| Lion |  | Phonétisation partielle |
| Cas |  | Phonétisation partielle |
| Pingouin |  | Visuel |
| Micasti |  | Phonétisation partielle |
| Araignée |  | Phonétisation partielle |

4.2.3.2. Passation 2 (voir tableau 10, p. 147)

Retranscription

E. : Alors Driss, on va d'abord écrire Driss en premier sur la petite feuille.

D. : En attaché !

E. : Oui, vas-y si tu sais l'écrire en attaché.

D. : En tout cas, je sais pas faire le « S ». C'est dur le « S ». (Il écrit son prénom.)

E. : C'est très bien comme ça.

D. : On dirait que là j'ai fait un cœur.

E. : Alors, Driss, dis-moi, lequel vas-tu choisir en premier ?

D. : Heu...Celui-là. (Il montre le castor)

E. : Le castor ? Très bien. Le castor, il s'appelle *Foubrimi*. Tu peux me dire *Foubrimi* tout fort ?

D. : *Foubri, Foubrimi* !

E. : Parfait. Alors on va essayer *Foubrimi*. C'est parti !

D. : Comment ça s'écrit ?

E. : Ça c'est à toi de me le dire, comme la dernière fois.

D. : Comment il s'appelle déjà ?

E. : *Foubrimi*.

D. : Ah ! *Foubri...*, /f/...

E. : *Foubrimi*.

D. : (Il écrit FOHG.) C'est bon !

E. : C'est bon pour *Foubrimi* ? Tu as mis tout ce que tu voulais Driss ?

D. : Oui.

E. : Et la maîtresse, elle l'écrirait comme ça *Foubrimi* ?

D. : Heu oui !

E. : Ok, alors on tourne et on va mettre *castor*.

D. : [K] ! Ah *castor* je sais comment... (Il écrit KOSSOE.)

E. : C'est bon Driss, tu as mis tout ce que tu voulais ?

D. : (Il hoche la tête.)

E. : Bon. On va en choisir un autre, il n'en reste plus que trois.

D. : J'ai ça à écrire.

E. : Oui, mais lequel tu veux ?

D. : Heu... (Il montre l'écureuil.)

E. : Qu'est-ce que c'est celui-là ?

D. : Ecureuil.

E. : Exactement. Cet écureuil s'appelle *Foubri*.

D. : *Foubri* comme l'autre ?

E. : L'autre s'appelait *Foubrimi*, celui-là s'appelle *Foubri*, c'est pas pareil.

D. : En fait lui, on a pas mis les lettres [MI].

E. : Exactement. C'est parti pour *Foubri*.

D. : [F]. (Il écrit [F], puis ORUNON.)

E. : Ça y est Driss ?

D. : Oui, mais j'ai marqué « NON ».

E. : Et alors, ça te gêne ?

D. : Peut-être que j'ai marqué « FOUNON ».

E. : Est-ce que c'est quand même bon comme ça ou tu veux changer quelque chose ?

D. : Heu... C'est bon comme ça.

E. : On tourne la petite feuille et on met « écureuil ». Tu peux me dire *écureuil* tout fort Driss ?

D. : *Ecureuil* !

E. : Super.

D. : (Il écrit OFROUEOG.)

E. : Ça y est pour *écureuil* ?

D. : Oui !

E. : Tu as mis tout ce que tu voulais dans *écureuil* ?

D. : Oui.

E. : Et la maîtresse, elle l'écrirait comme ça *écureuil* ?

D. : (Il hoche la tête.)

E. : Bon, et bien il ne nous en reste plus que deux.

D. : Moi, en fait, je voulais plus en faire.

E. : On fait les deux derniers et après c'est fini, d'accord ?

D. : D'accord.

E. : Lequel tu veux ?

D. : Heu... celui-là (il montre le grillon.) L'autre je le garde pour la fin.

E. : Alors, lui, c'est un grillon. Et ce grillon, Driss, il s'appelle *Dor*. Est-ce que tu peux me dire *Dor* ?

D. : *Dor*.

E. : Parfait. Tu peux l'écrire.

D. : *Dor*. (Il écrit BOGONON.)
E. : C'est bien comme ça Driss ?
D. : Oui.
E. : On tourne la petite feuille et on écrit *grillon*.
D. : *Grillon*. Je sais pas comment ça s'écrit.
E. : *Grillon*, qu'est-ce que tu mettrais dans *grillon* ?
D. : /Grrrrr/. Je sais pas. Bon, ben je vais faire ce que je veux.
E. : Essaye.
D. : (Il écrit DROOU.) Mince, je l'ai fait à l'envers le [U].
E. : Ah, et bien barre, et mets-le à l'endroit.
D. : (Il refait le [U] et rajoute [O].)
E. : Ça y est pour *grillon* ? Tu es content de toi ?
D. : Oui.
E. : On fait le dernier ?
D. : Oui.
E. : Et le dernier c'est un chimpanzé.
D. : Et bé moi je veux pas le faire le chimpanzé.
E. : C'est le dernier, après il n'y en a plus du tout, promis.
D. : (Il rigole.)
E. : Il s'appelle *Bri*.
D. : Je dis *Bri* ?
E. : Oui, ça y est, tu l'as dit !
D. : *Bri*.
E. : Allez, vas-y.
D. : (Il écrit BORUO.)
E. : Ça y est Driss pour *Bri* ?
D. : Oui.
E. : Alors on écrit le dernier mot, on tourne.
D. : Ouais !!!
E. : C'est *chimpanzé*. Alors on écrit... ?
D. : *Chimpanzé*.
E. : Voilà !
D. : (Il écrit UZOUO.) Et voilà !
E. : C'est bon ?
D. : Oui.

E. : Et est-ce que dans *chimpanzé*, il y a /ʃẽ/ ?

D. : Heu, oui.

E. : Est-ce que tu l'as écrit ?

D. : Heu, je sais pas.

E. : Où est-ce que tu le mettrais /ʃẽ/ de *chimpanzé* ?

D. : Heu...là ! (Il montre le début de sa production.)

E. : Tu me fais un petit trait dessous ?

D. : (Il souligne UZ.) Et l'autre aussi. (Il souligne UO.)

E. : C'est quoi l'autre ?

D. : /ze/. Heu... ça c'est le /ʃẽ/ (UZ), ça c'est le /pã/ (UO) et ça c'est le /ze/ (O).

E. : D'accord. Bon, c'est parfait comme ça. Est-ce que tu es content de tout ce que tu as écrit depuis le début ?

D. : (Il hoche la tête.)

E. : Bon, c'est terminé.

Tableau 10 : Récapitulatif de la passation 2

| | Productions | Traitement |
|-----------|-------------|-------------------------|
| Foubrimi | | Phonétisation partielle |
| Castor | | Phonétisation partielle |
| Foubri | | Phonétisation partielle |
| Ecureuil | | Visuel |
| Dor | | Visuel |
| Grillon | | Visuel |
| Bri | | Phonétisation partielle |
| Chimpanzé | | Visuel |

4.2.3.3. Interprétation

Lors de la première passation, Driss effectue principalement une phonétisation partielle pour écrire. En effet, il phonétise surtout l'attaque des énoncés (la première lettre ou les deux premières lettres), puis il complète avec d'autres lettres de son répertoire (lettres de son prénom, lettres connues...) qui n'ont pas de rapport avec le mot-cible. Cet enfant, en verbalisant et en répétant plusieurs fois certaines parties des énoncés, nous montre qu'il commence à comprendre le lien existant entre l'oral et

l'écrit. En effet, même s'il ne code correctement que le début des mots-cibles, le fait de les phonétiser partiellement nous prouve qu'à l'aide d'éléments oraux il tente de relier les éléments écrits qui leur correspondent. Driss ne découpe jamais les énoncés de manière syllabique bien qu'il sache le faire (il le fait de lui-même à un moment), mais recourt plutôt à un traitement visuel, particulièrement en fin de passation. Néanmoins, lorsque nous lui présentons la production syllabique d'un « autre enfant » (LO pour « pingouin »), il l'accepte sous prétexte « que c'est écrit » et non parce qu'il y a deux syllabes dans « pingouin ». Pour lui, écrire, c'est produire des lettres, lettres qui ne correspondent pas toujours à l'énoncé ; voir, par exemple, sa production visuelle du mot « pingouin ». Comme avant d'écrire, il verbalise beaucoup son mot-cible afin d'essayer d'identifier des éléments connus, il est possible qu'il perde le fil de son raisonnement à cause des nombreux éléments qu'il entend (notamment les sons aux graphèmes composés comme /ʃ/, /ɛ̃/, /ã/), mais qu'il ne parvient pas à coder. Il se doute que la maîtresse n'écrirait pas comme lui, mais, tant qu'il produit de l'écrit, il est satisfait car il répond à la tâche demandée. Autrement dit, il semble que le geste ou la trace importe plus que la conformité. De plus, lorsqu'on lui demande d'isoler des syllabes - que ce soit la première, la seconde ou la troisième - Driss souligne systématiquement des groupes de lettres, en commençant toujours par le début de l'énoncé. S'il arrive à coder le début des énoncés, à la relecture il n'est pas toujours en mesure de faire correspondre la bonne syllabe à sa production. Le fait qu'il ne souligne pas toujours la bonne syllabe demandée peut peut-être venir du fait que, ne sachant pas coder de manière conventionnelle tout le contenu des énoncés, une confusion cognitive apparaît au moment de l'identification des syllabes.

En ce qui concerne la seconde passation, il commence par utiliser une phonétisation partielle, puis, lassé de la tâche, il finit par traiter le reste des énoncés de manière visuelle en réinvestissant toujours les mêmes lettres (R, O, U, N.) Nous avons l'impression que, « habitué » aux règles de la tâche de l'écriture inventée, lors de cette seconde passation, il perd toute attention. Il estime avoir assez écrit (il dit à la fin de la deuxième paire qu'il ne souhaite plus écrire), ce qui entraîne instantanément l'arrêt de sa réflexion.

En bref, nous avons tout de même pu observer que Driss mobilise deux mécanismes. Lorsqu'il réfléchit sur la langue, il s'appuie principalement sur les sons qu'il entend dans le but de reproduire les lettres qui leur correspondent. Même lorsque nous lui proposons un écrit syllabique et qu'il l'accepte, cet écrit ne viendra jamais influencer sa façon de penser l'écrit et de le reproduire. Autrement dit, même s'il sait

parfaitement découper les syllabes à l'oral, il ne s'en sert pourtant pas pour écrire. Ainsi, Driss est capable de relier l'oral et l'écrit en prenant en compte les sons qu'il entend, et ce même s'il lui manque des connaissances au niveau des graphèmes composés car ce n'est pas encore au programme de la grande section.

4.3. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons cherché à savoir de quelle manière les élèves passent des énoncés oraux à leur production écrite. Lorsque nous avons recensé, pour chaque élève, le nombre de traitements mobilisés pour l'ensemble des 18 mots, nous nous sommes aperçu qu'un élève qui utilise tel traitement pour traduire un énoncé ne garde pas constamment le même pour coder les autres énoncés. En effet, dans la tâche d'écriture inventée que nous avons menée, nous avons recensé jusqu'à six traitements mobilisés par deux élèves (1 %, cas de Tom), alors que très peu (3 %) ont utilisé un seul traitement (qui est par ailleurs le traitement visuel). La plupart des élèves ont employé deux (24 %), trois (37 %), quatre (24 %), voire cinq traitements (12 %). Ces-derniers ont donc plusieurs mécanismes à leur disposition, qu'ils utilisent différemment selon le moment de la passation (début/fin) et selon la difficulté de l'énoncé (une, deux ou trois syllabes).

De plus, lorsqu'on regarde de plus près le traitement syllabique, il semblerait qu'il soit employé ponctuellement lorsque l'élève est lassé de la tâche en fin de passation, ou bien lorsqu'il ne reconnaît ou ne sait coder ni lettres, ni sons, ou encore lorsque les énoncés contiennent deux ou trois syllabes (cas de Jonathan). Il semble donc que le traitement syllabique ne soit pas exclusif. Néanmoins, comme nous l'avons vu dans le cas de Driss, bien qu'il sache coder les syllabes à l'oral, il ne s'en sert pas obligatoirement pour coder de l'écrit. Ses connaissances des sons l'aident particulièrement à coder l'oral, ce qui nous montre que la syllabe n'est pas l'unité de base pour l'entrée dans l'écrit de tous les élèves.

La variabilité des traitements avérée, nous allons maintenant nous interroger sur les raisons de cette variabilité dans notre prochain chapitre.

Chapitre 5 – Facteurs de la variabilité des traitements de l’oral

Nous avons constaté dans le chapitre précédent (chapitre 4) qu’au cours d’une tâche d’écriture inventée, les traitements mobilisés par les élèves pouvaient varier. En effet, la plupart des élèves ont employé entre deux et cinq traitements, plus rarement un ou six traitements, pour coder 18 énoncés en deux temps de passation (dix énoncés au temps 1, huit énoncés au temps 2). Sur la base de l’analyse des données ainsi conduite, il nous paraît maintenant souhaitable de faire un pas de plus. Ainsi, allant au-delà de l’expérience de la langue et des connaissances de chaque élève (connaissances de lettre, de sons, de mots...), il nous semble possible de penser que le moment de la passation, la qualité de l’énoncé (mot/pseudo-mot), la longueur de l’énoncé et la composition des structures des syllabes-cibles (CCV, CVC) peuvent également constituer des facteurs de variabilité des traitements de l’oral. C’est ce que nous proposons d’examiner dans ce chapitre.

5.1. L’ordre de passation des items

Une des causes de la variabilité de traitement pourrait être l’ordre des items. En effet, nous supposons que le traitement peut varier selon que la paire d’items est dictée en début ou en fin de protocole. Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons tout d’abord effectué une comparaison entre la paire 1, dictée en premier et la paire 9, dictée en dernier.

5.1.1. Comparaison globale

Tableau 1 : Fréquence et pourcentage des traitements pour les paires 1 et 9

| Traitement | Paire 1 | | Paire 9 | |
|------------------------------------|-----------|-----|-----------|------|
| | Fréquence | % | Fréquence | % |
| <i>Visuel (0)</i> | 128 | 45 | 132 | 47 |
| <i>Phonétisation partielle (1)</i> | 82 | 29 | 71 | 25 |
| <i>Syllabique (2)</i> | 23 | 8 | 41 | 14,5 |
| <i>Syllabico-phonétique (3)</i> | 36 | 13 | 33 | 12 |
| <i>Alphabétique (4)</i> | 10 | 3,5 | 3 | 1 |
| <i>Orthographique (5)</i> | 4 | 1,5 | 2 | 0,5 |
| Total | 283 | 100 | 282 | 100 |

Lecture du tableau : Pour chacun des mots et pseudo-mots de chaque paire, nous avons compté combien de fois les élèves ont utilisé chaque traitement. Nous avons ensuite calculé un score par traitement et par paires.

Nous avons comparé les résultats obtenus de manière statistique à l'aide du test de Wilcoxon.³⁸

Des différences significatives apparaissent pour les traitements suivants : visuel ($Z(283) = -2,000 ; p < .05$), phonétisation partielle ($Z(283) = -3,317 ; p < .01$), syllabique ($Z(283) = -4,243 ; p < .01$) et alphabétique ($Z(283) = -2,646 ; p < .01$). En effet, le traitement visuel est plus fréquemment employé pour la dernière paire (47 %) que pour la première (45 %). Il en est de même pour le traitement syllabique (paire 9 : 14,5 %, paire 1 : 8 %). Par contre, la phonétisation partielle est plus importante en début de dictée (paire 1 : 29%) qu'à la fin (paire 9 : 25 %). Nous observons les mêmes résultats pour le traitement alphabétique, plus mobilisé au début (3,5 %) qu'à la fin (1 %).

Interprétation

Il semble donc que les traitements demandant une décomposition plus fine des éléments de l'énoncé (phonétisation partielle et alphabétique) soient plus fréquemment employés en début qu'en fin de passation, alors que les traitements visuel et syllabique, qui requièrent moins d'effort d'analyse, sont utilisés plus fréquemment à la fin de la passation. Ces résultats nous amènent à penser que la concentration des élèves s'amenuise à mesure qu'on avance dans la session. Comme nous avons relevé les données en deux temps, nous allons tenter d'observer l'évolution des traitements mobilisés d'abord au temps 1, puis au temps 2.

5.1.2. Comparaison par temps de passation

Afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle les traitements varient selon l'ordre de dictée des items, nous avons tout d'abord observé les fréquences de traitements des 142 élèves pour les paires d'items 1, 2, 4 et 5³⁹, pour le temps 1 (première passation), et les paires d'items 1, 2, 3 et 4 du temps 2 (seconde passation).

³⁸ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 1 pour les résultats détaillés des tests statistiques.

³⁹ Nous avons choisi de garder les deux paires dictées en début (1 et 2) et en fin de passation (4 et 5) afin de comparer les paires les plus extrêmes.

5.1.2.1. Le temps 1

Tableau 2 : Fréquence et pourcentage des traitements au temps 1

| Traitement | Paire 1 | | Paire 2 | | Paire 4 | | Paire 5 | |
|------------------------------------|-----------|-----|-----------|-----|-----------|------|-----------|------|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| <i>Visuel (0)</i> | 128 | 45 | 119 | 42 | 141 | 49,5 | 149 | 53 |
| <i>Phonétisation partielle (1)</i> | 82 | 29 | 79 | 28 | 70 | 24,5 | 53 | 19 |
| <i>Syllabique (2)</i> | 23 | 8 | 35 | 12 | 28 | 10 | 35 | 12,5 |
| <i>Syllabico-phonétique (3)</i> | 36 | 13 | 39 | 14 | 37 | 13 | 38 | 13 |
| <i>Alphabétique (4)</i> | 10 | 3,5 | 8 | 3 | 3 | 1 | 4 | 1,5 |
| <i>Orthographique (5)</i> | 4 | 1,5 | 4 | 1 | 5 | 2 | 3 | 1 |
| Total | 283 | 100 | 284 | 100 | 284 | 100 | 282 | 100 |

Lecture du tableau : Pour chacun des mots et pseudos-mots de chaque paire, nous avons compté combien de fois les élèves ont utilisé chaque traitement. Nous avons ensuite obtenu un score par traitement et par paires.

Interprétation des données par type de traitement

Le traitement visuel

A la lecture du tableau, nous observons que le traitement visuel est plus employé en fin de passation (paire 4 : 49,5 % ; paire 5 : 53 %) qu'en début (paire 1 : 45 % ; paire 2 : 42 %). La comparaison statistique⁴⁰ fait également apparaître des différences significatives entre les paires 1 et 4 ($Z(283) = -3,606 ; p < .01$), 1 et 5 ($Z(282) = -4,483 ; p < .01$), 2 et 4 ($Z(284) = -4,690 ; p < .01$), ainsi qu'entre les paires 2 et 5 ($Z(282) = -5,477 ; p < .01$). De plus, il existe aussi des différences significatives entre les paires 1 et 2 ($Z(283) = -3,000 ; p < .01$), et les paires 4 et 5 ($Z(282) = -2,828 ; p < .01$). En d'autres termes, notre analyse indique que des différences significatives existent, non seulement entre le début et la fin de passation, mais aussi entre les paires de mots. En effet, les élèves ont plus tendance à traiter les énoncés de manière visuelle pour la paire 1 que pour la paire 2, et plus pour la paire 5 que pour la 4. Autrement dit, en tout début de passation, la découverte de l'activité d'écriture inventée peut amener les enfants à produire plus de traitement visuel sur la première paire que sur la seconde (pour laquelle ils ne découvrent plus l'activité). En revanche, le fait qu'ils produisent plus de traitement visuel sur la dernière paire (paire 5) que sur l'avant-dernière (paire 4) peut provenir du fait que les élèves soient lassés d'écrire.

⁴⁰ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 2, temps 1, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

La phonétisation partielle

Les résultats relatifs à la phonétisation partielle font apparaître qu'elle est plus employée en début de passation (paire 1 : 29 %, paire 2 : 28 %) qu'en fin de passation (paire 4 : 24,5 %, paire 5 : 19 %). Le traitement statistique confirme cette première impression. En effet, des différences significatives existent entre les paires 1 et 4 ($Z(283) = -3,464 ; p < .01$), 1 et 5 ($Z(282) = -5,385 ; p < .01$), 2 et 4 ($Z(284) = -3,000 ; p < .01$), ainsi qu'entre les paires 2 et 5 ($Z(282) = -5,099 ; p < .01$). De même, nous observons une différence significative entre les paires 4 et 5 ($Z(282) = -4,123 ; p < .01$). Il semble donc que les élèves emploient davantage de phonétisation partielle sur l'avant-dernière paire (paire 4) que sur la dernière (paire 5).

Le traitement syllabique

Moins employé en début de session (paire 1 : 8 %, paire 2 : 12 %), le traitement syllabique semble l'être davantage à la fin (paire 4 : 10 %, paire 5 : 12,5 %). En effet, des différences significatives existent entre les paires 1 et 4 ($Z(283) = -2,236 ; p < .05$), 1 et 5 ($Z(282) = -3,464 ; p < .01$), ainsi qu'entre les paires 2 et 4 ($Z(284) = -2,646 ; p < .01$). Autrement dit, les élèves utilisent plus fréquemment le traitement syllabique en fin de passation qu'en début. De plus, il existe une différence significative entre les paires 4 et 5 ($Z(282) = -2,646 ; p < .01$), ce qui réaffirme notre précédente impression. Par contre, une différence apparaît également entre les paires 1 et 2 ($Z(283) = -3,464 ; p < .01$). En effet, les élèves produisent plus de traitement syllabique sur la seconde paire (12 %), que sur la première (8 %). Il se pourrait que, pour la première paire de mots, les élèves cherchent à répondre au mieux à la nouvelle tâche qui leur est proposée et fournissent donc un effort supplémentaire pour analyser plus minutieusement l'énoncé oral. Leur effort s'estomperait au fur et à mesure que nous avancerions dans l'activité, d'où l'augmentation du traitement syllabique en fin de passation.

Le traitement syllabico-phonétique

Les résultats du traitement syllabico-phonétique montrent que son emploi reste stable tout au long de la passation (paire 1 : 13 %, paire 2 : 14 %, paire 4 : 13 %, paire 5 : 13 %). Seule une différence significative apparaît entre les paires 2 et 4 ($Z(284) = -6,481 ; p < .01$). En effet, le pourcentage d'utilisation du traitement syllabico-phonétique est sensiblement supérieur en début de session (paire 2) qu'en fin de session (paire 4).

Néanmoins, nous ne pouvons généraliser ce résultat à l'ensemble du traitement syllabico-phonétique.

Le traitement alphabétique

Bien que le traitement alphabétique soit très peu employé au temps 1, il existe des différences significatives entre les paires dictées en début (paire 1 : 3,5 %, paire 2 : 3 %) et celles dictées en fin de session (paire 4 : 1 %, paire 5 : 1,5 %). En effet, ces différences interviennent entre les paires 1 et 4 ($Z(283) = -2,646$; $p < .01$), 1 et 5 ($Z(282) = -2,449$; $p < .05$), 2 et 4 ($Z(284) = -2,236$; $p < .05$), ainsi qu'entre les paires 2 et 5 ($Z(282) = -2,000$; $p < .05$). Il semble donc que les élèves utilisent plus fréquemment le traitement alphabétique en début de session, lorsque leur concentration est encore mobilisée, qu'en fin de session, quand leur attention se relâche.

Le traitement orthographique

Traitement le moins employé de tous, le traitement orthographique ne montre pas l'existence de différence significative, ni entre le début (paire 1 : 1,5 %, paire 2 : 1 %) et la fin de session (paire 4 : 2 %, paire 5 : 1 %), ni entre les différentes paires de mots.

Conclusion

Plus on avance dans la passation, plus il semble que les élèves aient tendance à perdre le lien entre oral et écrit. En effet, le traitement visuel est plus mobilisé pour les paires dictées en fin de passation qu'au début. Autrement dit, la concentration des élèves semble être à son maximum en début de dictée et se relâche à la fin. De plus, face à une demande d'écriture en début de passation, l'élève qui possède déjà des connaissances sur la langue (lettre, son, syllabe, mot) tente de les réinvestir par le biais de traitements de l'oral. En effet, la phonétisation partielle, par exemple, est plus employée en début de session qu'à la fin. Nous observons le même phénomène pour le traitement alphabétique ainsi que pour les paires 2 et 4 du traitement syllabico-phonétique. Il semble donc qu'une surcharge cognitive se manifeste après l'écriture de deux paires d'items, soit quatre mots, ce qui favoriserait le traitement visuel majoritaire sur les paires dictées en dernier. Nous allons maintenant observer si la fréquence des traitements du temps 2 est identique à celle du temps 1.

