



**HAL**  
open science

## Les effets d'un atelier d'écriture en grande section maternelle

Berthille Pallaud, Francine Attardo-Sauvier

► **To cite this version:**

Berthille Pallaud, Francine Attardo-Sauvier. Les effets d'un atelier d'écriture en grande section maternelle. Travaux interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage, 2000, 19, pp.99-114. hal-00265190

**HAL Id: hal-00265190**