5.1.2.2. Le temps 2

Tableau 3 : Fréquence et pourcentage des traitements au temps 2

| Traitement | Paire 1 | | Paire 2 | | Paire 3 | | Paire 4 | |
|-----------------------------|-----------|-----|-----------|------|-----------|-----|-----------|------|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Visuel (0) | 126 | 44 | 115 | 40,5 | 132 | 47 | 132 | 47 |
| Phonétisation partielle (1) | 82 | 29 | 84 | 29,5 | 76 | 27 | 71 | 25 |
| Syllabique (2) | 24 | 8 | 42 | 15 | 28 | 10 | 41 | 14,5 |
| Syllabico-phonétique (3) | 36 | 13 | 33 | 12 | 41 | 14 | 33 | 12 |
| Alphabétique (4) | 8 | 3 | 6 | 2 | 5 | 2 | 3 | 1 |
| Orthographique (5) | 8 | 3 | 4 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0,5 |
| Total | 284 | 100 | 284 | 100 | 283 | 100 | 282 | 100 |

Lecture du tableau : Pour chacun des mots et pseudos-mots de chaque paire, nous avons compté combien de fois les élèves ont utilisé chaque traitement. Nous avons ensuite obtenu un score par traitement et par paires

Interprétation des données par type de traitement

Le traitement visuel

Lorsque nous regardons le tableau 2, nous observons que le traitement visuel semble plus employé en fin de passation (paire 3 : 47 % ; paire 4 : 47 %) qu'en début (paire 1 : 44 % ; paire 2 : 40,5 %). La comparaison statistique⁴¹ fait également apparaître des différences significatives entre les paires 1 et 3 ($Z(283) = -2,449 ; p < .05$), 1 et 4 ($Z(282) = -2,449 ; p < .05$), 2 et 3 ($Z(283) = -4,123 ; p < .05$), ainsi qu'entre les paires 2 et 4 ($Z(282) = -4,123 ; p < .05$). De plus, il existe aussi des différences significatives entre les paires 1 et 2 ($Z(284) = -3,317 ; p < .01$). Notre analyse indique que des différences significatives existent entre le début et la fin de passation. En effet, les élèves ont plus tendance à traiter les énoncés de manière visuelle en fin de session plutôt qu'en début. De plus, la différence observée entre la paire 1 et paire 2, toutes deux dictées au début, indique que les élèves emploient plus fréquemment le traitement visuel à la paire 1 qu'à la paire 2. Autrement dit, en tout début de passation, la découverte de l'activité d'écriture inventée peut conduire les enfants à effectuer plus de traitement visuel sur la première paire que sur la seconde, pour laquelle ils ne découvrent plus l'activité.

⁴¹ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 3, temps 2, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

La phonétisation partielle

Les résultats relatifs à la phonétisation partielle font apparaître qu'elle est plus employée en début de passation (paire 1 : 29 %, paire 2 : 29,5%), qu'en fin de passation (paire 3 : 27 %, paire 4 : 25 %). En effet, le traitement statistique des données révèle des différences significatives entre les paires 1 et 3 ($Z(283) = -2,449 ; p < .05$), 1 et 4 ($Z(282) = -3,317 ; p < .01$), 2 et 3 ($Z(283) = -2,828 ; p < .01$), ainsi qu'entre les paires 2 et 4 ($Z(282) = -3,606 ; p < .01$). De même, nous observons une différence significative entre les paires 3 et 4 ($Z(282) = -2,236 ; p < .05$), dictées en fin de session. Il semble donc que les élèves emploient davantage la phonétisation partielle sur l'avant-dernière paire (paire 3), que sur la dernière (paire 4).

Le traitement syllabique

Les résultats relatifs au traitement syllabique font apparaître qu'il est moins employé à la paire 1 (8 %) qu'à la paire 2 (15 %), plus employé à la paire 2 qu'à la paire 3 (10 %), et moins employé à la paire 3 qu'à la paire 4 (14,5 %). En effet, le traitement statistique des données indique qu'il existe des différences significatives entre les paires 1 et 3 ($Z(283) = -2,000 ; p < .05$), 1 et 4 ($Z(283) = -4,123 ; p < .01$), ainsi qu'entre les paires 2 et 3 ($Z(283) = -3,742 ; p < .01$). Autrement dit, les élèves utilisent plus fréquemment le traitement syllabique en fin de passation (paire 4) qu'en début (paire 1). De plus, il existe également une différence significative entre les paires 1 et 2 ($Z(284) = -4,243 ; p < .01$), ainsi qu'entre les paires 3 et 4 ($Z(282) = -3,606 ; p < .01$). En effet, les élèves produisent plus de traitement syllabique sur la seconde paire (15 %), que sur la première (8 %), et plus sur la quatrième paire (14,5 %), que sur la troisième (10,5 %). Nous supposons que pour la première paire de mots, les élèves cherchent à répondre au mieux à la nouvelle tâche qui leur est proposée et fournissent donc un effort supplémentaire pour analyser plus minutieusement les éléments contenus dans l'énoncé oral. Leur effort s'amoinerait entre les deux premières paires, se remobiliserait entre les paires 2 et 3, puis faiblirait en fin de passation (paire 4).

Le traitement syllabico-phonétique

Les résultats du traitement syllabico-phonétique indiquent que son emploi reste stable tout au long de la passation (paire 1 : 13 %, paire 2 : 12 %, paire 3 : 14 %, paire 4 : 12 %). Néanmoins, trois différences significatives apparaissent entre les paires 1 et 3 ($Z(283) = -2,236 ; p < .05$), 2 et 3 ($Z(283) = -2,828 ; p < .01$), 3 et 4 ($Z(282) = -2,828 ; p$

<.01). En effet, le pourcentage d'utilisation du traitement syllabico-phonétique est sensiblement inférieur à la paire 1 (13 %), qu'à la paire 3 (14 %), ainsi qu'entre les paires 2 (12 %) et 3 (14 %). De plus, les élèves semblent moins utiliser ce traitement en fin de passation à la paire 4 (12 %), qu'à la paire 3 (14 %). Ces résultats semblent indiquer que les connaissances des élèves fluctuent au fil des passations.

Le traitement alphabétique

Peu employé, le traitement alphabétique semble toutefois supérieur en début (paire 1 : 3 %, paire 2 : 2 %) qu'en fin de passation (paire 3 : 2 %, paire 4 : 1 %). En effet, il existe une seule différence significative entre la paire 1, dictée en début de session, et la paire 4, dictée à la fin ($Z(282) = -2,236$; $p < .05$). Il semble donc que les élèves utilisent plus fréquemment le traitement alphabétique en début de passation, lorsque leur attention est mobilisée, qu'en fin de session, quand leur concentration se relâche.

Le traitement orthographique

Traitement le moins employé de tous, le traitement orthographique semble néanmoins plus employé en début de passation (paire 1 : 3 %, paire 2 : 1 %), qu'à la fin (paire 3 : 0 %, paire 4 : 0,5 %). En effet, des différences significatives apparaissent entre les paires 1 et 3 ($Z(283) = -2,646$; $p < .01$), ainsi qu'entre les paires 1 et 4 ($Z(282) = -2,449$; $p < .05$). De même, une différence existe entre les paires 1 et 2 ($Z(284) = -2,000$; $p < .05$). En d'autres termes, les élèves emploient plus fréquemment le traitement orthographique en tout début de passation, sur la première paire, que sur les autres.

Conclusion

Au temps 2, il semblerait que les résultats évoluent de la même façon qu'au temps 1. Ainsi, plus on avance dans la passation, plus il semble que les élèves aient tendance à perdre le lien entre oral et écrit. En effet, le traitement visuel est plus mobilisé pour les paires dictées en fin de passation qu'au début. Autrement dit, la concentration des élèves semble être à son maximum en début de dictée et se relâche à la fin. De plus, face à une demande d'écriture en début de passation, l'élève qui possède déjà des connaissances sur la langue (lettre, son, syllabe, mot) tente de les réinvestir par le biais de traitements de l'oral. En effet, la phonétisation partielle, ainsi que les traitements alphabétique et orthographique, sont plus employés en début de session qu'à la fin. Nous observons le même phénomène pour le traitement syllabico-phonétique pour les

paires 1 et 3, ainsi que pour les paires 2 et 3. Il semble donc qu'une lassitude s'exprime après l'écriture de deux paires d'items (soit quatre mots) comme nous l'avons déjà remarqué au temps 1. Il est donc possible que ce comportement encourage le traitement visuel sur les paires dictées en dernier. Par contre, en ce qui concerne le traitement syllabique, sa fréquence d'utilisation se distingue plus nettement qu'au temps 1 et semble suivre le même schéma sur les deux premières paires et sur les deux dernières. En effet, le traitement syllabique est plus employé sur la paire 2 (15 %) que sur la paire 1 (8 %), et plus employé sur la paire 4 (14,5 %) que sur la paire 3 (10 %). Il semblerait que le recours au découpage syllabique intervienne à un moment où les élèves, fatigués de réfléchir aux éléments de la langue, s'appuient sur la syllabe pour coder les énoncés. La segmentation syllabique étant très facile à faire l'oral, ils reproduiraient donc ce traitement à l'écrit entre les deux premières paires et les deux dernières paires.

En résumé, nous pouvons dire que l'ordre de dictée des items semble être une des causes qui peut influencer la variabilité dans les traitements de la langue, mais qu'elle dépend aussi de la progression constante des connaissances des élèves et du réinvestissement qu'ils en font.

Nous allons ensuite nous interroger sur un autre facteur possible de variabilité : le traitement des mots et des pseudo-mots. En effet, l'enfant fait-il une différence de traitement entre un mot de la langue courante (ici des noms d'animaux) et un pseudo-mot inconnu (prénom d'animal)?

5.2. Le traitement des mots et des pseudo-mots

Dans un premier temps, nous allons regarder s'il existe des différences significatives entre le traitement des mots et celui des pseudo-mots sur le total des items demandés ($N = 2552$) pour l'ensemble de notre population d'enfants ($N = 142$), soit douze classes. Les résultats font apparaître qu'il existe sur l'ensemble une différence significative entre le traitement des mots et celui des pseudo-mots (test de Friedman khi deux = 593,124 ; ddl = 11 ; $p < .01$)⁴². La distribution de nos variables ne suivant pas une loi normale⁴³, nous utiliserons le test de Wilcoxon pour comparer deux à deux les mots et les pseudo-mots par type de traitement. Dans le détail, les différences observées concernent quatre traitements : la phonétisation partielle, le traitement syllabique, le traitement alphabétique et le traitement orthographique. Les traitements visuel ($Z = -$

⁴² Cf. Chapitre 5, ANNEXE 4, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

⁴³ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 5, pour voir les résultats détaillés de la distribution des variables.

,493 ; *NS*) et syllabico-phonétique ($Z = -1,133$; *NS*) ne faisant apparaître aucune différence, nous avons choisi de ne pas les traiter.

Tableau 4 : Fréquence et pourcentage des traitements par type de mot

| Traitements | Phonétisation partielle (1)* | | Syllabique (2)* | | Alphabétique (4)* | | Orthographique (5)* | |
|-------------|------------------------------|----|-----------------|----|-------------------|---|---------------------|---|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Mots | 361 | 28 | 153 | 12 | 14 | 1 | 3 | 0 |
| Pseudo-mots | 316 | 25 | 123 | 10 | 37 | 3 | 29 | 2 |
| Total | 677 | 53 | 276 | 22 | 51 | 4 | 32 | 2 |

* (1) : $p < .05$; * (2) : $p < .01$; * (4) : $p < .01$. * (5) : $p < .01$.⁴⁴

Dans le tableau ci-dessus, nous remarquons que les traitements « phonétisation partielle » (1) et « syllabique » (2) sont plus fréquents sur les mots que sur les pseudo-mots, alors que, pour les traitements alphabétique (4) et orthographique (5), on observe l'inverse. En effet, ces derniers traitements, bien que peu nombreux, sont effectués plus fréquemment sur les pseudo-mots que sur les mots.

Interprétation des résultats

Lorsqu'il rencontre un énoncé oral, l'élève mobilise les mêmes types de traitement (*visuel, phonétisation partielle, syllabique, syllabico-phonétique, alphabétique, orthographique*), mais à une fréquence différente selon qu'il s'agit d'un mot ou d'un pseudo-mot. En effet, face à un nom d'animal (mot) qu'il est censé avoir déjà rencontré au travers d'activités menées en classe ou en dehors, l'élève a sans doute tendance à faire appel à ses souvenirs afin de relier un maximum d'éléments contenus dans le mot-cible. Ainsi, lorsqu'il se souvient d'avoir déjà rencontré un mot, sa connaissance des noms de lettres et des sons s'active et va l'aider à relier l'oral et l'écrit par le biais de la *phonétisation partielle* et *syllabique*. Il code donc à l'écrit le maximum d'éléments de la langue identifiés à l'oral, soit en notant uniquement ce dont il a le souvenir (*phonétisation partielle*) et en complétant sa production avec d'autres lettres, soit en segmentant l'oral en syllabes (traitement *syllabique*) pour produire à l'écrit autant de lettres que de syllabes contenues dans le mot. On peut penser que ces deux traitements portent majoritairement sur les mots car l'élève, qui travaille souvent l'identification de lettres et la syllabe orale⁴⁵ en classe, le fait notamment à partir de noms d'animaux. Comme nous avons utilisé un matériel verbal semblable à celui utilisé en GSM, nous

⁴⁴ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 6, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

⁴⁵ Cf. Chapitre 2.

supposons que l'élève qui rencontre à nouveau un mot dont il a peut-être déjà segmenté les syllabes à l'oral ou bien identifié des noms de lettres ou des sons dans diverses activités (de lecture, d'écriture ou d'oral) va tenter d'appliquer un traitement qu'il a déjà vu en classe.

Lorsqu'il rencontre un énoncé nouveau, comme ici un pseudo-mot, l'élève tente également de le découper en fonction des éléments constitutifs de la langue (noms des lettres et sons) qu'il perçoit à l'oral. Toutefois, il s'efforce de segmenter le pseudo-mot en unités plus petites que la syllabe afin d'identifier des éléments qu'il reconnaîtrait. Mais, comme il n'a jamais rencontré ce pseudo-mot, et n'a donc jamais pu le travailler en classe, il va l'analyser de manière plus minutieuse que quand c'est un mot qu'il a déjà rencontré, ce qui l'amène à produire un peu plus fréquemment des traitements *alphabétique* ou *orthographique*.

Les mots et les pseudo-mots sont donc traités de la même manière en général (les six traitements identiques), mais différemment dans certains cas de figure (pour les quatre traitements que nous venons d'aborder, v. tableau 3). C'est pourquoi, nous allons poursuivre notre étude sur l'énoncé en général, en nous demandant maintenant si sa longueur influe sur le type de traitement utilisé par les élèves.

5.3. La longueur de l'énoncé par rapport au nombre de syllabes

Dans le but de répondre à la question : « La longueur de l'énoncé influence-t-elle le type de traitement utilisé ? », dans un premier temps, nous allons regarder s'il existe des différences significatives entre le traitement des monosyllabiques, bisyllabiques et trisyllabiques sur le total des 18 items demandés pour l'ensemble de notre population d'enfants (N = 142). Les résultats font apparaître qu'il existe sur l'ensemble une différence significative entre le traitement des trois types d'énoncés (test de Friedman khi deux = 895,581 ; ddl = 17 ; $p < .01$)⁴⁶. Nous allons, tout d'abord, regarder la fréquence de chacun des traitements pour les monosyllabiques (N = 5), les bi-syllabiques (N = 6) et les trisyllabiques (N = 7).

⁴⁶ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 7, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

Tableau 5 : Fréquence et pourcentage des traitements par longueur de mot

| Traitement | Monosyllabiques | | Bisyllabiques | | Trisyllabiques | |
|-----------------------------|-----------------|-----|---------------|-----|----------------|------|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Visuel (0) | 359 | 51 | 402 | 47 | 417 | 42 |
| Phonétisation partielle (1) | 203 | 29 | 244 | 29 | 230 | 23 |
| Syllabique (2) | 23 | 3 | 66 | 8 | 187 | 19 |
| Syllabico-phonétique (3) | 81 | 11 | 115 | 14 | 142 | 14,5 |
| Alphabétique (4) | 19 | 3 | 18 | 2 | 14 | 1,5 |
| Orthographique (5) | 25 | 3 | 6 | 0 | 1 | 0 |
| Total | 710 | 100 | 851 | 100 | 991 | 100 |

Analyse descriptive

Les monosyllabiques

Le traitement visuel (0) est le traitement le plus fréquemment utilisé par les élèves pour coder des énoncés d'une syllabe (51 %). La phonétisation partielle (29 %) et le traitement syllabico-phonétique (11 %) viennent ensuite. Enfin, pour ces mots monosyllabiques, on observe peu de traitements orthographique (3 %), syllabique (3 %) et alphabétique (3 %).

Les bisyllabiques

Concernant les mots de deux syllabes, le traitement visuel (47 %) est le traitement le plus fréquemment employé. En seconde position, la phonétisation partielle (29 %) apparaît, puis les traitements syllabico-phonétique (14 %) et syllabique (8 %). Pour finir, il existe peu de traitements alphabétique (2 %) et orthographique (0 %).

Les trisyllabiques

Le traitement visuel (42 %) est aussi le traitement le plus employé pour les énoncés de trois syllabes. La phonétisation partielle (23 %) arrive en deuxième place, le traitement syllabique en troisième (19 %), et le traitement syllabico-phonétique (14,5 %) en quatrième. A la fin, nous retrouvons à nouveau peu de traitements alphabétique (1,5 %) et orthographique (0%).

Interprétation des résultats par type de traitement

La distribution de nos variables ne suivant pas une loi normale⁴⁷, nous utiliserons le test de Wilcoxon pour comparer deux à deux les mots et les pseudo-mots par type de traitement⁴⁸.

Le traitement visuel

Lorsque nous regardons le tableau 4, il semblerait à première vue que plus les énoncés contiennent de syllabes, moins ils sont traités de manière visuelle. De fait, les résultats relatifs au traitement visuel font apparaître des différences significatives entre monosyllabique et bisyllabique ($Z(142) = -3,216 ; p < .01$), et monosyllabique et trisyllabique ($Z(142) = -3,435 ; p < .01$).

La phonétisation partielle

La phonétisation partielle étant le second traitement le plus employé pour tous les énoncés, on pourrait s'attendre à observer des différences significatives en rapport avec le nombre de syllabes contenu dans l'énoncé, à savoir que plus le mot est court, plus il serait facile pour l'élève d'identifier un nom de lettre ou un son. Or, il n'existe pas de différences significatives pour ce traitement excepté entre les monosyllabiques et les bisyllabiques ($Z(142) = -2,653 ; p < .01$).

Le traitement syllabique

Par contre, en ce qui concerne le traitement syllabique, il existe des différences significatives entre les énoncés de longueur différente : monosyllabiques et bisyllabiques ($Z(142) = -4,030 ; p < .01$), monosyllabiques et trisyllabiques ($Z(142) = -7,037 ; p < .01$), bisyllabiques et trisyllabiques ($Z(142) = -5,966 ; p < .01$). Ces résultats nous conduisent à penser que plus un énoncé est long, plus il a tendance à être traité de manière syllabique. En effet, les énoncés trisyllabiques (*Tableau 4*) sont plus fréquemment traités de manière syllabique (19 %) que ceux contenant deux syllabes (8 %), et encore plus fréquemment que les énoncés d'une syllabe (3 %).

⁴⁷ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 8, pour voir les résultats détaillés de la distribution des variables.

⁴⁸ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 9, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

Le traitement syllabico-phonétique

Pour le traitement syllabico-phonétique, il existe aussi des différences significatives entre monosyllabiques et bisyllabiques ($Z(142) = -2,542 ; p < .05$), monosyllabiques et trisyllabiques ($Z(142) = -4,012 ; p < .01$), bisyllabiques et trisyllabiques ($Z(142) = -2,520 ; p < .05$). Ces résultats confirment qu'il existe bien des différences de traitement selon la longueur de l'énoncé à produire. Ainsi, comme pour le traitement syllabique, plus l'énoncé est long, plus il va être segmenté par l'élève pour être traité. Un énoncé court, qui contient moins de lettres et donc moins de sons à identifier, sera moins fréquemment traité de manière syllabico-phonétique (11 %) qu'un autre contenant deux syllabes (14 %) ou trois syllabes (14,5 %). Autrement dit, plus un énoncé contient de syllabes, plus l'élève possède d'éléments sur lesquels s'appuyer (syllabes, lettres et/ou sons) pour produire de l'écrit.

Le traitement alphabétique

Les résultats relatifs au traitement alphabétique ne font pas apparaître de différence significative entre les énoncés d'une, de deux ou de trois syllabes. Les élèves qui effectuent ce type de traitement font le lien entre l'oral et l'écrit de manière plus précise que dans les autres types de traitement. Dans ce cas, le codage graphème/phonème se fait plus systématiquement car ces élèves ont des connaissances plus solides sur les unités qui constituent la langue et savent les réinvestir dans des énoncés de longueurs différentes.

Le traitement orthographique

Enfin, bien que nous ayons relevé peu de traitement orthographique dans les écrits des élèves, nous constatons qu'il existe des différences significatives entre monosyllabiques et bisyllabiques ($Z(142) = -3,316 ; p < .01$), et monosyllabiques et trisyllabiques ($Z(142) = -3,955 ; p < .01$). Dans ce cas de figure, les énoncés d'une syllabe ont été plus fréquemment traités de manière orthographique (3 %) que ceux de deux (0 %) ou trois syllabes (0 %). Ce résultat semble indiquer que les élèves qui savent relier les éléments de l'oral aux éléments de l'écrit, perçoivent mieux l'ensemble des éléments constitutifs d'un énoncé lorsqu'il est composé d'une syllabe.

Conclusion

En bref, nous pouvons conclure que, pour l'ensemble des productions enfantines, la longueur de l'énoncé semble effectivement influencer sur le type de traitement utilisé, exception faite du traitement alphabétique. En effet, de façon générale, plus un énoncé est court, plus les élèves ont tendance à utiliser les traitements visuel (0), phonétisation partielle (1) et alphabétique (4). A l'inverse, plus un énoncé est long, plus il est traité de manière syllabique (2) ou syllabico-phonétique (3). La syllabe étant notre objet d'étude, ce dernier constat nous intéresse particulièrement. C'est pourquoi, dans le but de préciser les résultats obtenus, nous allons nous intéresser plus précisément au traitement syllabique.

5.4. Le traitement syllabique

Au-delà du constat ci-dessus, à savoir que plus un énoncé est long, plus il aura tendance à être traité de manière syllabique (cf. tableau 5), nous avons cherché à savoir de manière plus précise quel type de mot (monosyllabique, bisyllabique, trisyllabique) est le plus traité de manière syllabique dans les productions des élèves. Rappelons que le matériel verbal est constitué de 9 mots et de 9 pseudo-mots comprenant :

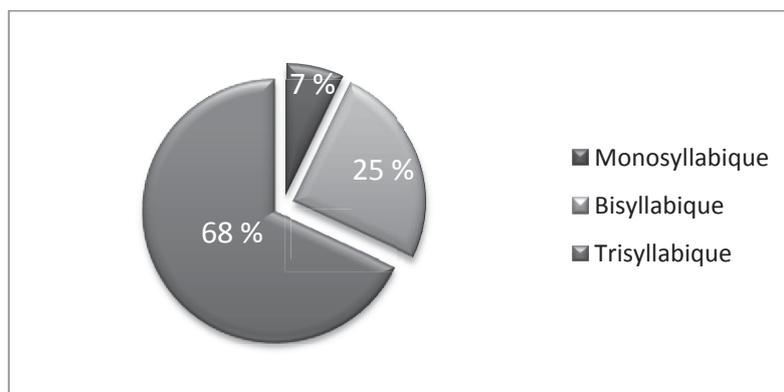
- cinq monosyllabiques (deux mots, trois pseudo-mots);
- six bisyllabiques (trois mots, trois pseudo-mots);
- sept trisyllabiques (quatre mots, trois pseudo-mots).

Nos données ne suivant pas une loi de distribution normale⁴⁹, nous avons utilisé des tests non paramétriques (Friedman et Wilcoxon) afin de comparer les trois longueurs de mot pour le traitement syllabique.

⁴⁹ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 10, pour voir les résultats détaillés de la distribution des variables.

Résultats

Graphique 1 : Pourcentage du traitement syllabique par longueur d'énoncé



L'ensemble des énoncés

Le traitement syllabique est effectué à 68 % sur les énoncés trisyllabiques (soit 190 productions sur 277), 25 % sur les énoncés bisyllabiques (68 mots sur 277) et seulement 7 % sur les monosyllabiques (19 mots sur 277). Ces résultats confirment ceux trouvés antérieurement, à savoir que plus un mot est long, plus il a tendance à être traité de manière syllabique. Il semble donc que le recours à un traitement syllabique varie de façon croissante avec la longueur de l'énoncé. Plus un énoncé contient de syllabes, plus les enfants ont tendance à s'appuyer sur la syllabe pour l'écrire ($khi\ deux = 86,017 ; ddl = 2 ; p < .01$)⁵⁰. Dans le détail, on observe des différences entre monosyllabiques et bisyllabiques ($Z(74) = -4,030 ; p < .01$), entre monosyllabiques et trisyllabiques ($Z(74) = -7,037 ; p < .01$), ainsi qu'entre les bisyllabiques et les trisyllabiques ($Z(74) = -5,966 ; p < .01$)⁵¹.

Si maintenant nous séparons les mots des pseudo-mots, qu'en est-il?

Mots vs. pseudo-mots

Parmi toutes les productions syllabiques analysées, 56 % sont relatives aux mots et 44 % aux pseudo-mots. Le traitement statistique de nos données fait apparaître une différence significative entre le traitement syllabique des mots et des pseudo-mots ($Z(74) = -2,610 ; p < .01$)⁵². En effet, sur les 74 élèves qui, à un moment donné, ont eu

⁵⁰ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 11, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

⁵¹ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 12, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

⁵² Cf. Chapitre 5, ANNEXE 13, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

recours à un traitement syllabique, 38 (51 %) ont codé des mots, 20 (27 %) des pseudo-mots et 16 (22 %) autant de mots que de pseudo-mots.

Nous allons maintenant regarder ce qui se passe lorsqu'on sépare les mots d'une, deux et trois syllabes des pseudo-mots de même composition syllabique.

Comparaison mots/pseudo-mots par type d'énoncé (monosyllabique, bisyllabique, trisyllabique).

Graphique 2 : Pourcentage de réponses syllabiques pour les mots et pseudo-mots par types d'énoncés

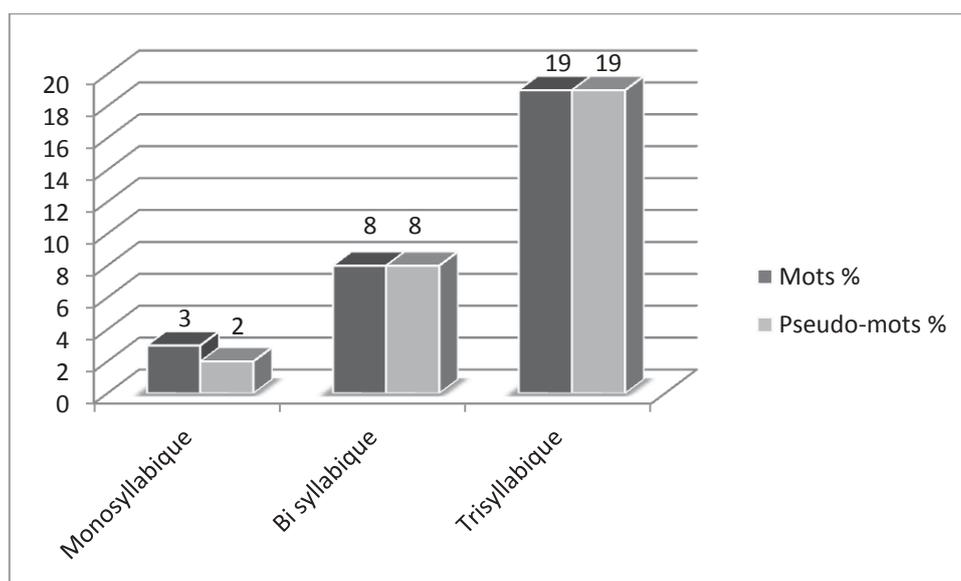


Tableau 6 : Traitement syllabique des mots et pseudo-mots

| | Mots | | Pseudo-mots | |
|----------------|-----------|----|-------------|----|
| | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Monosyllabique | 9 | 3 | 10 | 2 |
| Bisyllabique | 35 | 8 | 33 | 8 |
| Trisyllabique | 110 | 19 | 80 | 19 |

Lecture du tableau : Le matériel verbal ne contenant pas le même nombre d'énoncés, nous avons travaillé sur les rapports de chaque catégorie (monosyllabique, bisyllabique, trisyllabique) et non sur le total des énoncés. Par exemple, sur l'ensemble des productions de mots monosyllabiques (284), 9 ont été traités de manière syllabique, soit 3 %.

Afin de vérifier s'il existe des différences significatives entre les mots/pseudo-mots de même composition syllabique, nous avons utilisé le test de Wilcoxon. L'analyse statistique⁵³ nous permet de constater que le traitement syllabique des monosyllabiques est le même, que les énoncés à écrire soient des mots ou des pseudo-mots ($Z = -500$; *NS*). Il en est de même pour les bisyllabiques : il n'y a pas de différence significative entre la production de mots et la production de pseudo-mots ($Z = 0$; *NS*). En revanche, il apparaît une différence significative pour les trisyllabiques ($Z(74) = -2,481$; $p < .05$). En effet, les mots contenant trois syllabes sont davantage traités de manière syllabique que les pseudo-mots de même longueur ($Z(74) = -2,357$; $p < .05$).

En bref, il existe des différences significatives entre des énoncés de longueur différente (une, deux ou trois syllabes). Plus l'énoncé contient de syllabes, plus il sera susceptible d'être codé de façon syllabique. Par contre, il n'y a pas de différences entre catégorie d'énoncé (mot/pseudo-mot) et longueur (pour les monosyllabiques et bisyllabiques), excepté pour les trisyllabiques. Nous supposons que cette différence est due à la composition de notre matériel. En effet, en utilisant des noms d'animaux pour les mots, il est possible que les enfants les aient déjà rencontrés dans des livres, des comptines, des jeux effectués en classe etc. et aient fait appel à leurs connaissances pour les coder.

Une autre hypothèse pourrait expliquer nos résultats, à savoir la composition de chacune des syllabes-cibles de nos énoncés. Autrement dit, dans quelle mesure les structures syllabiques CCV et CVC influencent-elles l'écriture des enfants de GSM ?

5.5. La structure syllabique des syllabes-cibles

Afin d'observer si la structure syllabique joue un rôle dans la production de pseudo-mots, nous avons repris la classification de Creuzet et Pasa (2009), qui ont montré que les procédés d'écriture varient selon la structure de la syllabe, sa nature et certaines caractéristiques linguistiques (cluster, nom de lettre correspondant au segment). Nous nous intéressons principalement à deux de leurs conclusions :

- 1/ les enfants produisent des traitements différents selon le type de syllabe ;
- 2/ les syllabes CV et les CCV semblent favoriser un traitement syllabique, tandis que les syllabes CVC semblent favoriser un traitement phonémique.

⁵³ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 14 pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

Matériel verbal

Rappelons que le matériel de départ est composé de trois syllabes cibles différentes : 1) [BRI] qui est de type CCV) ; 2) [CAS] et [DOR] qui sont de type CVC. Tous sont des pseudo-mots correspondant à des prénoms d'animaux.

Méthodologie d'analyse

Les productions des enfants sont classées en quatre catégories (Creuzet et Pasa, 2009) qui tiennent compte du nombre de lettres produites par l'élève pour traduire une syllabe:

- écriture unitaire : une seule lettre est utilisée pour transcrire la syllabe,
- écriture duelle : deux lettres sont utilisées pour les syllabes qui en nécessitent trois (les syllabes CCV et CVC),
- écriture complète : autant de lettres utilisées que de lettres attendues (trois lettres pour les syllabes CCV et CVC),
- écriture excédentaire : plus de lettres utilisées que de lettres attendues (quatre lettres ou plus pour les syllabes CCV et CVC).

Analyse des résultats

Tableau 7 : Effectif et pourcentage des syllabes-cible par catégorie d'écriture

| Écriture | [BRI] | | [CAS] | | [DOR] | | Total | |
|---------------|----------|------|----------|------|----------|-----|----------|-----|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Unitaire* | 5 | 3,5 | 2 | 1,5 | 3 | 2 | 10 | 2 |
| Duelle* | 19 | 13,5 | 26 | 18 | 18 | 13 | 63 | 15 |
| Complète* | 38 | 27 | 29 | 20,5 | 31 | 22 | 98 | 23 |
| Excédentaire* | 80 | 56 | 85 | 60 | 90 | 63 | 255 | 60 |
| Total | 142 | 100 | 142 | 100 | 142 | 100 | 426 | 100 |

* $p < .01$

A la lecture du tableau 7, nous pouvons voir que l'écriture excédentaire domine largement (60 %) sur tous les autres types d'écriture (unitaire : 2 % ; duelle : 15 % ; complète : 23 %). En effet, que ce soit pour la syllabe de structure CCV (Bri) ou pour les deux syllabes de structure CVC (Cas et Dor), il y a toujours plus d'écriture excédentaire que d'écriture complète, plus d'écriture complète que d'écriture duelle et

plus d'écriture duelle que d'écriture unitaire. Les différences sont significatives⁵⁴ entre les quatre types d'écriture pour chacune des syllabes-cible. Néanmoins, lorsque nous comparons deux à deux les structures syllabiques CCV et CVC à l'aide du test de Wilcoxon, aucune différence significative n'apparaît ni entre Bri et Cas ($Z(142) = -363$; *NS*), ni entre Bri et Dor ($Z(142) = -1,537$; *NS*), ni entre Cas et Dor ($Z(142) = -1,047$; *NS*)⁵⁵. Nous pouvons donc dire que lorsqu'on demande à l'élève d'écrire un pseudo-mot d'une syllabe, il aura tendance à produire une écriture excédentaire.

Creuzet (2007, 2009) ayant montré que les syllabes de structure CCV semblent favoriser un traitement syllabique, tandis que les syllabes CVC paraissent favoriser un traitement phonémique, nous allons d'abord observer s'il existe des différences significatives entre les traitements phonétisation partielle (1), syllabique (2) et syllabico-phonétique (3), pour les pseudo-mots monosyllabiques Bri, Cas et Dor (CCV et CVC), puis dans les bisyllabiques et les trisyllabiques, à l'intérieur desquels ces mêmes structures syllabiques apparaissent.

Les monosyllabiques

Tableau 8 : Fréquence et pourcentage des monosyllabiques CCV et CVC

| Traitements | Bri | | Cas | | Dor | |
|-----------------------------|-----------|-----|-----------|-----|-----------|----|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Phonétisation partielle (1) | 51 | 40 | 36 | 25 | 38 | 27 |
| Syllabique (2) | 5 | 3,5 | 2 | 1,5 | 3 | 2 |
| Syllabico-phonétique (3) | 6 | 4 | 19 | 13 | 23 | 16 |

Le tableau ci-dessus fait apparaître que, pour la syllabe CCV, le traitement phonétisation partielle (40 %) est plus employé que pour les syllabes CVC alors que le traitement syllabico-phonétique est plus employé pour les CVC (Cas : 13 % ; Dor : 16 %). De plus, lorsque nous comparons les résultats des pseudo-mots monosyllabiques deux à deux, il apparaît des différences significatives⁵⁶ de traitement entre CCV et CVC concernant :

- la phonétisation partielle de Bri/Cas ($Z(142) = -1,987$; $p < .05$) ;
- le traitement syllabico-phonétique de Bri/Cas ($Z(142) = -3,153$; $p < .01$) et Bri/Dor ($Z(142) = -3,400$; $p < .01$).

⁵⁴ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 15 pour voir les résultats détaillés du test statistique de Kruskal-Wallis.

⁵⁵ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 16 pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

⁵⁶ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 17, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

Les bisyllabiques

Tableau 9 : Fréquence et pourcentage des bisyllabiques CV-CCV et CV-CVC

| Traitements | Foubri | | Micas | | Zidor | |
|-----------------------------|-----------|----|-----------|----|-----------|-----|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Phonétisation partielle (1) | 27 | 19 | 45 | 31 | 35 | 25 |
| Syllabique (2) | 10 | 7 | 11 | 8 | 12 | 8,5 |
| Syllabico-phonétique (3) | 24 | 17 | 21 | 15 | 20 | 14 |

A première vue, il y a peu d'écart entre les fréquences et pourcentages des pseudo-mots CV-CCV et CV-CVC concernant les traitements syllabique et syllabico-phonétique. Par contre, la phonétisation partielle (1) est plus fréquemment employée pour les bisyllabiques de structure CV-CVC (Micas : 31 % ; Zidor : 25 %) que pour la CV-CCV (Foubri : 19 %). Le traitement statistique de nos données confirme ces premières observations⁵⁷. En effet, il n'existe pas de différence significative pour les traitements syllabique et syllabico-phonétique lorsqu'on compare les CV-CCV et les CV-CVC deux à deux. Cependant, il y a une différence significative entre Foubri et Micas relatif au traitement (1) phonétisation partielle ($Z(142) = -2,496; p < .05$).

Les trisyllabiques

Tableau 10 : Fréquence et pourcentage des trisyllabiques CV-CCV-CV et CV-CVC-CV

| Traitements | Foubrimi | | Micasti | | Zidorfou | |
|-----------------------------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Phonétisation partielle (1) | 22 | 15,5 | 36 | 25 | 26 | 18 |
| Syllabique (2) | 27 | 19 | 31 | 22 | 22 | 15,5 |
| Syllabico-phonétique (3) | 19 | 13,5 | 22 | 15,5 | 24 | 17 |

Comme dans le tableau précédent, il existe peu d'écart entre les fréquences et pourcentages des pseudo-mots trisyllabiques de structures CV-CCV-CV et CV-CVC-CV pour les traitements syllabique (2) et syllabico-phonétique (3). Pour la phonétisation partielle (1), nous observons que les pseudo-mots contenant la syllabe-cible CVC sont plus fréquemment traités de cette manière (Micasti : 25 % ; Zidorfou : 18 %) que le pseudo-mot contenant la syllabe CCV (Foubrimi : 15,5 %). C'est pourquoi la seule

⁵⁷ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 18, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

différence significative⁵⁸ concerne le traitement phonétisation partielle (1) pour les pseudo-mots Foubrimi et Micasti ($Z(142) = -2,357; p < .05$).

Conclusion

Les résultats obtenus pour le traitement des pseudo-mots font apparaître une différence de traitement due à la composition syllabique (une, deux ou trois syllabes) du mot à traiter ainsi qu'à sa structure syllabique (CCV ou CVC), et ce, essentiellement au niveau de la phonétisation partielle (1). En effet, lorsque nous prenons la syllabe CCV seule, dans un pseudo-mot monosyllabique, elle a plus tendance à être phonétisée de manière partielle, alors que la syllabe CVC est traitée de manière plus minutieuse par un traitement syllabico-phonétique. Dans le cas des bisyllabiques et des trisyllabiques, la différence se fait essentiellement au niveau des syllabes-cibles Bri (CCV) et Cas (CVC). La phonétisation partielle (1) est alors plus employée pour les pseudo-mots contenant la CVC. Hormis le rôle de la composition syllabique du pseudo-mot et de la structure syllabique des syllabes-cibles, une autre hypothèse pourrait éventuellement expliquer ce résultat. En effet, si nous nous intéressons de près aux syllabes CV qui composent les pseudo-mots de deux et trois syllabes qui précèdent nos syllabes-cibles (Fou, Mi, Zi), et plus spécifiquement aux sons contenus dans ces CV (/u/ et /i/), nous nous rendons compte qu'il est peut-être plus difficile pour un élève de coder un son composé comme le *ou* qu'un son homophone d'une lettre comme le *i*. Ce serait aussi pour cette raison que les pseudo-mots contenant la CCV seraient plus difficilement traités de manière phonétique.

Dans un deuxième temps, nous allons examiner s'il existe des différences significatives entre les pseudo-mots monosyllabiques, bi-syllabiques et trisyllabiques qui contiennent la même syllabe-cible Bri (CCV), Cas (CVC) ou Dor (CVC) dans plusieurs positions dans le mot : à l'initiale, en position intermédiaire ou en position finale.

⁵⁸ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 19, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

5.6. La place des syllabes-cibles dans l'énoncé

La syllabe-cible [BRI]

Tableau 11 : Fréquence et pourcentage des pseudo-mots contenant la syllabe-cible [BRI]

| Traitements | [BRI] | | FOU[BRI] | | FOU[BRI]MI | |
|-----------------------------|-----------|-----|-----------|----|------------|------|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Phonétisation partielle (1) | 51 | 40 | 27 | 19 | 22 | 15,5 |
| Syllabique (2) | 5 | 3,5 | 10 | 7 | 27 | 19 |
| Syllabico-phonétique (3) | 6 | 4 | 24 | 17 | 19 | 13,5 |

La syllabe-cible CCV [BRI] évolue de manière différente selon le traitement effectué. En effet, nous pouvons voir dans le tableau 11 que nous pouvons associer un pseudo-mot à chaque traitement :

- Le monosyllabique (Bri) est le plus fréquemment traité à l'aide de la phonétisation partielle (40 %), avec des différences significatives⁵⁹ entre Bri/Foubri ($Z(142) = -3,618; p < .01$) et Bri/Foubrimi ($Z(142) = -3,983; p < .01$).
- Le bisyllabique (Foubri) est le plus fréquemment traité de manière syllabico-phonétique (17 %), avec des différences significatives entre Bri/Foubri ($Z(142) = -3,674; p < .01$) et Bri/Foubrimi ($Z(142) = -2,982; p < .01$).
- Le trisyllabique (Foubrimi) est le plus fréquemment traité de manière syllabique (19 %) avec des différences significatives entre Bri/Foubrimi ($Z(142) = -3,889; p < .01$) et Foubri/Foubrimi ($Z(142) = -3,710; p < .01$).

Interprétation des résultats

Les résultats relatifs aux pseudo-mots contenant la syllabe-cible CCV rejoignent ceux obtenus précédemment. En effet, le mot le plus court a tendance à être phonétisé de manière partielle alors que le mot le plus long est traité plus fréquemment de manière syllabique. Autrement dit, quand le mot n'a qu'une syllabe, l'élève tente d'identifier au moins un des éléments qui le composent (nom de lettre ou son), alors que le mot le plus long est d'abord segmenté en fonction du nombre de syllabes qu'il contient. Quand au mot bisyllabique, il est traité autant de manière phonétique que de manière syllabique par le biais du traitement syllabico-phonétique.

⁵⁹ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 20, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

La syllabe-cible [CAS]

Tableau 12 : Fréquence et pourcentage des pseudo-mots contenant la syllabe-cible [CAS]

| Traitements | [CAS] | | MI[CAS] | | MI[CAS]TI | |
|-----------------------------|-----------|-----|-----------|----|-----------|------|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Phonétisation partielle (1) | 36 | 25 | 45 | 31 | 36 | 25 |
| Syllabique (2) | 2 | 1,5 | 11 | 8 | 31 | 22 |
| Syllabico-phonétique (3) | 19 | 13 | 21 | 15 | 22 | 15,5 |

Interprétation des résultats

En ce qui concerne la syllabe-cible CVC [CAS], sa position dans le mot ne semble pas influencer les traitements (1) phonétisation partielle (Cas et Micasti : 25 % ; Micas : 31 %) et (3) syllabico-phonétique (Cas : 13 % ; Micas : 15 % et Micasti : 15,5 %). Par contre, plus le pseudo-mot dans lequel se trouve la CVC est long, plus il va être traité de manière syllabique. Les traitements statistiques de nos données font effectivement apparaître des différences significatives⁶⁰ pour le traitement syllabique entre Cas/Micas ($Z(142) = -2,496$; $p < .05$), Cas/Micasti ($Z(142) = -5,385$; $p < .01$) et Micas/Micasti ($Z(142) = -3,922$; $p < .01$).

La syllabe-cible [DOR]

Tableau 13 : Fréquence et pourcentage des pseudo-mots contenant la syllabe-cible [DOR]

| Traitements | [DOR] | | ZI[DOR] | | ZI[DOR]FOU | |
|-----------------------------|-----------|----|-----------|-----|------------|------|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Phonétisation partielle (1) | 38 | 27 | 35 | 25 | 26 | 18 |
| Syllabique (2) | 3 | 2 | 12 | 8,5 | 22 | 15,5 |
| Syllabico-phonétique (3) | 23 | 16 | 20 | 14 | 24 | 17 |

Interprétation des résultats

Le traitement de la CVC [DOR] semble s'effectuer de la même manière que pour la CVC [CAS]. En effet, les pourcentages des traitements phonétisation partielle (1) et syllabico-phonétique(3) étant proches pour les trois pseudo-mots, il ne semble pas que

⁶⁰ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 21, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

la CCV influence le traitement par sa position dans le pseudo-mot. Ainsi, une fois de plus, c'est la longueur du mot qui semble favoriser le traitement syllabique comme nous pouvons le voir dans le *tableau 13* (traitement syllabique de Dor : 2 % ; Zidor : 8,5 % ; Zidorfou : 15,5 %). De même, les résultats des traitements statistiques font apparaître des différences significatives⁶¹ pour le traitement syllabique entre Dor/Zidor ($Z(142) = -2,496; p < .05$), Dor/Zidorfou ($Z(142) = -4,116; p < .01$) et Zidor/Zodorfou ($Z(142) = -2,236; p < .05$).

Conclusion et discussion

Au vu des ces résultats, il semble bien que le traitement syllabique soit le traitement des mots de trois syllabes, et ce, quelle que soit la structure des syllabes qui le composent (CV-CVC-CV ou CV-CCV-CV). En effet, lorsqu'un mot ou un pseudo-mot contient beaucoup d'informations à traiter à la fois, il est plus facile pour l'élève de le découper en syllabes et d'identifier au moins un élément de chaque syllabe pour pouvoir l'écrire. Autrement dit, l'excès d'informations contenu dans un mot long ferait que l'élève qui identifierait au moins un élément de chaque syllabe serait satisfait de sa production car elle correspondrait à ce qu'il a saisi en écoutant le mot demandé à l'oral.

Le traitement phonétique contenant la CVC [CAS] ou [DOR] ne semble pas différer en fonction de la longueur des pseudo-mots. En effet, le fait que la voyelle se trouve toujours entre deux consonnes pourrait favoriser son identification à l'oral et donc son traitement à l'écrit. Pour la CCV [BRI], la phonétisation partielle (1) s'effectue massivement sur le mot d'une syllabe. Il paraît plus aisé pour l'élève d'identifier au moins un son ou une lettre dans un mot court. De plus, il serait plus compliqué pour l'élève de phonétiser des mots lorsque deux consonnes se suivent dans une syllabe (Foubri : CV-CCV et Foubrimi : CV-CCV-CV). C'est pourquoi il s'appuie sur le découpage du mot en syllabes pour identifier soit un son et/ou une lettre pour l'écrire.

Ces constats amènent à une nouvelle interrogation : la place de la voyelle dans la syllabe a-t-elle un rôle clé dans l'identification des sons pour un élève apprenti-scripteur ? Pour répondre à cette question, nous allons étudier les lettres qui ont le plus été codées de manière correcte dans nos syllabes-cibles Bri, Cas et Dor et ce qu'elles soient en position initiale, finale ou intermédiaire dans le pseudo-mot.

⁶¹ Cf. Chapitre 5, ANNEXE 22, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

Le rôle de la voyelle dans les syllabes-cibles

La syllabe [BRI]

Tableau 14 : Lettres de la syllabe-cible [BRI] (CCV) codées par les élèves

| BRI | Codage phonétique d'au moins un élément de la syllabe-cible CVC | | | | | | | |
|-------------------|---|----|----|----|----|----|-----|-------|
| | B | R | I | BR | BI | RI | BRI | Total |
| <u>Bri</u> | 11 | 11 | 25 | 2 | 12 | 19 | 15 | 95 |
| Fou <u>bri</u> | 3 | 13 | 26 | 1 | 8 | 15 | 7 | 73 |
| Fou <u>br</u> imi | 2 | 9 | 21 | 4 | 3 | 8 | 2 | 49 |
| Total | 16 | 33 | 72 | 7 | 23 | 42 | 24 | 217 |
| % | 7 | 15 | 34 | 3 | 11 | 19 | 11 | 100 |

Concernant la syllabe-cible [BRI], la lettre la plus codée est la voyelle [i], suivie de la combinaison CV [RI] et de la consonne [R]. La combinaison CV [BI] est codée autant de fois que la syllabe-cible CVC [BRI], alors que l'attaque [B] et le cluster CC [BR] sont les deux segments les moins codés.

La syllabe [CAS]

Tableau 15 : Lettres de la syllabe-cible [CAS] (CVC) codées par les élèves

| CAS | Codage phonétique d'au moins un élément de la syllabe-cible CVC | | | | | | | |
|-----------------|---|----|----|----|----|----|-----|-------|
| | C | A | S | CA | CS | AS | CAS | Total |
| <u>Cas</u> | 6 | 9 | 14 | 0 | 3 | 2 | 3 | 37 |
| Mi <u>cas</u> | 3 | 11 | 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 25 |
| Mi <u>casti</u> | 4 | 7 | 7 | 0 | 2 | 1 | 1 | 22 |
| Total | 13 | 27 | 28 | 1 | 6 | 4 | 5 | 84 |
| % | 16 | 32 | 33 | 1 | 7 | 5 | 6 | 100 |

Pour la syllabe-cible [CAS], la consonne [S] et la voyelle [A] sont les deux lettres les plus codées par les élèves, suivies de l'attaque [C]. Viennent ensuite la combinaison CC [CS], le codage complet [CAS] et la combinaison VC [AS]. La combinaison CV [CA] n'apparaît qu'une seule fois dans les données recueillies auprès des élèves.

Un autre codage relatif aux sons contenus dans la syllabe-cible [CAS] nous amène à construire un second tableau.

Tableau 16 : Sons de la syllabe-cible CAS (CVC) codées par les élèves

| CAS | Codage phonétique d'au moins un élément de la syllabe-cible CVC | | | | | | | | | |
|----------------|---|----|-----|----|----|----|----|-----|-----|-------|
| | Q | QA | QAS | K | KA | KS | KC | KAS | KAC | Total |
| <u>Cas</u> | 2 | 1 | 1 | 21 | 5 | 8 | 10 | 4 | 4 | 56 |
| <u>Micas</u> | 2 | 1 | 1 | 21 | 3 | 8 | 4 | 2 | 0 | 42 |
| <u>Micasti</u> | 1 | 0 | 1 | 34 | 0 | 10 | 3 | 0 | 0 | 49 |
| Total | 5 | 2 | 3 | 76 | 8 | 26 | 17 | 6 | 4 | 147 |
| % | 3 | 1 | 2 | 52 | 5 | 18 | 12 | 4 | 3 | 100 |

Dans le tableau ci-dessus, les sons contenus dans la syllabe-cible sont codés par les élèves. En effet, le son [KA] contenu dans [CAS] a été majoritairement codé à l'aide de la consonne « K » (52 %). Ensuite, les combinaisons CC [KS] et [KC] sont les deux segments les plus phonétisés par les élèves. Puis apparaît la combinaison CV [KA] suivie de la traduction phonétique complète de la syllabe-cible [KAS], [KAC] et [QAS]. Enfin, nous pouvons voir la consonne « Q » codée pour le son /k/ de [CAS], ainsi que la combinaison [QA].

Si nous réunissons les deux tableaux, la syllabe-cible [CAS] a été codée 231 fois de 16 façons différentes par les élèves et c'est la combinaison du son /k/ et de la voyelle A, dont la lettre et le son sont homophones qui semble être à la base de ce codage massif.

La syllabe [Dor]

Tableau 17 : Lettres de la syllabe-cible [DOR] (CVC) codées par les élèves

| DOR | Codage phonétique d'au moins un élément de la syllabe-cible CVC | | | | | | | | | |
|-----------------|---|----|----|----|----|----|-----|---|----|-------|
| | D | O | R | DO | DR | OR | DOR | T | TR | Total |
| <u>Dor</u> | 20 | 13 | 17 | 7 | 19 | 8 | 3 | 1 | 5 | 93 |
| <u>Zidor</u> | 17 | 16 | 16 | 3 | 7 | 6 | 3 | 4 | 2 | 74 |
| <u>Zidorfou</u> | 11 | 18 | 6 | 3 | 6 | 1 | 1 | 2 | 2 | 50 |
| Total | 48 | 47 | 39 | 13 | 32 | 15 | 7 | 7 | 9 | 217 |
| % | 22 | 22 | 18 | 6 | 15 | 7 | 3 | 3 | 4 | 100 |

Deux lettres sont le plus fréquemment codées pour la syllabe-cible [DOR]. Il s'agit de l'attaque [D] et de la voyelle [O], suivies de près par la consonne finale [R]. Puis, nous retrouvons les combinaisons CC [DR], VC [OR] et CV [DO]. La syllabe [DOR] a peu été codée dans son intégralité graphique. De plus, nous avons remarqué dans les productions écrites de nos élèves que l'attaque [D] a parfois été phonétisée à l'aide de la

consonne [T] et que la combinaison [DR] a parfois été codée [TR]. En effet, certains enfants ne font pas encore la différence entre /d/ et /t/ (deux labiodentales) mais prennent en compte l'oral en fonction de leurs connaissances.

Conclusion

La voyelle semble être la lettre pivot qui permet aux élèves de coder les syllabes contenues dans les mots, et ce indépendamment de la place qu'elle occupe dans la structure du mot (CVC ou CCV). En effet, le fait que le nom et le son de la voyelle soient identiques, permettrait aux élèves d'entrer dans l'écrit plus facilement que lorsqu'il s'agit de traiter des consonnes dont le nom et le son ne correspondent pas toujours. Ce résultat confirme l'observation d'Albert (1996) qui a pu montrer qu'en français, « *les voyelles sont plus facilement reconnues et utilisées que les consonnes* » à la mi-année scolaire de la grande section de maternelle.

5.7. Conclusion

Nos observations mettent en évidence qu'il existe de nombreux facteurs qui peuvent influencer sur la variabilité des traitements de l'oral en grande section de maternelle : l'ordre de dictée des items, la différence mot/pseudo-mot, la longueur de l'énoncé par rapport au nombre de syllabes, la structure syllabique des syllabes-cibles, ainsi que le rôle des voyelles observé au travers des trois syllabes-cibles ([BRI], [CAS] et [DOR]).

Dans sa construction de la langue écrite, l'élève s'appuie simultanément sur des indices variés (visuels, auditifs) contenus dans les énoncés, dans lesquels il analyse les éléments de la langue qui ont du sens (nom de lettre, son, syllabe), et cela selon son état de concentration du moment. Cette logique est différente de celle d'un adulte mais elle permet aux élèves d'entrer dans l'écrit par eux-mêmes, c'est-à-dire en cherchant des ressemblances, des différences et des régularités dans toutes leurs observations. L'enfant suit donc une démarche cohérente qui lui permet de passer de la composante visuelle à la composante audio-visuelle de la langue écrite (Fijalkow et Fijalkow, 1992). Autrement dit, la multiplicité des facteurs identifiés et la diversité des écrits analysés nous conduisent alors à nous interroger quand à l'existence d'étapes ou d'un déroulement précis avant qu'un élève parvienne à produire un écrit normé. De ce point de vue, il paraît plus vraisemblable qu'il existe une infinité de combinaisons possibles

avant de parvenir à coder de l'oral à l'écrit, autrement dit autant de façons de procéder que de cas analysés (élèves) et de contextes linguistiques et didactiques).

Chapitre 6 – Etude de didactique expérimentale

Ayant constaté que le traitement syllabique n'est pas exclusif, car d'autres effets didactiques peuvent entrer en jeu dans le traitement de l'oral de l'enfant d'âge préscolaire, nous réalisons une intervention de didactique expérimentale basée sur un enseignement de la syllabe orale en grande section de maternelle (GSM). En effet, nous souhaitons étudier les productions écrites des élèves en grande section et en début de CP afin de voir si un entraînement régulier de la syllabe à l'oral peut conduire les élèves à produire plus d'écritures syllabiques, et ce de manière durable dans le temps. De façon plus générale, au-delà donc de la syllabe, nous examinerons les différentes modalités d'écriture distinguées plus haut (traitements visuel, phonétisation partielle, syllabico-phonétique, alphabétique et orthographique), afin de voir si, comme nous en faisons l'hypothèse, un entraînement oral peut avoir un effet sur les productions écrites.

6.1. Méthodologie

6.1.1. Population

*Les enseignants*⁶²

Les enseignants retenus sont les titulaires de six classes de GSM situées dans deux petites villes de la région toulousaine. Le panel est constitué de cinq femmes et un homme. Leur expérience professionnelle varie entre six et vingt-six ans (moyenne = 15; écart-type = 7,87). Trois enseignants ont une licence, un possède un master et deux ont d'autres qualifications académiques. Cinq enseignants déclarent évoluer dans une école où le milieu socioculturel des familles est favorisé (83 %), alors que le sixième considère travailler dans un milieu défavorisé (17 %). Quatre d'entre eux enseignent dans une classe à deux niveaux (MS/GS), alors que les deux autres enseignent dans une classe uniquement composée d'enfants de GSM.

Les élèves

Notre échantillon est constitué de 82 enfants de grande section (moyenne d'âge au pré-test : 5 ans, 3 mois à 6 ans, 2 mois)⁶³.

⁶² Nous avons effectué cette étude dans des classes dont les enseignants ont bien voulu nous accueillir.

⁶³ Pour le post-test différé, 12 enfants n'ont pu être retrouvés.

6.1.2. Matériel verbal du pré-test, post-test et post-test différé⁶⁴

Le pré-test, post-test et post-test différé sont constitués du même corpus de mots et pseudo-mots que dans le test de l'étude précédente (cf. chapitre 3, **3.3.2., Les élèves**, p. 89 à 91).

L'objectif principal du pré-test est de retenir le maximum d'élèves qui utilisent un traitement visuel. En effet, pour vérifier l'existence d'un effet d'entraînement à la syllabe orale, il est nécessaire d'éliminer dès le départ les élèves qui utilisent déjà un traitement syllabique.

Le post-test a pour but de vérifier l'impact de l'entraînement à la syllabe orale à court terme (test effectué moins d'une semaine après un entraînement quotidien pendant deux semaines).

Le post-test différé nous permettra d'observer si les effets de l'entraînement à la syllabe orale perdurent en début de CP, soit deux mois après les interventions didactiques et les vacances scolaires.

6.2. Plan expérimental

Nous formons trois groupes de milieu social comparable : un groupe expérimental (deux classes), un groupe témoin (deux classes) et un groupe contrôle (deux classes). Les trois groupes sont constitués d'élèves pris de manière aléatoire dans les six classes.

Le groupe expérimental (GE) est celui dans lequel l'élève effectue des exercices sur la syllabe orale. Les interventions didactiques du GE sont des exercices d'identification, de segmentation, et de manipulation des unités syllabiques. Les passations sont réalisées par groupes de quatre ou cinq élèves. Nous observerons ensuite l'impact de cette intervention orale sur les productions écrites des élèves.

Le groupe contrôle (GC) est destiné à voir si le seul fait d'intervenir dans une classe a un effet sur les enfants. Ici, les interventions didactiques sont des exercices d'écriture basés sur l'identification visuelle de lettres, la copie de mots, la reconstruction et la relecture de phrases, c'est-à-dire des exercices d'entraînement courants dans les classes de GSM et qui concernent donc le domaine d'intervention

⁶⁴ Nous effectuons le pré-test des 6 classes en mars/avril, le post-test en juin et le post-test en septembre de la même année.

étudié, mais dont aucune ne porte à proprement parler sur la syllabe. Les passations dans le GC sont réalisées par groupes de quatre ou cinq élèves. On s'attend à ce qu'il y ait un effet dû à notre présence, mais à ce que celui-ci soit plus faible dans les productions écrites des enfants que l'effet produit dans le groupe expérimental. La syllabe n'étant pas travaillée dans ce groupe, nous nous attendons à observer moins de productions de type syllabique dans le GE.

Le groupe témoin (GT) est constitué d'enfants comparables aux précédents, mais qui n'auront pas affaire à l'intervenant, excepté au pré-test, au post-test et au post-test différé. Nous supposons que nous retrouverons encore moins d'écrits syllabiques que dans le groupe contrôle puisque dans le GT aucun enseignement supplémentaire à la classe n'aura été donné.

6.2.1. Intervention didactique sur la syllabe orale GE (Groupe expérimental)⁶⁵

Six interventions d'un quart d'heure par petits groupes d'enfants (4/5) sont menées pendant deux semaines à l'aide d'au minimum deux types d'activités par séance :

- A/ *Classification* : l'élève doit retrouver les mots qui commencent par la même syllabe ;
- B/ *Recomposition syllabique* : l'élève doit former un mot à partir de syllabes données ;
- C/ *Segmentation syllabique* : l'élève doit frapper dans ses mains autant de fois qu'il y a de syllabes dans un mot.

Tous les mots sont présentés à l'oral avec pour support visuel l'image correspondant à l'objet. Ces exercices ont pour but d'amener l'enfant à discriminer une des caractéristiques de la langue à l'oral (la syllabe) pour voir s'il parvient, par la suite, à réinvestir cette connaissance dans son écriture davantage que les enfants ayant effectué des exercices courants en classe (GC) ou pas d'exercices supplémentaires (GT).

6.2.1.1. *Classification*

Dans les activités de classification, l'enfant doit identifier deux mots qui commencent par la même syllabe parmi quatre mots qui lui sont présentés de manière figurative (chaque mot oral est représenté par une image). Cette tâche s'organise en huit séries de

⁶⁵ Cf. Chapitre 6, ANNEXE 1, pour voir l'organisation complète des séances du GE.

quatre mots dont deux ont la même syllabe cible. Cette syllabe cible peut être de type CV ou V.

Déroulement de la passation

L'expérimentateur dispose les images par quatre devant l'enfant et lui demande de les identifier. Ce premier travail effectué, il donne la consigne aux enfants en l'illustrant d'un exemple.

Consigne

« Je vais vous montrer des images et vous allez me dire le nom de ces objets. Quand vous aurez trouvé, je répèterai et vous essayerez de trouver les deux mots qui commencent de la même façon. Vous avez compris ce qu'on va faire ? Par exemple, si je te dis « avion, chapeau, abeille et valise », quels sont d'après vous les deux mots qui commencent de la même façon ? (les enfants répondent) Quel est maintenant le petit morceau que « avion et abeille » ont en commun ? »

Quand un enfant rencontre des difficultés pour effectuer cette opération, l'expérimentateur lui demande de répéter les mots lentement afin qu'il repère les syllabes cibles. Une fois que ces syllabes sont identifiées, l'expérimentateur répète la consigne.

Lorsque l'enfant a trouvé les deux mots commençant par la même syllabe, l'expérimentateur lui demande d'isoler cette syllabe avant de passer à la série suivante.

6.2.1.2. Recomposition syllabique

Dans les exercices de recomposition syllabique, l'enfant doit former un mot à partir des syllabes que l'adulte lui donne. Chaque mot oral est représenté par une image. Cette tâche comporte quatre séries de trois mots. Chaque série de mots est composée d'un même nombre de syllabes (une, deux ou trois), mais les mots ne commencent pas par la même syllabe cible et chaque série commence par une syllabe différente. Cette syllabe cible peut être de type CV ou V.

Déroulement de la passation

L'examineur dispose sur une table les 12 images correspondant aux mots demandés et donne la consigne aux enfants.

Consigne

« Je vais vous donner des petits bouts de mot et vous allez devoir trouver le mot entier qu'on peut faire avec ces petits morceaux. Quand vous avez trouvé, un d'entre vous me montrera à quelle image le mot correspond, d'accord ? Prenons un exemple : Quel mot peut-on former avec [ma] [zi] [sj ɛ̃] ? (un enfant répond et montre l'image correspondante) ».

Lorsqu'un enfant se trouve en difficulté dans cette tâche, l'examineur répète chaque syllabe lentement et l'aide à recomposer les mots en s'appuyant sur les images représentant les mots demandés.

Une fois que le mot et l'image ont été identifiés par l'enfant, l'adulte lui répète le mot et l'exercice continu.

6.2.1.3. Segmentation syllabique

Dans la tâche de segmentation syllabique, l'enfant doit séparer les unités syllabiques de chaque mot en tapant dans ses mains. Ensuite, l'adulte conduit l'enfant à identifier le nombre de syllabes que contient chaque mot en comptant sur ses doigts. Cette tâche comporte quatre séries de trois mots qui ont entre une et trois syllabes. Les mots ne commencent pas par la même syllabe cible et chaque série commence par une syllabe différente

Déroulement de la passation

L'expérimentateur dispose sur une table les trois premières images correspondant aux mots à segmenter et donne la consigne aux enfants.

Consigne

« Je vais vous montrer des images et vous allez me dire si vous connaissez ces objets. Maintenant, nous allons prendre les images une par une et nous allons taper dans nos mains à chaque fois que nous entendrons un petit bout du mot. Puis, nous compterons sur nos doigts le nombre de petits bouts contenus dans chaque mot. Vous avez compris ce que nous allons faire ? Par exemple, si je dis « chat », combien de fois doit-on taper dans nos mains ? »

Toutes les fois qu'un enfant ne parvient pas à effectuer la tâche demandée, la réponse correcte lui est donnée et il est invité à la reproduire.

Lorsque l'enfant a tapé dans ses mains et compté le nombre de syllabes du premier mot, nous enchaînons les suivants un à un en montrant chaque fois l'image du mot concerné.

6.2.2. Intervention didactique sur l'écriture GC (Groupe contrôle)⁶⁶

Six interventions d'un quart d'heure par petits groupes d'enfants (4 ou 5) sont menées pendant deux semaines à l'aide d'au minimum deux types d'activités par séance :

A/ Reconnaissance de lettres : l'enfant doit reconnaître les lettres contenues dans un mot;

B/ Recomposition de phrase : l'enfant doit former une phrase à partir de mots donnés ;

C/ Copie de mot : l'enfant doit copier des mots donnés dans une écriture particulière (cursive ou script).

Tous les mots sont présentés à l'écrit avec pour support visuel l'image correspondant à l'objet. Ces exercices ont pour but d'amener l'enfant à manipuler les mots dans plusieurs situations d'écrit.

6.2.2.1. Reconnaissance de lettres

Dans les activités de reconnaissance de lettres, l'élève doit retrouver les lettres contenues dans un mot donné parmi d'autres lettres écrites dans le désordre. Cette tâche comporte une série de quatre noms d'animaux qui contiennent un nombre de lettres variables. Dans chaque série, une image représente l'animal.

Déroulement de la passation

L'expérimentateur présente à chaque élève une feuille sur laquelle se trouvent quatre noms d'animaux, leur image respective et une suite de lettres qu'il doit identifier grâce au mot écrit correspondant.

Consigne

« Je vais vous présenter des images avec le modèle du nom de l'objet ou de l'animal écrit de la bonne façon. Vous, vous devrez entourer les bonnes lettres du mot écrit de la mauvaise façon à l'aide du modèle. Vous avez bien compris ce qu'on va faire ? Par

⁶⁶ Cf. Chapitre 6, ANNEXE 2, pour voir l'organisation complète des séances du GC.

exemple sur cette feuille, quel est le premier animal que nous voyons ? (Les enfants répondent). C'est bien le lion. Vous voyez, sous l'image, il y a écrit « le lion », pouvez-vous répéter ? (Les enfants répètent). Maintenant, sous « le lion », les lettres du modèle se sont mélangées avec d'autres. Vous, vous devez retrouver les bonnes lettres et les entourer même si vous ne connaissez pas leur nom. Vous êtes prêts ?»

Si un enfant a des difficultés pour accomplir cette tâche, l'examineur l'aide à reconnaître visuellement les lettres une par une en le poussant à se servir du modèle du mot.

6.2.2.2. Recomposition de phrases

Dans les activités de recomposition de phrase, l'enfant doit former une phrase à partir d'un modèle. Un bâton de colle, une feuille avec quatre phrases cibles en gros caractères ainsi qu'une enveloppe contenant un jeu d'étiquettes illustrées et prédécoupées sont distribués à chaque enfant. Le jeu comprend : sept groupes nominaux ou GN (le chien la fleur, le gâteau, la glace, la moto le sac, la trottinette), trois verbes ou groupe verbal GV (aime, mange, regarde) et six noms/prénoms (N) de personnages (Papa, maman, Luc, Aline, papi). Cette tâche comporte une série de quatre phrases dont chaque mot ou groupe nominal est illustré par un dessin. Les phrases sont structurées de sorte à ce que le verbe soit toujours placé au milieu de la phrase : N-GV-GN (ex. Luc mange la glace), N-GV-N (ex. : Papa aime maman), GN-GV-GN (ex. : Le chien regarde la trottinette).

Déroulement de la passation

Après avoir donné une enveloppe à chaque élève, l'adulte lit chaque mot contenu sous l'étiquette en veillant à ce que chacun soit attentif à sa lecture. Ensuite, il choisit la première phrase et demande aux enfants d'essayer de retrouver chaque mot à l'aide des étiquettes afin de mettre la phrase cible dans le bon ordre.

Consigne

« Je vais vous donner des étiquettes avec des dessins et des mots écrits dessus. Nous allons d'abord lire tous ces mots ensemble. Puis, avec les étiquettes, nous allons essayer de fabriquer quatre petites phrases. Je vous donne la feuille qui contient ces phrases. Je vais ensuite dire une phrase et vous chercherez l'étiquette qui correspond à chaque mot de la phrase. Quand vous aurez terminé, nous collerons les mots et lirons la phrase

ensemble, vous êtes d'accord ? Par exemple, si je dis, « Aline mange la glace », pouvez-vous tout d'abord me montrer où se trouve « Aline » ? (L'enfant cherche son étiquette). Puis, où est « mange » ? (L'enfant cherche son étiquette). Et enfin, où se trouve « la glace » ? (L'enfant cherche son étiquette, colle la phrase et la relit). »

Lorsqu'un enfant a des difficultés pour identifier un mot ou un groupe nominal, l'adulte lui propose de s'aider des dessins pour trouver le bon mot et lui répète la consigne lentement.

Une fois que toutes les étiquettes sont trouvées, l'expérimentateur relit la phrase entière une dernière fois pour que l'enfant colle la phrase correcte sur sa feuille. Quand cette phrase est collée, c'est au tour de l'enfant de la relire seul.

6.2.2.3. Copie de mots

Dans les exercices de copie de mots, l'enfant doit recopier un à un des mots donnés dans une écriture particulière (cursive ou script). Cette tâche comporte une série de quatre mots comportant un nombre de lettres variables. Dans chaque série, l'image de l'objet apparaît à côté de son nom.

Déroulement de la passation

Nous choisissons au hasard quatre mots dont les élèves sont susceptibles de connaître l'objet. Puis nous distribuons une feuille à chacun sur laquelle les mots sont tapés l'un en-dessous de l'autre à l'ordinateur, soit en script soit en cursive. Nous demandons ensuite aux enfants de les copier un à un.

Consigne

« Je vais vous donner une feuille sur laquelle il y a des modèles de mots à écrire. Vous devrez essayer de les écrire tout seul un par un à côté du modèle. Vous avez bien compris ce que vous devez faire ? Par exemple ici, il y a écrit « chat », pouvez-vous me répéter « chat » ? (Les enfants répondent). Maintenant, essayez de l'écrire comme sur le modèle. »

Si un enfant a des difficultés à comprendre le travail à effectuer, l'expérimentateur lui montre comment procéder. Lorsque le mot est copié, l'adulte demande à l'enfant de le lire.

6.2.3. Pas d'intervention didactique GT (Groupe Témoin)

Nous n'effectuons aucune intervention didactique dans le groupe témoin. Nous nous contentons de faire passer le pré-test, le post-test et le post-test différé afin de comparer l'évolution des productions écrites de ce groupe à celles du GE et du GC.

6.3. Analyse des résultats

6.3.1. Pratiques déclarées

Dans un premier temps, nous allons vérifier si notre échantillon expérimental des six classes est conforme aux pratiques déclarées par les 57 enseignants de notre première étude (cf. chapitre 2) afin de savoir s'il peut être considéré comme représentatif des enseignants de ce niveau. Si tel est le cas, on pourra admettre que les résultats obtenus sont généralisables à l'ensemble des enseignants de grande section. Nous avons choisi d'étudier les pratiques déclarées des six enseignants dans le but de répondre à la question : à quelle fréquence travaillent-ils chacune des unités lettre/son, syllabe et mot ? Nous nous sommes servis du logiciel de statistiques SPSS 17 afin de comptabiliser les réponses de l'ensemble des enseignants pour chaque unité ciblée (lettre/ son, syllabe, mot), selon sa fréquence d'utilisation (suivant l'échelle : (0) Jamais ; (1) Quelquefois ; (2) Souvent ; (3) Toujours). Puis, nous avons utilisé la médiane de tous les résultats afin d'avoir une idée synthétique du travail effectué en classe de GSM par les six enseignants⁶⁷ et pour chaque unité.

6.3.1.1. Résultat global

Tableau 1 : Fréquence d'utilisation déclarée pour chaque unité de langue par les six enseignants

| | Lettre/son | | Syllabe | | Mot | |
|-------------|------------|-----|----------|-----|----------|-----|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Jamais | 1 | 17 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Quelquefois | 1 | 17 | 3 | 50 | 0 | 0 |
| Souvent | 4 | 66 | 3 | 50 | 5 | 83 |
| Toujours | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 17 |
| Total | 6 | 100 | 6 | 100 | 6 | 100 |

⁶⁷ Cf. Chapitre 6, ANNEXE 3, pour voir les questionnaires enseignants.

La lettre/ le son

Quatre enseignants (66 %) déclarent travailler « souvent » la lettre/le son, que ce soit au travers d'exercices de lecture, d'écriture ou à l'oral. Un autre enseignant (17 %) travaille « quelquefois » ces unités de la langue en classe, alors qu'un dernier enseignant (17 %) déclare ne jamais travailler la lettre/ le son de manière isolée en lecture, en écriture et à l'oral.

La syllabe

Concernant le travail de la syllabe, trois enseignants (50 %) déclarent l'employer « quelquefois », et trois autres (50 %), « souvent ».

Le mot

Le mot est l'unité la plus employée par les enseignants. En effet, 83 % des enseignants (N = 5) déclarent l'utiliser souvent et un enseignant (17 %), « toujours ».

Synthèse

A première vue, le mot semble employé plus souvent que la lettre/ le son dans les activités proposées en classe par les six enseignants de notre échantillon, et encore plus souvent que la syllabe. Etudions maintenant les résultats dans le détail.

6.3.1.2. Résultat détaillé

6.3.1.2.1. La lettre/ le son

Tableau 2 : Fréquence d'utilisation déclarée pour la lettre/le son par domaine d'activité et pour les six enseignants

| | Lecture | | Ecriture | | Oral | |
|-------------|----------|-----|----------|------|----------|-----|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Jamais | 1 | 17 | 2 | 33,3 | 0 | 0 |
| Quelquefois | 1 | 17 | 2 | 33,3 | 1 | 17 |
| Souvent | 4 | 66 | 2 | 33,3 | 5 | 83 |
| Toujours | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 6 | 100 | 6 | 100 | 6 | 100 |

Lecture

La lettre/ le son sont employés en lecture à hauteur de 66 % par quatre des six enseignants. Un enseignant (17 %) déclare utiliser la lettre/ le son « quelquefois », alors que le dernier (17 %) affirme ne jamais les employer.

Ecriture

Les résultats relatifs à l'écriture indiquent que l'utilisation de la lettre/le son se partage de manière égale entre « jamais » (33,3 %), « quelquefois » (33,3 %) et « souvent » (33,3 %).

Oral

A l'oral, par contre, la majorité des enseignants (83 %) déclare utiliser « souvent » la lettre/ le son. Un seul (17 %) enseignant dit utiliser ces unités « quelquefois ».

Synthèse

En bref, la lettre/son est une unité que les enseignants emploient souvent dans des activités menées en lecture et à l'oral, bien que le traitement statistique de nos résultats ne fasse apparaître aucune différence significative quant à l'utilisation de ces unités lorsqu'on compare les trois domaines d'activités deux à deux (lecture/écriture ($Z = -1,342$; *NS*), lecture/oral ($Z = -,1000$; *NS*) et écriture/oral ($Z = -1,633$; *NS*))⁶⁸.

6.3.1.2.2. La syllabe

Tableau 3 : Fréquence d'utilisation déclarée pour la syllabe par domaine d'activité et pour les six enseignants

| | Lecture | | Ecriture | | Oral | |
|-------------|----------|-----|----------|-----|----------|-----|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Jamais | 0 | 0 | 2 | 33 | 0 | 0 |
| Quelquefois | 3 | 50 | 4 | 67 | 1 | 17 |
| Souvent | 3 | 50 | 0 | 0 | 5 | 83 |
| Toujours | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Total | 6 | 100 | 6 | 100 | 6 | 100 |

Lecture

La moitié des enseignants (50 %) déclarent employer « quelquefois » la syllabe dans des activités de lecture alors que l'autre moitié (50 %) l'emploie « souvent ».

⁶⁸ Cf. Chapitre 6, ANNEXE 5, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

Ecriture

Les résultats relatifs à l'écriture montrent que, de manière générale, la syllabe est peu employée à l'écrit (« quelquefois » : 67 %), voire pas du tout (« jamais » : 33 %), par les enseignants de notre échantillon.

Oral

Contrairement à l'écriture, la majorité des enseignants (83 %) affirment utiliser « souvent » la syllabe à l'oral. Un seul (17 %) enseignant déclare l'utiliser « quelquefois ».

Synthèse

Les réponses fournies par les six enseignants font apparaître que la syllabe est l'unité la plus souvent employée à l'oral. Très peu utilisée dans des exercices d'écriture, la syllabe se partage de manière égale en lecture entre « quelquefois » et « souvent ». Le traitement statistique de nos données montre qu'il existe une différence significative entre l'utilisation de la syllabe à l'oral et en écriture ($Z(6) = -2,070 ; p < .05$)⁶⁹. De plus, nous observons une tendance presque significative entre l'utilisation de la syllabe en lecture et en écriture ($Z(6) = -1,890 ; p = .059$). Par contre, aucune différence significative n'apparaît entre l'emploi de la syllabe à l'oral et en lecture (lecture/oral ($Z = -1,414$; *NS*)).

6.3.1.2.3. Le mot

Tableau 4 : Fréquence d'utilisation déclarée pour le mot par domaine d'activité et pour les six enseignants

| | Lecture | | Ecriture | | Oral | |
|-------------|----------|-----|----------|-----|----------|-----|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Jamais | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 17 |
| Quelquefois | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 33 |
| Souvent | 4 | 67 | 3 | 50 | 3 | 50 |
| Toujours | 2 | 33 | 3 | 50 | 0 | 0 |
| Total | 6 | 100 | 6 | 100 | 6 | 100 |

⁶⁹ Cf. Chapitre 6, ANNEXE 6, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

Lecture

Les résultats correspondant à l'utilisation du mot font apparaître qu'il est « souvent » employé en lecture par quatre enseignants (67 %) et « toujours » par les deux derniers (33 %).

Ecriture

La moitié des enseignants (50 %) déclarent employer « souvent » le mot dans des activités d'écriture alors que l'autre moitié (50 %) l'emploie « toujours ».

Oral

A l'oral, l'utilisation du mot diffère. En effet, si trois enseignants (50 %) déclarent l'employer « souvent », deux (33 %) affirment l'utiliser « quelquefois », alors que le dernier (17 %) dit ne jamais utiliser le mot dans des exercices menés à l'oral.

Synthèse

Les réponses des six enseignants font apparaître que le mot est l'unité la plus souvent employée en lecture et en écriture. L'utilisation du mot à l'oral se répartit entre « jamais », « quelquefois » et « souvent ». Le traitement statistique de nos données indique qu'il existe deux tendances presque significatives entre l'utilisation du mot à l'oral et en écriture ($Z(6) = -1,890 ; p = .059$), et à l'oral et en lecture ($Z(6) = -1,890 ; p = .059$). Par contre, aucune différence n'apparaît entre le travail du mot en lecture et en écriture ($Z = -,577 ; NS$)⁷⁰.

Suite à ces résultats, nous nous sommes intéressés au travail de l'oral des enseignants. En effet, notre tâche d'écriture inventée étant basée sur le codage écrit d'énoncés oraux, nous avons cherché à savoir à quelle fréquence les six enseignants de l'échantillon travaillaient l'oral.

Le travail de l'oral

Pour cela, nous avons d'abord calculé la médiane des réponses totales données par les enseignants à l'oral (toujours suivant l'échelle : (0) jamais ; (1) quelquefois ; (2) souvent ; (3) toujours). Deux profils se sont détachés : les enseignants qui travaillent l'oral « quelquefois » (profil 1), et ceux qui le travaillent souvent (profil 2).

⁷⁰ Cf. Chapitre 6, ANNEXE 7, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

Tableau 5 : Profil « oral » des six enseignants

| | Profil oral « quelquefois » | Profil oral « souvent » |
|---------------------|--------------------------------|-------------------------|
| <i>Enseignant 1</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 2</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 3</i> | 1 | |
| <i>Enseignant 4</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 5</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 6</i> | | 2 |

Nous avons effectué un test de Mann Whitney⁷¹ afin de comparer les deux profils oraux des enseignants. Les résultats ne font apparaître aucune différence significative entre la façon de travailler l'oral des enseignants ($Z = -,293$; *NS*). En effet, cinq des six enseignants déclarent travailler « souvent » l'oral dans leur classe de GSM (profil 2), que ce soit dans des activités concernant la lettre/le son, la syllabe ou le mot, alors que le dernier le travaille « quelquefois » (profil 1).

Nous avons ensuite souhaité effectuer la même démarche pour évaluer le travail de la syllabe orale effectué par les enseignants. Nous avons trouvé deux profils syllabiques : « quelquefois » (profil 1) et « souvent » (profil 2).

Tableau 6 : Profil « syllabe orale » des six enseignants

| | Profil syllabique « quelquefois » | Profil syllabique « souvent » |
|---------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| <i>Enseignant 1</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 2</i> | 1 | |
| <i>Enseignant 3</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 4</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 5</i> | | 2 |
| <i>Enseignant 6</i> | | 2 |

Nous avons également effectué un test de Mann Whitney⁷² afin de comparer les profils syllabiques des enseignants. Les résultats ne font apparaître aucune différence significative entre la fréquence de travail de la syllabe orale des 6 enseignants ($Z = ,-$

⁷¹ Cf. Chapitre 6, ANNEXE 8, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

⁷² Cf. Chapitre 6, ANNEXE 9, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques.

878 ; *NS*). En effet, cinq d'entre eux déclarent travailler « souvent » (profil 2) la syllabe à l'oral dans leur classe de GSM, alors que le dernier le travaille « quelquefois » (profil 1).

Synthèse

La fréquence du travail de l'oral semble donc équivalente dans les six classes, que ce soit pour le travail de l'oral en général ou bien le travail de la syllabe orale. Ces résultats nous permettent donc de constater que les élèves des six classes reçoivent un enseignement de l'oral comparable.

Conclusion

Les pratiques déclarées par les six enseignants de l'échantillon font apparaître des résultats similaires à ceux obtenus pour l'étude des pratiques enseignantes (cf. chapitre 2). En effet, le *mot* est l'unité la plus utilisée dans les activités de lecture et d'écriture en GSM. Très peu travaillée en écriture et moyennement utilisée en lecture, la *syllabe* est l'unité la plus fréquemment travaillée à l'oral. Enfin la *lettre/ le son* sont fréquemment employés dans des activités de lecture et d'oral. Ces résultats, sont conformes à ceux observés précédemment (chapitres 2 et 3). Ils nous permettent, toutes choses égales par ailleurs, de nous interroger sur l'impact que ces pratiques peuvent avoir sur les productions écrites des élèves en situation d'écriture inventée. La question est donc de savoir comment les élèves du GE vont réagir face à un entraînement régulier de la syllabe orale.

6.3.2. Comparaison des traitements de l'ensemble des élèves par temps de recueil de données⁷³

Dans un premier temps, nous allons émettre plusieurs hypothèses concernant les traitements effectués par les élèves aux différents temps de recueil de données. En effet, nous nous attendons à observer des différences de traitements entre le pré-test et le post-test, c'est-à-dire avant et après notre intervention didactique. Autrement dit, nous pensons que le travail de la syllabe orale fera augmenter le traitement de l'oral, et le traitement syllabique en particulier, alors que le traitement visuel diminuera. Le post-

⁷³ Cf. Chapitre 6, ANNEXE 4, pour voir les productions écrites des élèves.

test différé, pour sa part, nous permettra de voir si les effets provoqués par notre entraînement à la syllabe orale sont durables dans le temps.

Hypothèses de départ

Pour notre étude expérimentale, nous avons donc formulé plusieurs hypothèses :

- Hypothèse 1 : Le traitement visuel diminue au fur et à mesure que nous avançons dans le temps ;
- Hypothèse 2 : Le traitement oral augmente de passation en passation (au travers des réponses *phonétisation partielle, syllabique, syllabico-phonétique et alphabétique*);
- Hypothèse 3 : Le traitement orthographique augmente également car celui-ci suppose à la fois un traitement de l'oral comme H2, mais aussi la prise en compte de certaines propriétés de l'écrit ;
- Hypothèse 4 : Le traitement syllabique augmente au fur et à mesure que le traitement de l'oral augmente.

6.3.2.1. *Hypothèse 1*

Afin d'observer une éventuelle diminution du traitement visuel au fil des passations, nous utilisons le test de Wilcoxon dans le but de comparer la fréquence de son emploi entre deux passations.⁷⁴

Tableau 7 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement visuel pour six classes de GSM et par passation

| | Pré-test (N = 82) | | Post-test (N = 82) | | Post-test différé (N = 70) ⁷⁵ | | Total | |
|--------|----------------------|----|-----------------------|----|---|----|-----------|-----|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Visuel | 869 | 40 | 759 | 35 | 561 | 25 | 2189 | 100 |

A première vue, l'utilisation du traitement visuel diminue de passation en passation (pré-test : 40 %, post-test : 35 %, post-test différé : 25 %). De fait, les résultats du test statistique font apparaître des différences significatives entre le pré-test et le post-test

⁷⁴ Cf. Chapitre 6, ANNEXE 10, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques des pages 16 à 19.

⁷⁵ Nous signalons ici que pour le post-test différé effectué en CP, nous n'avons pas retrouvé la totalité des élèves de notre échantillon et ce pour diverses raisons (déménagement, changement de département et/ou d'académie, départ à l'étranger, intégration d'une école privée).

($Z(82) = -3,596 ; p < .01$), ainsi qu'entre le pré-test et le post-test différé ($Z(82) = -4,793 ; p < .01$). Toutefois, aucune différence n'existe entre le post-test et le post-test différé ($Z = -1,239 ; NS$). Nous pouvons tout de même valider notre H1 selon laquelle le traitement visuel diminue entre le temps 1 (pré-test) et le temps 2 (post-test), ainsi qu'entre le temps 1 (pré-test) et le temps 3 (post-test différé).

6.3.2.2. Hypothèse 2

Pour évaluer le traitement de l'oral, nous avons regroupé toutes les réponses relatives aux traitements par phonétisation partielle, syllabique, syllabico-phonétique et alphabétique, et nous avons fait la moyenne de ces résultats.⁷⁶

Tableau 8 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement de l'oral pour six classes de GSM et par passation

| Traitement | Pré-test (N = 82) | | Post-test (N = 82) | | Post-test différé (N = 70) | | Total | |
|------------|----------------------|----|-----------------------|----|-------------------------------|----|-----------|-----|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Oral | 584 | 30 | 692 | 36 | 664 | 34 | 1940 | 100 |

Le traitement de l'oral augmente de manière significative ($Z(82) = -3,466 ; p < .01$) entre le pré-test (30 %) et le post-test (36 %), ainsi qu'entre le pré-test (30 %) et le post-test différé (34 %) ($Z(82) = -4,404 ; p < .01$). Par contre, il n'existe aucune différence significative entre le post-test et le post-test différé ($Z = -,421 ; NS$), ce qui nous amène à penser que les effets dus à notre entraînement à la syllabe orale peuvent ne pas durer dans le temps. De plus, il est possible que ce résultat soit biaisé par l'absence des productions au post-test différé de 12 des 82 élèves qui ont constitué notre échantillon de départ. Malgré cela, nous pouvons tout de même valider notre hypothèse selon laquelle le traitement de l'oral augmente entre le premier temps de nos recueils de données (pré-test) et le second temps (post-test), ainsi qu'entre le premier temps (pré-test) et le dernier temps (post-test différé).

⁷⁶ Cf. Chapitre 6, ANNEXE 11, pour voir les résultats détaillés des tests statistiques du traitement de l'oral.

6.3.2.3. Hypothèse 3

L'hypothèse concernant le traitement orthographique suppose que ce dernier augmente également à mesure que l'oral, ainsi que certaines propriétés de l'écrit, sont pris en compte.

Tableau 9 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement orthographique pour six classes de GSM et par passation

| | Pré-test (N = 82) | | Post-test (N = 82) | | Post-test différé (N = 70) | | Total | |
|----------------|----------------------|----|-----------------------|----|-------------------------------|----|-----------|-----|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Orthographique | 23 | 28 | 25 | 30 | 35 | 42 | 83 | 100 |

Le traitement orthographique augmente, mais de manière non significative, entre le pré-test (28 %) et le post-test (30 %), ($Z = -,324$; *NS*), et entre le post-test (30 %) et le post-test différé (42 %) ($Z = -1,781$; *NS*). Par contre, il existe une différence significative ($Z(82) = -2,154$; $p <.05$) entre le pré-test (28 %) et le post-test différé (42 %). Notre hypothèse selon laquelle le traitement orthographique évolue en même temps que le traitement de l'oral augmente est donc validée mais uniquement de la GS au CP.

6.3.2.4. Hypothèse 4

Le traitement visuel diminuant au fur et à mesure que le traitement de l'oral augmente, nous nous interrogeons alors quant aux résultats correspondants spécifiquement au traitement qui nous intéresse le plus : le traitement syllabique.

Tableau 10 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement syllabique pour six classes de GSM et par passation

| | Pré-test (N = 82) | | Post-test (N = 82) | | Post-test différé (N = 70) | | Total | |
|------------|----------------------|----|-----------------------|----|-------------------------------|----|-----------|-----|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Syllabique | 147 | 28 | 202 | 39 | 172 | 33 | 521 | 100 |

Les résultats relatifs au traitement syllabique indiquent qu'il existe deux augmentations significatives. La première ($Z(82) = -2,037$; $p <.05$) apparaît entre le pré-test (28 %) et le post-test (39 %), la seconde ($Z(82) = -2,084$; $p <.05$), entre le pré-test (28 %) et le post-test différé (33 %). Toutefois, aucune différence n'existe entre le post-test et le

post-test différé ($Z = -,134$; *NS*). De façon générale, le traitement syllabique augmente en partie pour les six classes.

Le traitement de l'oral

Regardons dans le détail, l'évolution de tous les traitements en se focalisant particulièrement sur les autres traitements de l'oral.

Tableau 11 : Fréquence et pourcentage d'utilisation des traitements pour six classes de GSM et par passation

| Traitement | Pré-test (N = 82) | | Post-test (N = 82) | | Post-test différé (N = 70)⁷⁷ | |
|-------------------------|------------------------------|-----|-------------------------------|-----|--|------|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Visuel | 869 | 59 | 759 | 52 | 561 | 44,5 |
| Phonétisation partielle | 331 | 22 | 359 | 24 | 297 | 23,5 |
| Syllabique | 147 | 10 | 202 | 14 | 172 | 14 |
| Syllabico-phonétique | 84 | 6 | 67 | 4,5 | 107 | 8 |
| Alphabétique | 22 | 1,5 | 64 | 4 | 88 | 7 |
| Orthographique | 23 | 1,5 | 25 | 1,5 | 35 | 3 |
| Total | 1476 | 100 | 1476 | 100 | 1260 | 100 |

La phonétisation partielle

Le pourcentage de phonétisation partielle reste stable d'une session à l'autre (pré-test : 22 %, post-test : 24 %, post-test différé : 23,5 %) et ne connaît pas de différences significatives (pré-test/post-test ($Z = -1,074$; *NS*), pré-test/post-test différé ($Z = -,611$; *NS*), post-test/post-test différé ($Z = -,264$; *NS*)).

Le traitement syllabico-phonétique

Si le pourcentage d'utilisation du traitement syllabico-phonétique baisse légèrement (non significativement ($Z = -1,267$; *NS*)) entre le pré-test (6 %) et le post-test (4,5 %), il augmente de manière significative ($Z(82) = -2,592$; $p < .01$) entre le post-test (4,5 %) et le post-test différé (8 %). Toutefois, aucune différence n'est manifeste entre le pré-test et le post-test différé ($Z = -1,702$; *NS*).

⁷⁷ Pour le post-test différé, 12 élèves manquent à notre échantillon (GE : - 9 ; GT : - 2, GC : -1).

Le traitement alphabétique

Peu employé au pré-test (1,5 %), le traitement alphabétique augmente au post-test (4 %) et au post-test différé (7 %). Dès lors, pour ce traitement, il existe des différences significatives entre le pré-test et le post-test ($Z(82) = -3,020 ; p < .01$), le pré-test et le post-test différé ($Z(82) = -3,868 ; p < .01$), ainsi qu'entre le post-test et le post-test différé ($Z(82) = -2,092 ; p < .05$).

6.3.2.5. Conclusion

Les résultats globaux observés entre le pré-test et le post-test font apparaître que plus on avance dans le temps, plus le traitement visuel baisse et plus les élèves prennent en compte l'oral pour produire de l'écrit, et ce de manière significative. Chacune de nos hypothèses de départ est donc validée entre le temps 1 (pré-test) et le temps 2 (post-test). En d'autres termes, le traitement visuel diminue entre le temps 1 et le temps 2, alors que le traitement de l'oral augmente, ce qui prouve que les connaissances des élèves évoluent au fil des passations. De plus, les résultats relatifs au traitement syllabique indiquent clairement qu'entre le pré-test et le post-test, il existe une augmentation significative des productions syllabiques, ce qui peut nous amener à penser que notre entraînement à la syllabe orale a pu avoir un effet sur les productions écrites des élèves.

Si nous regardons maintenant les résultats détaillés des six classes confondues, du point de vue des traitements de l'oral, il apparaît que, lorsque le traitement visuel diminue significativement de passation en passation, c'est pour permettre aux traitements syllabique, syllabico-phonémique, alphabétique et orthographique d'augmenter de manière significative. En effet, plus nous avançons dans le temps, plus les élèves qui acquièrent des idées sur la langue traitent l'oral et plus ils produisent de l'écrit se rapprochant de la chaîne orale. Autrement dit, les élèves réinvestissent leurs connaissances dans leurs productions à l'aide du codage de lettres, sons, syllabes et/ou du mot complet car ils commencent à savoir utiliser les unités de la langue. Dans le détail, il est probable que des facteurs internes et externes à la classe entrent en jeu dans le développement de chaque élève. Rappelons que notre tâche est constituée d'un énoncé oral à transcrire à l'écrit. Les enseignants de notre échantillon ayant déclaré travailler « souvent » le mot à l'écrit, la syllabe et la lettre/le son à l'oral, il n'est pas surprenant que les élèves progressent en faveur des traitements syllabique, syllabico-phonémique, alphabétique et orthographique. Autrement dit, les pratiques déclarées par

les enseignants semblent avoir un effet sur les résultats obtenus à l'écrit par leurs élèves. Nous pouvons supposer que le fait d'avoir travaillé en classe la lettre/le son et la syllabe à l'oral ait pu amener les élèves apprentis scripteurs à produire des écrits syllabiques et/ou syllabico-phonémiques. D'autre part, pour les élèves déjà avancés dans la compréhension de la langue écrite, nous émettons l'hypothèse que le fait d'avoir travaillé des mots à l'écrit en classe, ait pu les conduire à produire des traitements alphabétique et/ou orthographique. Dans les deux cas, les élèves se servent de leurs connaissances de la langue, connaissances enseignées en classe et éventuellement reprises en dehors de la classe (par les parents par exemple, ou par un frère/ une sœur...) pour produire de l'écrit, et cela en fonction du niveau de chacun.

Par contre, les résultats non significatifs obtenus entre le post-test et le post-test différé indiquent que les effets observés entre le pré-test et le post-test ne se maintiennent pas après les vacances scolaires, même si les productions orthographiques sont significativement plus nombreuses en tout début de CP qu'au pré-test passé en grande section de maternelle. Il est possible également que les résultats obtenus au post-test différé soient biaisés par les 216 productions manquantes (18 mots x 12 élèves manquants). En effet, les différences significatives auraient peut-être été plus marquées si nous avions pu retrouver tous les élèves au post-test différé. De plus, et de façon plus générale, des travaux récents ont montré que les résultats après les vacances sont moins bons qu'à la veille de ces vacances. Saada, Gana et Untas (2010) ont étudié l'influence de la durée des vacances sur les performances attentionnelles à l'aide de plusieurs épreuves de barrage de nombres, sur un échantillon de 229 élèves de six à 11 ans : « *Les principaux résultats montrent que l'attention ne peut être mobilisée cinq jours consécutifs après dix jours de repos aussi bien en début d'élémentaire qu'en fin d'élémentaire.* » Si l'attention des élèves ne peut durer cinq jours consécutifs après dix jours de repos, qu'en serait-il des résultats après une période de deux mois de vacances ? Même si l'apprentissage n'est pas censé s'arrêter aux portes de la classe, il existe toujours, selon Holec (1988), une période de réapprentissage scolaire à chaque rentrée de vacances d'été :

« Non seulement en principe l'apprentissage n'a jamais de fin, mais on considère également qu'il doit être poursuivi sans interruption ; son succès en dépend puisqu'aussi bien toute période de non apprentissage est une période de désapprentissage ; qu'il en est bien ainsi est confirmé par l'attitude générale des enseignants, des apprenants et même des parents d'élèves vis-à-vis des vacances scolaires, par exemple : toute nouvelle année doit comporter une phase initiale de révision-réapprentissage. » (Holec, 1988).

Si les résultats que nous obtenons semblent aller dans le même sens que ces dernières conclusions, nous présumons qu'avant cette période de vacances d'été, les enseignements reçus sont aussi importants pour que les élèves aient des bases solides pour apprendre de manière formelle à lire et à écrire en CP. C'est pourquoi, dans le but de préciser nos premiers résultats, nous allons, de manière qualitative, analyser un à un les résultats obtenus dans les GE, GC, GT afin d'observer s'il existe pour chacun d'eux un changement dans les différents types de traitement et particulièrement dans le cas de la syllabe. En effet, notre intervention didactique expérimentale portant sur l'enseignement de la syllabe orale, nous souhaitons observer si cet entraînement a une influence spécifique sur les productions syllabiques des élèves au post-test ou bien s'il produit des effets en général sur les différents aspects.

6.4. Analyse qualitative des résultats par groupe (GE, GC, GT) et par type de traitement

Avant d'analyser dans le détail les traitements employés par les différents groupes et par type de traitement, nous allons reprendre nos hypothèses de départ (H1, H2, H3 et H4) dans le but d'observer ce qui se passe d'abord au niveau global des réponses par groupe.

6.4.1. Groupe expérimental⁷⁸

6.4.1.1. *Résultat global*

Hypothèse 1

Rappelons que notre première hypothèse postule le fait que le traitement visuel diminue au fil des passations.

Tableau 12 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement visuel pour deux classes du groupe expérimental et par passation

| | Pré-test (N = 31) | | Post-test (N = 31) | | Post-test différé (N = 22) | | Total | |
|--------|----------------------|----|-----------------------|----|-------------------------------|----|-----------|-----|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Visuel | 359 | 42 | 317 | 36 | 194 | 22 | 870 | 100 |

⁷⁸ Cf. Chapitre 6 ANNEXE 12, pour voir les résultats détaillés du groupe expérimental.

L'emploi du traitement visuel diminue de passation en passation (pré-test : 42 %, post-test : 36 %, post-test différé : 22 %). Les résultats du test statistique font apparaître une différence significative entre le pré-test et le post-test différé ($Z(31) = -3,011 ; p < .01$), mais aucune différence ni entre le pré-test et le post-test ($Z = -1,827; NS$), ni entre le post-test et le post-test différé ($Z = -,699; NS$). Nous pouvons donc valider notre H1 selon laquelle le traitement visuel diminue entre le temps 1 (pré-test) et le temps 3 (post-test différé).

Hypothèse 2

La seconde hypothèse, relative au traitement de l'oral (phonétisation partielle, syllabique, syllabico-phonétique et alphabétique), prévoit une augmentation du traitement de l'oral au fil des passations.

Tableau 13 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement oral pour deux classes du groupe expérimental et par passation

| Traitement | Pré-test (N = 31) | | Post-test (N = 31) | | Post-test différé (N = 22) | | Total | |
|------------|----------------------|----|-----------------------|----|-------------------------------|----|-----------|-----|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Oral | 199 | 31 | 241 | 38 | 201 | 31 | 641 | 100 |

Les résultats relatifs au traitement de l'oral indiquent qu'il augmente entre le pré-test (31 %) et le post-test (38 %) et qu'il diminue ensuite entre le post-test (38 %) et le post-test différé (31 %), mais de manière non significative (pré-test/post-test ($Z = -1,827; NS$), post-test/post-test différé ($Z = -,712; NS$)). Par contre, il existe une différence significative entre le pré-test et le post-test différé ($Z(82) = -2,979 ; p < .01$). Bien que le pourcentage de réponses soit le même (31 %), le nombre d'élèves (et donc le nombre de productions) est différent. En effet, avec neuf élèves en moins (162 productions manquantes), nous obtenons au post-test différé les mêmes résultats qu'au pré-test. Autrement dit, le traitement de l'oral a augmenté de manière significative entre le pré-test et le post-test différé car, si le pourcentage de réponses dues à un traitement de l'oral est identique, le nombre d'élèves est différent (pré-test : 31 élèves, post-test différé : 22 élèves). Notre hypothèse selon laquelle le traitement de l'oral augmente peut uniquement être validée entre le temps 1 de nos recueils de données (pré-test) et le temps 3 (post-test différé) pour le groupe expérimental.

Hypothèse 3

Puisque le traitement de l'oral augmente, quelle conséquence cela a-t-il sur les productions orthographiques ?

Tableau 14 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement orthographique pour deux classes du groupe expérimental et par passation

| | Pré-test (N = 31) | | Post-test (N = 31) | | Post-test différé (N = 22) | | Total | |
|----------------|----------------------|---|-----------------------|---|-------------------------------|---|-----------|-----|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Traitement | | | | | | | | |
| Orthographique | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 100 |

Le traitement orthographique n'étant quasiment jamais employé dans le groupe expérimental, notre hypothèse selon laquelle le traitement orthographique évolue en même temps que le traitement de l'oral augmente est donc invalidée par les résultats observés. Même si le traitement visuel diminue lorsque le traitement de l'oral augmente et ce de manière significative entre le pré-test et le post-test différé, ce dernier n'a eu aucune conséquence sur l'emploi du traitement orthographique. Nous nous interrogeons alors quant à l'influence qu'il a pu avoir sur les productions syllabiques.

Hypothèse 4

Tableau 15 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement syllabique pour deux classes du groupe expérimental et par passation

| | Pré-test (N = 31) | | Post-test (N = 31) | | Post-test différé (N = 22) | | Total | |
|------------|----------------------|----|-----------------------|----|-------------------------------|----|-----------|-----|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Traitement | | | | | | | | |
| Syllabique | 65 | 28 | 104 | 45 | 62 | 27 | 231 | 100 |

Les résultats relatifs au traitement syllabique indiquent qu'il existe une augmentation entre le pré-test (28 %) et le post-test (45 %), puis une baisse entre le post-test (45 %) et le post-test différé (37 %). Cependant, le traitement statistique ne fait apparaître aucune différence significative entre les trois temps de passation (pré-test/post-test ($Z = -1,711$; *NS*), pré-test/post-test différé ($Z = -1,143$; *NS*), post-test/post-test différé ($Z = -,959$; *NS*)). Ce résultat est certainement dû à deux paramètres : d'une part, notre échantillon est constitué d'un effectif diminué, d'autre part, il nous manque neuf élèves au post-test différé. Nous aurions donc peut-être obtenu des résultats plus significatifs avec un échantillon complet et plus conséquent.

Synthèse

Les résultats globaux observés pour le groupe expérimental font apparaître que lorsque le traitement visuel baisse, le traitement de l'oral augmente de manière significative entre le pré-test et le post-test différé. En conséquence, les élèves prennent de plus en plus en compte les énoncés oraux pour produire de l'écrit. Néanmoins, ce résultat n'apparaît ni au travers du traitement orthographique, ni au travers du traitement syllabique. En effet, nous ne pouvons affirmer que l'entraînement à la syllabe orale ait pu avoir un effet sur les productions écrites des élèves au post-test, c'est-à-dire juste après avoir reçu l'entraînement. Pour tenter de comprendre à quel niveau le traitement de l'oral est pris en compte par les élèves du groupe expérimental, nous allons maintenant étudier les traitements utilisés dans le détail, afin d'avoir un point de vue général quant à leur utilisation aux différents temps de recueil de données.

6.4.1.2. Résultat détaillé

Regardons ce qui se passe dans le détail pour les autres traitements utilisés par le groupe expérimental.

Tableau 16 : Fréquence et pourcentage d'utilisation des traitements du groupe expérimental par passation

| Traitement | Pré-test (N = 31) | | Post-test (N = 31) | | Post-test différé (N = 22) | |
|-------------------------|----------------------|------|-----------------------|------|-------------------------------|------|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Visuel | 359 | 64 | 317 | 57 | 194 | 49 |
| Phonétisation partielle | 116 | 21 | 112 | 20 | 98 | 25 |
| Syllabique | 65 | 11,5 | 104 | 18,5 | 62 | 15,5 |
| Syllabico-phonétique | 16 | 3 | 17 | 3 | 33 | 8,5 |
| Alphabétique | 2 | 0,5 | 8 | 1,5 | 8 | 2 |
| Orthographique | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Total | 558 | 100 | 558 | 100 | 396 | 100 |

Les résultats relatifs à la phonétisation partielle font apparaître que ce traitement varie peu au fil des sessions (pré-test : 21 %, post-test : 20 %, post-test différé : 25 %). C'est pourquoi il n'existe aucune différence significative pour l'emploi de ce traitement selon la passation (pré-test/post-test ($Z = -0,344$; *NS*), pré-test/post-test différé ($Z = -1,618$; *NS*), post-test/post-test différé ($Z = -1,617$; *NS*)).

Par contre, en ce qui concerne le traitement syllabico-phonétique, des différences significatives apparaissent ($Z(31) = -2,573$; $p < .01$) entre le pré-test (3 %) et le post-test

différé (8,5 %) ainsi qu'entre le post-test (3 %) et le post-test différé ($Z(31) = -2,064 ; p < .05$), mais pas entre le post-test et le post-test différé (post-test/post-test différé ($Z = -,225; NS$)).

Peu nombreuses (pré-test : 0,5 %, post-test : 1,5 %, post-test différé : 2 %), les réponses de type alphabétique ne permettent pas d'observer de différences significatives (pré-test/post-test ($Z = -,707; NS$), pré-test/post-test différé ($Z = -1,190; NS$), post-test/post-test différé ($Z = -,137; NS$)).

Interprétation

Les résultats des groupes expérimentaux font apparaître que plus nous avançons dans le temps, moins les élèves produisent de traitement visuel, et ce de manière significative. En revanche, si aucune différence significative n'est établie pour la phonétisation partielle, cette dernière est le second traitement le plus employé par les élèves tout au long des passations. Même s'ils ont été entraînés à travailler la syllabe orale et que nous observons une augmentation du pourcentage d'écriture syllabique au post-test (c'est-à-dire juste après que les élèves aient reçu l'entraînement à la syllabe orale), puis une baisse au post-test différé (- 3%), aucune différence n'apparaît pour le traitement syllabique. Par contre, il existe des différences significatives pour le traitement syllabico-phonétique. En effet, bien que peu employé au pré-test (3 %) et au post-test (3 %), ce traitement connaît une augmentation significative au post-test différé (8,5 %). Nous nous interrogeons alors quant à notre intervention didactique : notre entraînement à la syllabe orale a-t-il joué un rôle dans les productions écrites de ces élèves ? Nous pouvons supposer qu'il est possible que notre intervention ait eu une influence. En effet, lorsque nous regardons le traitement le plus utilisé par les élèves (hormis le traitement visuel), la phonétisation partielle est toujours le traitement le plus utilisé quelle que soit la passation. Si nous supposons que les élèves savent déjà identifier quelques lettres et sons connus à l'oral et les coder à l'écrit, nous pouvons envisager que la combinaison de cette stratégie avec notre entraînement à la syllabe orale ait pu amener les élèves à produire un traitement syllabico-phonétique au post-test différé. Autrement dit, si notre intervention didactique n'a pas eu d'effet immédiat au post-test, il est possible qu'elle en ait eu au post-test différé. En effet, les élèves étant familiarisés avec les mots et pseudo-mots à écrire d'un côté et à notre entraînement à la syllabe orale de l'autre, ont peut-être fourni des réponses en fonction de notre propre enseignement au post-test différé.

6.4.2. Groupe contrôle⁷⁹

6.4.2.1. Résultat global

Hypothèse 1

Comme pour le groupe expérimental, nous nous demandons si le traitement visuel diminue pour le groupe contrôle tout au long des passations.

Tableau 17: Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement visuel pour deux classes du groupe contrôle et par passation

| | Pré-test (N = 27) | | Post-test (N = 27) | | Post-test différé (N = 25) | | Total | |
|-------------------|------------------------------|----|-------------------------------|----|---------------------------------------|----|--------------|-----|
| Traitement | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Visuel | 288 | 40 | 238 | 33 | 192 | 27 | 718 | 100 |

L'emploi du traitement visuel diminue de passation en passation (pré-test : 40 %, post-test : 33 %, post-test différé : 27 %). En effet, les résultats du test statistique font apparaître des différences significatives entre le pré-test et le post-test ($Z(27) = -2,828$; $p < .01$) et le pré-test et le post-test différé ($Z(27) = -2,952$; $p < .01$). Toutefois, aucune différence n'existe entre le post-test et le post-test différé ($Z = -,874$; *NS*). Nous pouvons donc valider notre H1 selon laquelle le traitement visuel diminue entre le temps 1 (pré-test) et le temps 2 (post-test), ainsi qu'entre le temps 1 (pré-test) et le temps 3 (post-test différé).

Hypothèse 2

La seconde hypothèse, relative aux traitements de l'oral (phonétisation partielle, syllabique, syllabico-phonétique et alphabétique), suppose une augmentation du traitement de l'oral au fil des passations.

Tableau 18 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement oral pour deux classes du groupe contrôle et par passation

| | Pré-test (N = 27) | | Post-test (N = 27) | | Post-test différé (N = 25) | | Total | |
|-------------------|------------------------------|----|-------------------------------|----|---------------------------------------|----|--------------|-----|
| Traitement | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Oral | 193 | 28 | 244 | 36 | 250 | 36 | 687 | 100 |

⁷⁹ Cf. Chapitre 6 ANNEXE 13, pour voir les résultats détaillés du groupe contrôle.

Les résultats relatifs au traitement de l'oral indiquent qu'il augmente entre le pré-test (28 %) et le post-test (36 %) et qu'il reste stable entre le post-test (36 %) et le post-test différé (36 %). Le traitement statistique révèle des différences significatives entre le pré-test et le post-test ($Z(27) = -2,879 ; p < .01$), ainsi qu'entre le pré-test et le post-test différé ($Z(27) = -2,822 ; p < .01$). Notre hypothèse selon laquelle le traitement de l'oral augmente peut donc être validée entre le temps 1 de nos recueils de données (pré-test) et le temps 2 (post-test), ainsi qu'entre le temps 1 (pré-test) et le temps 3 (post-test différé) pour le groupe témoin. En effet, il n'existe aucune différence significative entre le post-test et le post-test différé ($Z = -,523; NS$).

Hypothèse 3

Le traitement de l'oral étant en constante évolution, qu'observons-nous pour le traitement orthographique ?

Tableau 19 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement orthographique pour deux classes du groupe contrôle et par passation

| | Pré-test (N = 27) | | Post-test (N = 27) | | Post-test différé (N = 25) | | Total | |
|----------------|----------------------|----|-----------------------|----|-------------------------------|----|-----------|-----|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Orthographique | 5 | 29 | 4 | 24 | 8 | 47 | 17 | 100 |

Peu employé, le traitement orthographique semble augmenter sensiblement de passation en passation (pré-test : 29 %, post-test, 24 %, post-test différé : 47 %), même s'il n'existe aucune différence significative entre les trois temps de passation (pré-test/post-test ($Z = -,447; NS$), pré-test/post-test différé ($Z = -1,732; NS$), post-test/post-test différé ($Z = -1,342; NS$)). Notre hypothèse selon laquelle le traitement orthographique évolue en même temps que le traitement de l'oral augmente est donc invalidée par les résultats du traitement statistique, même si le traitement visuel diminue lorsque le traitement de l'oral augmente et ce de manière significative entre le pré-test et le post-test, ainsi qu'entre le pré-test et le post-test différé. Le traitement de l'oral n'ayant pas eu de conséquence sur l'emploi du traitement orthographique, nous allons regarder s'il a eu des effets sur les productions syllabiques.

Hypothèse 4

Tableau 20 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement syllabique pour deux classes du groupe contrôle et par passation

| Traitements | Pré-test (N = 27) | | Post-test (N = 27) | | Post-test différé (N = 25) | | Total | |
|-------------|----------------------|----|-----------------------|----|-------------------------------|----|-----------|-----|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Syllabique | 37 | 26 | 51 | 37 | 52 | 37 | 140 | 100 |

Les résultats relatifs au traitement syllabique indiquent qu'il existe une augmentation entre le pré-test (26 %) et le post-test (37 %), et que le pourcentage reste stable entre le post-test et le post-test différé (37 %). Cependant, le traitement statistique ne fait apparaître aucune différence significative entre les trois temps de passation (pré-test/post-test ($Z = -1,748$; *NS*), pré-test/post-test différé ($Z = -1,760$; *NS*), post-test/post-test différé ($Z = -,361$; *NS*)). Ce résultat provient certainement des réponses peu nombreuses obtenues pour le traitement syllabique.

Synthèse

Les résultats globaux observés pour le groupe contrôle font apparaître que, tandis que le traitement visuel baisse, le traitement de l'oral augmente de manière significative entre le pré-test et le post-test, ainsi qu'entre le post-test et le post-test différé. En conséquence, les élèves prennent de plus en plus en compte les énoncés oraux pour produire de l'écrit. Néanmoins, ce résultat n'apparaît ni au travers du traitement orthographique, ni au travers du traitement syllabique. En effet, nous nous demandons alors sur quels traitements la prise en compte de l'oral a pu avoir des effets. C'est pourquoi nous allons détailler les traitements utilisés par les élèves du groupe témoin afin d'avoir un point de vue général quant à leur utilisation aux différents temps de recueil de données.

6.4.2.2. Résultat détaillé

Examinons ce qui se passe dans le détail pour les autres traitements utilisés par le groupe contrôle.

Tableau 21 : Fréquence et pourcentage d'utilisation des traitements du groupe contrôle par passation

| Traitement | Pré-test (N = 27) | | Post-test (N = 27) | | Post-test différé (N = 25) | |
|-------------------------|----------------------|-----|-----------------------|------|-------------------------------|------|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Visuel | 288 | 59 | 238 | 49 | 192 | 42,5 |
| Phonétisation partielle | 112 | 23 | 151 | 31 | 126 | 28 |
| Syllabique | 37 | 8 | 51 | 10,5 | 52 | 11,5 |
| Syllabico-phonétique | 38 | 8 | 20 | 4 | 36 | 8 |
| Alphabétique | 6 | 1 | 22 | 4,5 | 36 | 8 |
| Orthographique | 5 | 1 | 4 | 1 | 8 | 2 |
| Total | 486 | 100 | 486 | 100 | 450 | 100 |

Second traitement le plus employé après le traitement visuel, la phonétisation partielle augmente de manière significative ($Z(27) = -2,364 ; p < .05$) entre le pré-test (23 %) et le post-test (31 %) et diminue de 3 % au post-test différé (28 %). Néanmoins, nous n'observons pas de différence significative entre le pré-test et post-test différé ($Z = -,572; NS$), ni entre le post-test et le post-test différé ($Z = -1,258; NS$).

Par contre, pour le traitement syllabico-phonétique il existe une baisse significative ($Z(27) = -2,214 ; p < .05$) de l'utilisation de ce traitement entre le pré-test (8 %) et le post-test (4 %). Aucune autre différence n'est observée (pré-test/post-test différé ($Z = -,095; NS$), post-test/post-test différé ($Z = -1,332; NS$))

Bien que peu employé au pré-test (1 %), le traitement alphabétique connaît une constante augmentation au fil des sessions (post-test : 4,5 %, post-test différé : 8 %), révélant des différences significatives entre le pré-test et le post-test ($Z(27) = -2,226 ; p < .05$), ainsi qu'entre le pré-test et post-test différé ($Z(27) = -2,751 ; p < .01$). Toutefois, aucune différence n'apparaît entre le post-test et le post-test différé ($Z = -1,510; NS$).

Interprétation

De même que pour le groupe expérimental, le traitement visuel diminue de manière constante de passation en passation pour le groupe contrôle, ce qui prouve que les connaissances qu'ont les élèves sur la langue évoluent au fil du temps. De plus, le fait d'avoir travaillé des activités déjà menées en classe dans le groupe contrôle (la reconnaissance de lettres, la recomposition de phrase et la copie de mot) a, semble-t-il, renforcé le fait que les élèves aient produit plus de phonétisation partielle et alphabétique et moins de traitement syllabico-phonétique au post-test. Autrement dit, nous supposons que le travail effectué à partir des unités les plus employées par les

enseignants en général, à savoir le mot et la lettre/son, a encouragé les élèves à poursuivre leurs efforts dans l'appréhension de la langue, par cette voie. Néanmoins, le pourcentage de traitement syllabico-alphabétique fait apparaître que notre intervention a pu avoir des effets sur les productions écrites des élèves. En effet, n'ayant jamais travaillé la syllabe dans ces deux classes, et, bien que le traitement syllabique augmente légèrement mais non significativement au fil des passations, le traitement syllabico-alphabétique diminue de manière significative au post-test pour permettre aux traitements « phonétisation partielle » et « alphabétique » d'augmenter de manière significative au post-test. Il est donc probable que de mettre l'accent sur le mot (seul, contenu dans un GN ou dans une phrase) ait permis aux élèves de traiter les énoncés oraux dans leur ensemble en essayant d'identifier le maximum de lettres/sons connus contenus dans le mot, et non en les découpant de manière syllabique. Le résultat du traitement syllabico-phonétique obtenu au post-test différé renforce notre dernière hypothèse car, deux mois après avoir mené nos activités dans cette classe, le pourcentage redevient le même qu'au pré-test (8 %), ce qui nous amène à penser que la façon dont l'enseignant travaille le lien oral/écrit dans sa classe et les unités qu'il emploie peuvent avoir une influence sur la façon dont apprennent leurs élèves.

6.4.3. Groupe témoin⁸⁰

6.4.3.1. Résultat global

Hypothèse 1

Nous allons tout d'abord observer si le traitement visuel s'amointrit au fil des passations.

Tableau 22 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement visuel pour deux classes du groupe témoin et par passation

| | Pré-test (N = 24) | | Post-test (N = 24) | | Post-test différé (N = 23) | | Total | |
|--------|----------------------|----|-----------------------|----|-------------------------------|----|-----------|-----|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Visuel | 222 | 37 | 204 | 34 | 175 | 29 | 601 | 100 |

L'emploi du traitement visuel diminue de passation en passation (pré-test : 37 %, post-test : 34 %, post-test différé : 29 %). En effet, les résultats du test statistique font

⁸⁰ Cf. Chapitre 6 ANNEXE 14, pour voir les résultats détaillés du groupe témoin.

apparaître une différence significative entre le pré-test et le post-test différé ($Z(24) = -2,232 ; p < .05$). Toutefois, nous n'observons aucune autre différence entre le pré-test et le post-test ($Z = -1,822; NS$), ni entre le post-test et le post-test différé ($Z = -,616; NS$). En conséquence, nous validons l'hypothèse 1 selon laquelle le traitement visuel diminue entre le temps 1 (pré-test) et le temps 3 (post-test différé).

Hypothèse 2

La seconde hypothèse, relative aux traitements de l'oral (phonétisation partielle, syllabique, syllabico-phonétique et alphabétique), envisage l'augmentation du traitement de l'oral au fil des passations.

Tableau 23 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement oral pour deux classes du groupe témoin et par passation

| | Pré-test (N = 24) | | Post-test (N = 24) | | Post-test différé (N = 23) | | Total | |
|------|----------------------|----|-----------------------|----|-------------------------------|----|-----------|-----|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Oral | 192 | 31 | 207 | 34 | 213 | 35 | 612 | 100 |

Les résultats du traitement de l'oral indiquent qu'il augmente sensiblement entre le pré-test (31 %) et le post-test (34 %), ainsi qu'entre le post-test (34 %) et le post-test différé (35 %) mais de manière non significative (pré-test/post-test ($Z = -1,337; NS$), pré-test/post-test différé ($Z = -1,686; NS$), post-test/post-test différé ($Z = -,246; NS$)). Notre hypothèse selon laquelle le traitement de l'oral augmente au fil des passations ne peut donc être validée en ce qui concerne les résultats du groupe témoin. Si le traitement visuel diminue et que le traitement de l'oral reste stable, qu'en est-il du traitement orthographique ?

Hypothèse 3

Tableau 24 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement orthographique pour deux classes du groupe témoin et par passation

| | Pré-test (N = 24) | | Post-test (N = 24) | | Post-test différé (N = 23) | | Total | |
|----------------|----------------------|----|-----------------------|----|-------------------------------|----|-----------|-----|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Orthographique | 18 | 28 | 21 | 32 | 26 | 40 | 65 | 100 |

Le traitement orthographique augmente sensiblement de passation en passation (pré-test : 28 %, post-test : 32 %, post-test différé : 40 %), mais les résultats du traitement statistique ne font apparaître aucune différence significative (pré-test/post-test ($Z = -0,756$; *NS*), pré-test/post-test différé ($Z = -1,461$; *NS*), post-test/post-test différé ($Z = -1,131$; *NS*)). Notre hypothèse selon laquelle le traitement orthographique évolue en même temps que le traitement de l'oral augmente reste donc invalidée par les résultats obtenus, bien que le traitement visuel diminue de manière significative entre le pré-test et le post-test différé. Si le traitement de l'oral et le traitement orthographique restent stables tout au long des passations, les réponses peu nombreuses dont nous disposons expliquent certainement les résultats que nous obtenons. En effet, si le traitement visuel diminue significativement entre le pré-test et le post-test différé, il est obligatoire qu'un autre traitement augmente de manière significative, mais nous ne pouvons l'observer au travers du résultat global. Avant d'étudier les résultats dans le détail, regardons comment ont évoluées les productions syllabiques pour les élèves du groupe témoin.

Hypothèse 4

Tableau 25 : Fréquence et pourcentage d'utilisation du traitement syllabique pour deux classes du groupe témoin et par passation

| | Pré-test (N = 24) | | Post-test (N = 24) | | Post-test différé (N = 23) | | Total | |
|-----------------------|----------------------|----|-----------------------|----|-------------------------------|----|-----------|-----|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Traitement Syllabique | 45 | 30 | 47 | 31 | 58 | 39 | 150 | 100 |

Les résultats relatifs au traitement syllabique indiquent qu'il existe une très légère augmentation entre le pré-test (30 %) et le post-test (31 %), puis une seconde augmentation entre le post-test (31 %) et le post-test différé (38 %). Cependant, le traitement statistique ne fait apparaître aucune différence significative entre les trois temps de passation (pré-test/post-test ($Z = -0,236$; *NS*), pré-test/post-test différé ($Z = -0,843$; *NS*), post-test/post-test différé ($Z = -0,833$; *NS*)). A nouveau, nous supposons que ce résultat provient du maigre effectif de notre échantillon. Nous aurions peut-être obtenus des résultats plus significatifs avec un échantillon plus conséquent.

Synthèse

Les résultats globaux observés pour le groupe témoin font apparaître que le traitement visuel baisse significativement entre le pré-test et le post-test différé. En conséquence,

les élèves prennent de plus en plus en compte l'oral pour produire de l'écrit. Néanmoins, ce résultat n'apparaît ni au travers du traitement orthographique, ni au travers du traitement syllabique. En effet, dans le but de comprendre à quel niveau le traitement de l'oral est pris en compte par les élèves du groupe témoin, nous allons également étudier les traitements utilisés dans le détail, afin d'avoir un point de vue général quant à leur utilisation aux différents temps de recueil de données.

6.4.3.2. Résultat détaillé

Observons ce qui se passe dans le détail pour les autres traitements utilisés par le groupe témoin.

Tableau 26 : Fréquence et pourcentage d'utilisation des traitements du groupe témoin par passation

| Traitement | Pré-test (N = 24) | | Post-test (N = 24) | | Post-test différé (N = 23) | |
|-------------------------|----------------------|-----|-----------------------|-----|-------------------------------|-----|
| | Fréquence | % | Fréquence | % | Fréquence | % |
| Visuel | 222 | 51 | 204 | 47 | 175 | 42 |
| Phonétisation partielle | 103 | 24 | 96 | 22 | 73 | 18 |
| Syllabique | 45 | 11 | 47 | 11 | 58 | 14 |
| Syllabico-phonétique | 30 | 7 | 30 | 7 | 38 | 9 |
| Alphabétique | 14 | 3 | 34 | 8 | 44 | 11 |
| Orthographique | 18 | 4 | 21 | 5 | 26 | 6 |
| Total | 432 | 100 | 432 | 100 | 414 | 100 |

Le pourcentage d'utilisation de la phonétisation partielle, quant à lui, diminue de session en session (pré-test : 24 %, post-test : 22 %, post-test différé : 18 %), mais ne révèle pas de différence significative (pré-test/post-test ($Z = -,194$; *NS*), pré-test/post-test différé ($Z = -1,301$; *NS*), post-test/post-test différé ($Z = -,899$; *NS*)).

Nous observons exactement le même phénomène pour le traitement syllabico-phonétique. En effet, ce traitement, employé à hauteur de 7 % au pré-test et au post-test, augmente de 2 % au post-test différé (9 %), et toujours de manière non significative (pré-test/post-test ($Z = -,122$; *NS*), pré-test/post-test différé ($Z = -,851$; *NS*), post-test/post-test différé ($Z = -1,176$; *NS*)).

En revanche, bien que peu utilisé au pré-test (3 %), le traitement alphabétique augmente de passation en passation (post-test : 8 %, post-test différé : 11 %), et ce, de manière significative entre le pré-test et le post-test ($Z(24) = -1,997$; $p < .05$), et le pré-

test et le post-test différé ($Z(24) = -2,527 ; p < .05$). Néanmoins, aucune différence n'apparaît entre le post-test et le post-test différé ($Z = -1,409 ; NS$).

Interprétation

Les résultats obtenus pour les classes du groupe témoin font apparaître que, lorsque le traitement visuel et la phonétisation partielle diminuent de session en session, les traitements syllabique et syllabico-phonétique stagnent entre le pré-test et le post-test, puis augmentent sensiblement au post-test différé. Contrairement à tous les autres traitements, le traitement alphabétique révèle une augmentation significative de passation en passation. De plus, nous notons aussi que, même s'il n'excède pas les 6 % d'utilisation, le pourcentage du traitement orthographique est plus élevé dans le groupe témoin que dans le groupe contrôle, et encore plus élevé dans le groupe témoin que dans le groupe expérimental. Une fois de plus, nous pouvons supposer que l'enseignement reçu de la part des enseignants chez les élèves, influence leur façon de produire de l'écrit.

6.4.4. Comparaison groupe expérimental/ groupe contrôle /groupe témoin

Nous avons utilisé le test statistique de Kruskal-Wallis⁸¹ afin de comparer les productions écrites du groupe expérimental à celles du groupe contrôle, ainsi qu'à celles du groupe témoin. En effet, notre hypothèse expérimentale présupposait que nous trouverions plus de traitement syllabique dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle et encore plus que dans le groupe témoin qui n'a reçu aucun enseignement supplémentaire à la classe. Les résultats ne révèlent aucune différence significative dans l'utilisation du traitement syllabique lorsqu'on compare les résultats des trois groupes aux trois temps de recueil de données (pré-test (Khi-deux = 1,399 ; ddl = 2 ; NS), post-test (Khi-deux = 2,620 ; ddl = 2 ; NS), post-test différé (Khi-deux = ,209 ; ddl = 2 ; NS). Si nous avons observé des différences significatives lorsque nous avons étudié l'évolution du traitement syllabique pour l'ensemble des six classes (cf. p. 192), dans le détail ces différences s'égarèrent. De même, lorsque nous séparons les traitements visuel, oral (traitements phonétisation partielle, syllabique, syllabico-phonétique et alphabétique), et orthographique, les résultats ne révèlent aucune

⁸¹ Cf. Chapitre 6 ANNEXE 15, pour voir les résultats détaillés.

différence significative entre les différents groupes aux trois temps de passation. Notre hypothèse est donc invalidée dans le détail des groupes et des types de traitements, bien que les réponses des élèves dans leur ensemble aient évolué d'un temps à l'autre, ce qui semble vouloir dire que les différences observées précédemment à l'intérieur de chacun des groupes ont subi d'autres influences que notre intervention au sein même des classes.

6.4.5. Conclusion/discussion

Les résultats globaux de notre étude valident donc le fait que les hypothèses 1 à 4 sont vérifiées pour l'ensemble des six classes (p. 16-20). En effet, le traitement visuel diminuant, nous observons une augmentation du traitement de l'oral au fil des passations. Les traitements orthographique et syllabique confirment les résultats précédents en faisant apparaître une augmentation significative entre le pré-test et le post-test (augmentation des productions syllabiques), ainsi qu'entre le pré-test et le post-test différé (augmentation des productions orthographiques).

Dans chacun des trois groupes constitués pour notre étude expérimentale (groupe expérimental, groupe contrôle et groupe témoin), nous avons pu observer que le traitement visuel décroît de passation en passation lorsque le traitement de l'oral croît. En effet, les connaissances des élèves augmentent d'une passation à l'autre, en même temps sans doute que se développent leurs habiletés à se servir des unités de la langue. Les résultats du traitement orthographique prouvent qu'entre le pré-test et le post-test différé, les productions écrites s'améliorent jusqu'à se rapprocher de l'écriture conventionnelle du mot cible pour le GE et le GC.

Nous avons conduit cette étude expérimentale afin d'observer le rôle que l'enseignement de la syllabe orale pouvait avoir sur les productions écrites des élèves. En effet, la syllabe étant l'unité la plus fréquemment utilisée à l'oral par les enseignants, en général comme pour les enseignants de l'échantillon, notre hypothèse de départ supposait que les élèves ayant reçu un entraînement relatif à la syllabe orale produiraient plus d'écriture syllabique que le groupe contrôle et encore plus que le groupe témoin. Les résultats font apparaître que le pourcentage d'écriture syllabique pour le groupe expérimental augmente de 7 % du post-test au post test (pré-test : 11,5 %, post-test : 18,5 %), puis diminue de 3 % du post test au post-test différé (15,5 %) mais de manière non significative. Les résultats relatifs aux deux autres groupes diffèrent sensiblement. En effet, le traitement syllabique du groupe contrôle, dans lequel

nous n'avons pas travaillé la syllabe mais d'autres unités (lettre/ son, mot), augmente peu à peu de session en session (pré-test : 8 %, post-test : 10,5 %, post-test différé : 11,5 %), mais jamais de manière significative. Les résultats du groupe témoin sur lequel nous ne sommes pas intervenues, font apparaître que le traitement syllabique reste le même entre le pré-test (11 %) et le post-test (11 %), puis augmente (non significativement) de 3 % au post-test différé (14 %). Nous pouvons donc supposer que notre intervention a eu une influence modérée sur les productions syllabiques du groupe expérimental puisque nous ne trouvons pas de différences significatives entre les trois temps de passation. De plus, l'augmentation observée au post-test ne perdure pas au post-test différé. Ce résultat peut expliquer les limites d'un effet sur la syllabe : si elle est déjà très consciente chez l'enfant (ce que l'on sait depuis Liberman, 1971), le fait de l'entraîner n'augmentera pas sensiblement sa conscience. Ceci pourrait expliquer que les effets principaux se produiront non pas sur la syllabe, mais sur d'autres aspects de l'oral. On peut penser ici, sur le plan didactique, à une intervention insuffisante pour produire des effets. Les données existantes ne nous permettent pas de le savoir.

En effet, les résultats concernant le traitement syllabico-phonétique du groupe expérimental, révèlent une augmentation significative ($Z(31) = -2,573 ; p < .01$) entre le pré-test (3 %) et le post-test différé (8,5 %), ainsi qu'entre le post-test (3 %) et le post-test différé ($Z(31) = -2,064 ; p < .05$). Le traitement de l'oral augmentant d'une passation à l'autre, les productions écrites évoluent donc au même rythme.

Les productions écrites du groupe contrôle révèlent d'autres résultats. Rappelons que dans ce groupe, nous avons réalisé un travail identique à celui effectué en classe (recomposition de phrase, copie de mot, identification de lettre/ son). Pour ce groupe, la phonétisation partielle augmente de manière significative ($Z(27) = -2,364 ; p < .05$) entre le pré-test (23 %) et le post-test (31 %), alors que le traitement syllabico-phonétique baisse significativement ($Z(27) = -2,214 ; p < .05$) entre le pré-test (8 %) et le post-test (4 %). De plus, le traitement alphabétique connaît une constante augmentation au fil des sessions (pré-test : 1 %, post-test : 4,5 %, post-test différé : 8 %), avec des différences significatives entre le pré-test et le post-test ($Z(27) = -2,226 ; p < .05$), ainsi qu'entre le pré-test et post-test différé ($Z(27) = -2,751 ; p < .01$). Ces résultats montrent qu'après avoir travaillé avec ces élèves, ceux-ci ont plus tendance à s'appuyer sur les plus petites unités de la langue (les lettres et les sons), par le biais des traitements « phonétisation partielle » et « alphabétique », afin d'identifier les énoncés oraux et les coder à l'écrit. Autrement dit, il semble que les élèves aient été encouragés à s'appuyer sur les lettres et les sons contenus dans les énoncés oraux entiers et non sur les lettres et les sons

contenus dans les syllabes pour relier l'oral et l'écrit. La didactique de l'enseignant et notre intervention, du fait du développement des habiletés et connaissances des élèves sur la langue, peuvent donc avoir influencé leurs productions écrites, notamment au niveau du pourcentage du traitement alphabétique retrouvé au post-test différé en tout début de CP.

Les traitements relevés dans le groupe témoin n'offrent pas autant de différences significatives entre les trois temps de passation que dans les deux autres groupes (sans parler du traitement visuel), ce qui montre par la négative que notre intervention n'a pas été sans conséquences. En effet, les traitements syllabique, syllabico-phonétique et orthographique restent stables entre le pré-test et le post-test, puis augmentent sensiblement au post-test différé. La phonétisation partielle a tendance à diminuer de session en session (pré-test : 24%, post-test : 22 %, post-test différé : 18 %), alors que le traitement alphabétique révèle une augmentation significative de passation en passation (pré-test : 3 %, post-test : 8 %, post-test différé : 11 %), en particulier entre le pré-test et le post-test ($Z(24) = -1,997 ; p < .05$), et entre le pré-test et le post-test différé ($Z(24) = -2,527 ; p < .05$). Ces résultats ne sont imputables qu'au travail effectué en classe.

Conclusion

L'objectif principal de cette recherche était d'étudier la place de la syllabe dans l'entrée dans l'écrit en grande section de maternelle en France.

Au commencement de ce travail, nous sommes partis des travaux de Ferreiro et de sa théorie psychogénétique de l'entrée dans l'écrit en nous demandant si des facteurs, linguistiques et didactiques, pouvaient aussi intervenir dans ce processus (chapitre 1).

Au travers d'un questionnaire spécialement élaboré pour les enseignants de grande section de maternelle, nous avons mis à jour les pratiques didactiques déclarées de 57 enseignants qui accompagnent quotidiennement le jeune élève dans son entrée dans l'écrit (chapitre 2). Les résultats obtenus indiquent que le *mot* est fréquemment employé dans des activités de lecture et d'écriture, alors que la *syllabe* est l'unité phare de l'oral. En conséquence, nous nous sommes demandé dans quelle mesure les activités didactiques des enseignants influencent la façon d'écrire des élèves à qui on n'a pas encore enseigné à écrire de manière formelle (chapitre 3). Dès lors, nous avons recensé six types de traitement de la langue dans les productions écrites des élèves de dix classes (visuel, phonétisation partielle, syllabique, syllabico-phonétique, alphabétique et orthographique). Cherchant à savoir s'il existait un effet didactique sur les productions, nos conclusions nous ont conduites à invalider l'hypothèse selon laquelle un travail plus fréquent de l'oral aurait un impact plus important sur les productions des élèves qui prennent en compte, partiellement ou en totalité, des éléments de l'énoncé oral. Notre seconde hypothèse, suivant laquelle un travail plus fréquent de la syllabe aurait un impact plus important sur les productions syllabiques des élèves, est aussi rejetée par les résultats obtenus.

Ensuite, nous avons choisi d'effectuer plusieurs études de cas (chapitre 4) afin de cerner au mieux les stratégies de réponses des élèves. Notre analyse a démontré que ces derniers ont plusieurs mécanismes à leur disposition (de un à six), qu'ils les utilisent différemment selon le moment de la passation (début/fin) et selon la difficulté de l'énoncé (une, deux ou trois syllabes). Cette étude a aussi permis de préciser que le traitement syllabique n'est pas exclusif et qu'il est plutôt employé ponctuellement par les élèves français.

Dans le chapitre suivant (chapitre 5), nous nous sommes interrogés sur les facteurs de la variabilité des traitements de l'oral. Dans le détail, notre analyse fait apparaître que :

- Les items dictés en premier sont traités en relation avec l'oral avec plus d'attention que les items dictés en dernier ;
- Il existe une différence de traitement entre mot et pseudo-mot pour quatre des six traitements recensés (phonétisation partielle, syllabique, alphabétique, orthographique) ;
- Les énoncés de trois syllabes ont tendance à être davantage traités de manière syllabique que les énoncés de deux syllabes et davantage encore que les énoncés d'une syllabe ;
- Le traitement phonétique est plus facile à effectuer sur une syllabe de structure CVC que sur une syllabe de structure CCV ;
- La voyelle facilite le codage phonie/graphie dans les syllabes-cibles CVC [CAS], [DOR] et CCV [BRI].

Au terme de ce travail de recherche, nous pouvons conclure qu'il existe de nombreux facteurs d'ordre linguistique d'une part, d'ordre didactique d'autre part, qui semblent entrer en jeu dans la construction de la langue mais qui, selon nous, varient vraisemblablement d'un individu à l'autre. Il n'existerait donc pas un seul développement propre à l'entrée dans l'écrit (une psychogénèse), mais une multitude de possibilités qui sont autant de voies d'accès à la langue qu'il existe d'individus et de contextes linguistiques et didactiques.

Dans une dernière partie (chapitre 6), nous avons étudié les productions écrites de six classes (du milieu de la grande section en début de CP) par le biais d'une expérimentation didactique expérimentale destinée à voir si un entraînement régulier de la syllabe orale pouvait conduire les élèves à produire plus d'écritures syllabiques. Pour cela, nous avons constitué trois groupes de travail : un groupe expérimental dans lequel le travail était basé sur la syllabe orale, un groupe contrôle dans lequel le travail dispensé était similaire à celui effectué en classe et un groupe témoin dans lequel nous ne sommes pas intervenues du point de vue didactique. Le résultat global de notre étude montre que, au fil des passations, lorsque les connaissances des élèves augmentent, le traitement visuel diminue et le traitement de l'oral augmente, quel que soit le groupe d'appartenance. La syllabe ne semble pas être l'unité pivot de l'entrée dans l'écrit car, dans le détail, le fait de travailler plus fréquemment la syllabe dans le groupe

expérimental n'a pas conduit les élèves à produire plus d'écritures syllabiques. La maîtrise des *lettres* et des *sons* semble faciliter la compréhension du lien oral/écrit chez les élèves lorsque la didactique mise en place par l'enseignant le permet.

Les perspectives de recherche

L'entrée dans l'écrit est un objet que chaque élève construit de manière individuelle en prenant en compte la langue au travers de l'oral et d'influences d'ordre linguistique et didactique. Néanmoins, ce travail ne tient pas compte de l'environnement extérieur à l'école et dans lequel l'enfant évolue. Il serait aussi intéressant d'explorer ce contexte pour encore mieux comprendre l'entrée dans l'écrit.

Cette recherche a été réalisée en français et en portugais. Une comparaison des résultats inter-langue permettrait de mieux cerner les effets des facteurs linguistiques qui paraissent fondamentaux lors de l'entrée dans l'écrit. De même, une nouvelle étude réalisée en langue espagnole et prenant en compte les facteurs linguistiques et didactiques, permettrait peut-être de mieux comprendre pourquoi la théorie de Ferreiro est basée sur une hypothèse syllabique.

Enfin, dans le prolongement de cette recherche, d'autres questions se posent, notamment sur le rôle des *lettres* et des *sons* dans le développement de la conscience phonologique chez le jeune élève. En effet, si nous savons que les élèves ont des connaissances sur le sujet, il serait intéressant de les mesurer afin de vérifier dans quelle(s) mesure(s) ces connaissances sont retransmises à l'écrit. Cette piste gagnerait à être exploitée.

Bibliographie

ALBERT, J. (1996). La construction de l'écrit par les enfants scolarisés en 1^{ère} année du cycle des apprentissages fondamentaux. *Psychologie et Education*, n°24, p. 57-73.

ALVES MARTINS, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita. *Discursos*, 8, 53-70.

ALVES MARTINS, M., et MENDES, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5, 499-508.

ALVES MARTINS, M., et SILVA, C. (2001). Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture : Apports et limites. In : *Comprendre l'enfant apprenant lecteur*, Paris : Retz.

ALVES MARTINS, M., et SILVA, C. (2002). Phonological skills and writing of presyllabic children. *Reading Research Quarterly*, Vol. 37, n°4.

ALVES MARTINS, M., et SILVA, C. (2003). Relation between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology*, Vol. 23, n°1.

ALVES MARTINS, M., et SILVA, C. (2006). Phonological abilities and writing among Portuguese preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XXI, n°2, 163-182.

BEERS, J.W., et HENDERSON, E.H. (1977). A study of developing orthographic concepts among first graders. In *Research in the Teaching of English*, 11, 133-148.

BERTELSON, P. (1987). The Onset of Literacy: Cognitive processes in reading acquisition. *The MIT Press*, Cambridge, MA.

BERTONCINI, J., et BOYSSON-BARDIES, B. (2000). La perception et la production de la parole avant deux ans. In : M. Kail & M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage. Vol. 1 : Le langage en émergence*, Paris, Presses universitaires de France, 95-136.

BENABEN, M. (2006). Manuel de linguistique espagnole, Ophrys.

BESSE, J.M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue française de pédagogie*, 90, 17-22.

BESSE, J-M. (1993a). De l'écriture productrice à la psychogenèse de la langue écrite. In : G. Chauveau, M. Rémond, & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'enfant apprenti-lecteur. L'entrée dans le système écrit* (p. 73-82). Institut National de Recherche Pédagogique : L'Harmattan.

BESSE, J.M. (1993b). L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit. In : J. P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (Dir.), *Lecture-Écriture : Acquisition*. Les actes de la villette (p. 230-252), Paris : Nathan.

BESSE, J-M. (1995). L'écrit, l'école et l'illettrisme. Paris : Magnard.

BESSE, J-M. (1996). An approach to writing in kindergarten. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, & L. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (p. 127-144). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

BLACHMAN, B. (1984). Relationship of rapid naming ability and language analysis skills to kindergarten and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 610-622.

BRADLEY, L. et BRYANT, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A Causal connection. *Nature*, 30, 419-421.

BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris, Delachaux et Niestlé.

CARDOSO-MARTINS C. et BATISTA, A.C.E. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: Evidência de crianças falantes do português. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 18, 330-336.

CARDOSO-MARTINS C., CORRÊA M.L., LEMOS, L., et NAPOLEAO R.F. (2006). Is there a syllabic stage in spelling development? Evidence from Portuguese-speaking children. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, n°. 3, p.628-641.

CATACH, N. (1980). *L'orthographe française*. Paris, Nathan.

CATACH, N. (1986). L'orthographe française, traité théorique et pratique. Paris, Nathan-Université.

CATACH, N. (1992). L'orthographe. PUF, *Que sais-je ?*, n° 685.

CATACH, N. (1995). Dictionnaire historique de l'orthographe française. Paris, Larousse, [DHOF].

CHAN, L., JUAN, C. Z., et FOON, C. L. (2008). Chinese preschool children's literacy development: from emergent to conventional writing. *Early Years*, Vol. 28, n°2, 135–148.

CHAUVEAU, G., et ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1994). Les chemins de la lecture. Paris : Magnard.

CHERVEL, A. (1993). L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours, présentés par André Chervel, avec la collaboration de Pierre Coll, *tome I, 1791-1879*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, Éditions Économica.

CHOMSKY, C. (1971). Write first, read later. *Childhood Education*, 47, 296-299.

COLTHEART, M., CURTIS, B., et HALLER, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100, 589–608.

COSSU, G., SHANKWEILER, D., LIVERMAN, I. Y., KATZ, L. E. et TOLA, G. (1988). Awareness of Phonological Segments and Reading Ability in Italian Children. *Applied Psycholinguistics*, 9, p. 1-16.

COURBOIS, P. (1999). Influence de l'entraînement à l'analyse explicite de la parole sur les conceptualisations du fonctionnement de l'écrit chez des enfants de grande section. *Spirale*, n° 23, (185-194).

CREUZET, V. (2007). L'entrée dans l'écrit en grande section maternelle. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation et de la formation, Université de Toulouse le Mirail.

CREUZET, V., et PASA, L. (2009). L'écriture inventée : que signifie écrire une lettre pour une syllabe ? *Spirale*, 44.

CUNNINGHAM, P. M., et CUNNINGHAM, J.W. (1992). Making Words: Enhancing the invented spelling-decoding connection. *The Reading Teacher*, Vol. 46, n°2.

CUSSAC POMEL, J. (2009). L'enfant apprenti-scripteur... de l'autocopie à l'auto-langage. *Spirale*, 44.

DAVID, J. (1997). Écriture et acquisition. Étude de procédures graphiques et d'interactions verbales chez des enfants de 6 à 8 ans. *Cahier du français contemporain*, 4,361-380.

DAVID, J. (2003). Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants. *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 29, issue 1.

DE GAULMYN, M.M. (1992). La construction précoce du système de la langue française écrite par les enfants de Grande section Maternelle, In : *Les dossiers de l'éducation* – Toulouse, 18-PUM, p 45-70.

DELATTRE, P. (1965). Comparing the phonetic features of English, French, German and Spanish. Julius Groos Verlag, Heidelberg.

DELL, F., et ELMEDLAOUI, M. (1985). Syllabic consonants and syllabification in Imdlawn Tashlhiyt Berber. *Journal of African Languages and Linguistics*, 7, 105-130.

DUCROT, O., et TODOROV, T. (1972). Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Editions du Seuil.

EHRI, L.C. (1980). The development of orthographic images. In U. Frith Ed., *Cognitive Processes in Spelling*, London: England, Academic Press.

EHRI, L.C. (1991). The development of reading and spelling in children: An overview. In M. Snowling and M. Thomson (dir.), *Dyslexia: Integrating theory and practice* (p. 63-79). London: Whurr.

EHRI, L.C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. Gough, L. Ehri, and R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 107-143.

EHRI, L.C. (1997). Apprendre à lire et à orthographier, c'est la même chose, ou pratiquement la même chose. In : L. Rieben, C. A. Perfetti et M. Fayol (dir.), *Des orthographes et leur acquisition*, Lausanne, Delachaux & Niestlé, p. 231-265.

EHRI, L.C. (1998). Word reading by sight and by analogy in beginning readers. In C. Hulme and R. Joshi (Eds.), *Reading and Spelling: Development and Disorders*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 87-111.

ELLIS, R. (1984). Classroom second language development. Oxford: Pergamon.

FAYOL, M. (1997). Des idées au texte. Paris: PUF.

FAYOL, M., et GOMBERT, J.E. (1999). L'apprentissage de la lecture et de l'écriture. À paraître dans J.A. Rondal et E. Esperet (Eds.), *Manuel de Psychologie de l'enfant*. Bruxelles: Mardaga

FERREIRO, E., et TEBEROSKY, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo Veintiuno Editores, Mexico.

FERREIRO, E. (1987). Os processos construtivos da apropriação da escrita. In E. Ferreiro & M. Palácio (Eds.), *Os processos de leitura e escrita* (p. 102-123). Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRO, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In : Sinclair, H. (éd.), *La production de notation chez le jeune enfant*, Paris : PUF.

FERREIRO, E. (2000). L'écriture avant la lettre. Paris, Hachette Éducation.

FERREIRO, E. (2007). Las inscripciones de la escritura. Conferencia pronunciada el día 15 de marzo de 2007 en la Universidad de La Plata, durante el acto de entrega de la designación Doctora Honoris Causa por esa institución, publicado en *Lectura y Vida*.

FERREIRO, E. (2009). La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desorden con pertinencia. *Lectura y Vida*, 30 (2), 6-13.

FERREIRO, E., et GOMEZ PALACIO M. (1988). Lire et écrire. Comment s'y apprennent-ils? *Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, Traduction française de Verdenelli M., revue par : Besse J-M., De Gaulmyn M.M., Ginet D., CRDP, Lyon.

FIJALKOW, J. (1993). Entrer dans l'écrit. Paris : Magnard.

FIJALKOW, J., et FIJALKOW, E. (1998). Facteurs pédagogique et psychologique de l'entrée dans l'écrit : problèmes méthodologiques. Texte présenté lors du colloque Piaget-Vygotsky, Genève.

FIJALKOW, J., et FIJALKOW, E. (1992). L'écriture inventée au cycle des apprentissages. Etude Génétique. In : *Les dossiers de l'éducation* – Toulouse, 18, 125-14.

FIJALKOW, J., et LIVA, A. (1993). Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation. In : J. P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (Dir.), *Lecture-Écriture : Acquisition*. Les actes de la villette (p. 203-227), Paris : Nathan.

FRITH, U. (1985). Beneath the surface of phonetic dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, And M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (p. 301-330). London: Lawrence Erlbaum Associates.

FRITH, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, 36, 69-81.

FOX, B., et ROUTH, D. (1980). Phonemic analysis and severe reading disability. *Journal of Psycholinguistic Research*, 9: 115-119.

GAK, V.G. (1976). L'orthographe du français. Essai de description théorique et pratique. Selaf, Paris.

GOLDSTEIN, D.M. (1976). Cognitive-linguistic functioning and learning to read in preschoolers. *Journal of Experimental Psychology*, 68, 680-688.

GOMBERT, J. E. (1990). Le développement métalinguistique. Paris : Presses Universitaires de France.

GOMBERT, J. E., FAYOL, M. (1992). Writing in preliterate children. *Learning and Instruction*, 2, 23-41.

HARRIS, M., et COLTHEART, M. (1986). Language processing in children and adults: An introduction. London, Routledge & Kegan.

HELFGOTT, J.O. (1976). Phonemic segmentation and blending skills of kindergarten children: Implications for beginning reading acquisition. *Contemporary Educational Psychology*, 1, 157-169.

HENDERSON, E. H. (1981). Learning to Read and Spell: a Child's Knowledge of Words. Dekalb, Northern Illinois, University Press.

HUMBLLOT, L. FAYOL, M. et LONCHAMP, K. (1994). La copie de mots en CP et CE1. *Repères*, n°9, 47-60.

HUMPHREYS, G. W., et EVETT, L.J. (1985). Are there independent lexical and nonlexical routes in word processing? An evaluation of the dual-route theory of reading. *BBS*, 8:689-740.

IRIBARREN, I. C., JAREMA, G., et LECOURS, A. R. (2001). Two different dysgraphic syndromes in a regular orthography, Spanish. *Brain and Language*, 77, 166-175.

JAFFRE, J.-P. (1995). Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. U.P.R. 113, C.N.R.S., Paris.

JAFFRE, J.-P., BOUSQUET, S. et MASSONNET, J. (1999). Retour sur les orthographes inventées. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 1, 39-52.

- JAFFRE J-P, et FAYOL, M. (1997). Des systèmes aux usages. Paris: Flammarion.
- KANDEL, S., et VALDOIS, S. (2006). French and Spanish-speaking children use different visual and motor units during spelling acquisition. *Language and Cognitive Processes*, 21(5), 531-561.
- KAYE, J.D., et LOWENSTAMM, J. (1984). De la syllabicité. In Dell, F., Hirst, D., et Vergnaud, J.-R., (réd.), *Forme sonore du langage*, Paris, Hermann, p. 123-160.
- LABERGE, D., et SAMUELS, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- LABRUNE, L. (2005). Autour de la syllabe : les constituants prosodiques mineurs en phonologie. In *Phonétique et phonologie, approches contemporaines*, N. Nguyen, S. Wauquiers, J. Durand (éds), Hermès, p. 95-116.
- LAMBERT, E., ESPERET, E. et FAYOL, M. (en préparation). Rôle de la syllabe dans l'écriture des mots isolés.
- LEON, P.R. (1992). Phonétisme et prononciations du français. Paris, Nathan université.
- LEON, P.R. (1996). Changements et variations phonétiques en français : facteurs linguistiques et sémiotiques. *Revue de Phonétique Appliquée*, 120, p. 201-219.
- LARREYA, P., et WATBLED, J-P. (2007). Linguistique générale et langue anglaise. Armand Colin.
- LIBERMAN, I. Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.
- LIBERMAN, I., SHANKWEILER, D., FISCHER, FW. et CARTER, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- LIBERMAN, I., et LIBERMAN, A. (1990). Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, Vol. 40, p. 51-76.

LUIS, M. H. (1992). Psychogénèse de l'écrit. Une étude en banlieue lyonnaise, In *Les dossiers de l'éducation* – Toulouse, 18, 71-88.

LUKATELA, K., CARELLO, C., SHANKWEILER, D., et LIBERMAN, I.Y. (1995). Phonological awareness in illiterates: Observations from Serbo-Croatian. *Applied Psycholinguistics*, 16, 463-487.

LUNDBERG I., OLOFSSON A., WALL S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.

LUNDBERG, I., FROST, J., et PETERSEN, O. P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 261-284.

MAGNUSSON, E., et NAUCLER, K. (1987). Language disordered and normally speaking children's development of spoken and written language. Preliminary results from a longitudinal study. Reports from Uppsala University, Department of Linguistics (RUUL), 16, 35-63.

MANN, V. A., et LIBERMAN, I. Y. (1984). Phonological awareness and verbal short term memory: Can they presage early reading problems? *Journal of Learning Disabilities*, 17, 592-599.

MATA PEREIRA, M. (2011). Le rôle de la syllabe dans la psycho-socio-genèse de l'écrit : le cas du portugais. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation et de la formation, Université de Toulouse le Mirail.

MANRIQUE, A. M. B., et GRAMIGNA, S. (1984). La segmentación fonológica y silábica en niños de preescolar y primer grado. *Lectura y Vida*, 1, 4-14.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2009). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les programmes officiels (2009-2010)*. Préface de Luc Chatel, CNDP / XO Editions.

MOLINARI, C. et FERREIRO, E. (2007). Identidades y diferencias en la escritura en papel y en computadora en las primeras etapas del proceso de alfabetización. *Revista Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 28, N°4, p.18-30.

MORAIS, J., CLUYTENS, M., et ALEGRIA, J. (1984). Segmentation abilities of dyslexics and normal readers. *Perceptual and Motor Skills*, 58, 221-222.

MORIN, M-F., PRÉVOST, N., et ARCHAMBAULT, M-C. (2009). Effet de différentes pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit. *Spirale* 44.

MORTON, J. (1989). An information-processing account of reading acquisition. In A.M. Galaburda, (Ed), from *neuron to reading*, Cambridge, MIT Press, 43-66.

OLSON, R.K., WISE, B., CONNERS, F., RACK, J. et FULKER, D. (1989). Specific deficits in component reading and language skills: Genetic and environmental influences. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 339-348.

PAAP, K. R., et NOEL, R. W. (1991). Dual-route models of print to sound: Still a good horse race. *Psychological Research*, 53, 13-24.

PASA, L. (2002). Entrer dans la culture écrite: rôle des contextes pédagogiques et didactiques. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education et de la formation, Université de Toulouse le Mirail.

PERFETTI, C.A. (1985). Reading ability. New-York: Oxford University Press.

PONTECORVO, C., et ZUCHERMAGLIO, C. (1988). Modes of Differentiation in Children's Writing Construction. *European Journal of Psychology of Education*, 3 (4), 371-398.

PONTECORVO, C., et ORSOLINI, M. (1996). Writing and written language in children's development. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (p. 3-23). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

READ, C. (1971). Pre-school Children's knowledge of English phonology. *Harvard Education Review*, 41: 134.

READ, C. (1975). Children's categorization of speech sounds in English. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

READ, C. (1986). Children's creative spelling. London, Boston and Henley: Routledge and Kegan Paul.

READ, C. (1981). Writing is not the inverse of reading for young children. In C.H. Fredericksen and J.F. Dominic (Eds.), *Writing: the Nature, Development, and Teaching of Written Communication*, (101-115). Hillsdale, NS: Lawrence Erlbaum Associates.

RIEBEN, L. (2003). Ecriture inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. *Faits de langue*, n° 22, p. 27-36.

RIEBEN, L., et SAADA-ROBERT, M. (1997). Étude longitudinal des relations entre stratégies de recherche et stratégies de copie de mots chez les enfants de 5-6 ans. In L. Rieben, M. Fayol, and C. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition*. Delachaux et Niestlé.

SENECHAL, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 76-86.

SEYMOUR, P. H. K. (1986). Cognitive analysis of dyslexia. *International library of psychology*. New York, US: Routledge, XI.

SCHNEUWLY, B. (1985, avril). *Vygotsky : un autre modèle du développement de l'enfant*. Texte présenté au séminaire de psychologie de l'Université de Neuchâtel, Neuchâtel.

SCHNEUWLY, B. (1999). Le développement du concept de développement chez Vygotski. In Y. Clot éd., *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute, p. 267-280.

SCHNEUWLY, B., et BRONCKART, J.P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Coll. *Textes de base en psychologie*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

SHARE, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151–218.

SHARE, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the selfteaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95–129.

SPRENGLER-CHAROLLES, L. (1992). L'évolution des mécanismes d'identification des mots. In M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: P.U.F.

SPRENGLER-CHAROLLES, L., SIEGEL, L., et BÉCHENNEC, D. (1997). L'acquisition de la lecture et de l'écriture en Français : Étude longitudinale. In L. Rieben, M. Fayol, and C. Perfetti (Eds.), *Des orthographes et leur acquisition*, Delachaux et Niestlé.

SILVA, C. et ALVES MARTINS, M. (2001). Relations between children's invented spellings and the development of phonological awareness. *Education Psychology*, 23(1), 1-16.

SULZBY, E. (1989). Assessment of emerging writing and children's language while writing. In L. Morrow & J. Smith (Eds.), *Writing in real time: Modelling production processes* (p. 83-109). New York: Longman.

TAFT, M. et HAMBLY, G. (1985). The Influence of Orthography on Phonological Representations in the Lexicon. *Journal of memory and language*, 24, 320-335.

TAFT, M. (1986). Lexical access codes in visual and auditory word recognition. *Language and Cognitive Processes*, Vol. 1, n° 4, p. 297-308.

TAFT, M. (1992). The Body of the BOSS: Subsyllabic Units in the Lexical Processing of Polysyllabic Words. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, Vol. 18, n°4, p. 1004-1014.

TAFT, M. (2002). Orthographic Processing of Polysyllabic Words by Native and Nonnative English Speakers. *Brain and Language*, 81, 532–544.

TEYSSIER, P. (2002). Manuel de langue portugaise, Librairie Klincksieck.

THOMAS, E. M., et SENECHAL, M. (1998). Articulation and phoneme awareness of three-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 19, 363-391.

TOLCHINSKY-LANDSMANN, L. et LEVIN, I. (1987). Ecrire de 4 à 6 ans. In Fijalkow, J. (1996). *L'entrée dans l'écrit*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail (47-67).

TREIMAN, R. (1986). The division between onsets and rimes in English syllables. *Journal of Memory and Language*, 25, 476-491.

TREIMAN, R. (1991). Children's spelling errors on syllable-initial consonant clusters. *Journal of Education Psychology*, 83(3), 346-360.

TREIMAN, R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. In GOUGH, P.B., EHRI, L.C., TREIMAN, R., *Reading acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

TREIMAN, R. (1993). *Beginning to spell: A study of first-grade children*. New York, NY: Oxford University Press.

TREIMAN, R. (1993). Source of information used by beginning speller. In G.D.A Brown & N; C Ellis, *Handbook of normal and disturbed spelling: Theory process, and intervention*.

TREIMAN, R. (1993). *Beginning to spell*. Oxford University Press.

TREIMAN, R. (1994). To what extent do orthographic units in print mirror phonological units speech? *Journal of Psycholinguistics Research*, 23(1), 91-110.

TREIMAN, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning reading instruction. In J. L., Metsala et L. C., Ehri (dir.), *Word Recognition in Beginning Literacy*, Mahwah, NJ, Erlbaum, p. 289-313.

TREIMAN, R., et CASSAR, M. (1997). Can children and adults focus on sound as opposed to spelling in a phoneme counting task? *Developmental Psychology*, 33, 771-780.

TREIMAN, R., et BARON, J. (1981). Segmental analysis ability: Development and relation to reading ability. In G. E. Mackinnon et T. G. Waller (eds), *Reading research: Advance in theory and practice* (Vol. 3), New York, Academic Press.

VALLE ARROYO, F. (1989). Errores en lectura y escritura: Un modelo dual. *Cognitiva*, 2, 35-63.

VANNESTE, A. (2005). Le français du XXI^e siècle : Introduction à la francophonie. Garant.

VARNAVA-SKOURAS, G. (2005). Literacy development in Greek children. Early Literacy Symposium presented at XIIth European Conference on Developmental Psychology. Universidad de La Laguna: Tenerife, Spain.

VERNON, S. et FERREIRO, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 395-415.

VYGOTSKI, L. (1997). Pensée et langage. Éditions La Dispute.

WIOLAND, F. (1985). Les structures syllabiques du français. SLATKINE-CHAMPION, Genève-Paris.

ZESIGER, P. et de PARTZ, M.-P. (1997). Neuropsychologie de l'orthographe. In L. Rieben, M., Fayol et C.A. Perfetti (dir.), *Des orthographes et leur acquisition* (p. 57-76). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

ZIEGLER, J. C., et GOSWAMI, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.

Documents électroniques

B.O hors série n°8 du 21 octobre 1999.

En ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/1999/hs8/texte.htm>

B.O. hors série n° 3 du 19 juin 2008.

En ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

Convention internationale des droits de l'enfant, ONU, 20 novembre 1989, Article 12, alinéa 1.

En ligne : <http://www.droitsenfant.com/cide.htm>

Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes. (2002). CNDP, XO éditions.

En ligne : <http://www2.cndp.fr/ecole/quapprend/pdf/755A0211.pdf>

ANNEXES

Les annexes de ce travail se présentent sous format numérique. Afin de faciliter leur utilisation, nous avons créé des fichiers relatifs à chacun des chapitres. Ces-derniers commencent tous par l'annexe 1 et comportent : les questionnaires des enseignants, les bases de données de nos travaux, les résultats des tests statistiques, le matériel verbal de recherche, les productions écrites des élèves, les tableaux récapitulatifs des productions par temps de passation, ainsi que le matériel constitué pour l'expérience de didactique expérimentale.

Résumé

La syllabe dans l'écriture inventée en français

L'objectif général de cette thèse est d'étudier le rôle de la syllabe dans l'entrée dans l'écrit des élèves de grande section de maternelle par le biais d'une tâche d'écriture inventée. Il s'agit tout d'abord d'examiner les pratiques didactiques des enseignants de grande section à l'aide d'un questionnaire portant les unités de langues les plus employées dans la découverte de la langue (lettre/son, syllabe et mot) et dans les domaines d'activités de la lecture, de l'écriture et de l'oral. Les résultats obtenus montrent que l'unité la plus employée en lecture et en écriture est le *mot*, alors que l'unité de l'oral est la *syllabe*. Partant de ce constat, nous avons cherché à connaître l'impact que pourrait avoir un travail oral basé sur la syllabe sur les productions écrites des élèves. L'ensemble des données obtenues est en faveur de l'hypothèse selon laquelle les élèves prennent en compte des éléments de l'oral (lettre, son, syllabe) pour coder des énoncés oraux à l'écrit. De plus, les résultats montrent l'usage de six traitements qui sous-tendent l'entrée dans l'écrit démontrant que ce n'est pas un processus unique et que de nombreux paramètres peuvent conduire l'élève à traiter un énoncé oral de diverses manières. Dans une dernière partie, nous avons mené une étude de didactique expérimentale basée sur la syllabe orale dans le but d'observer les effets d'un entraînement régulier à la syllabe orale sur les productions écrites des élèves. Les résultats ne permettent pas de valider l'hypothèse selon laquelle la syllabe serait l'unité pivot de l'entrée dans l'écrit en grande section de maternelle, mais montrent néanmoins certains effets de l'intervention.

Mots-clés : entrée dans l'écrit, grande section de maternelle, pratiques enseignantes, syllabe, écriture inventée, variabilité des traitements, Ferreiro.

Abstract

The syllable in the invented spelling in French

The aim of this thesis is to study the role of syllable at early learning of writing for kindergarten pupils by the means of an invented spelling task. First of all, in fields of activities such as reading, writing and oral examination, it is a matter of examining the didactic practices of kindergarten teachers thanks to a questionnaire carrying the most employed units used in the discovery of languages (letter/sound, syllable and word). The results show that the most employed unit in reading and writing activities is the *word*, whereas the unit of the oral examination is the *syllable*. On the basis of this report, we sought to know the impact of an oral work based on the syllable, upon pupils' written productions. All obtained data is in favor of the assumption according to which, the pupils take into account elements of the oral examination (letter, sound, and syllable) to code oral statements in their writings. Moreover, results show the use of six treatments, which underlie the early learning of writing, and show that it is not a single process, and that many parameters can lead the pupil to treat an oral statement in various ways. Eventually, we conducted a study of experimental didactic work based on the oral syllable, aiming to observe the effects of a regular training for oral syllable upon the written productions of the pupils. The results do not make it possible to validate the assumption according to which, the syllable would be the pivot unit of the entrance in writing at kindergarten, but nevertheless show certain effects of the intervention.

Key words: early learning of writing, kindergarten pupils, teaching practices, syllable, invented spelling task, variability of the treatments, Ferreiro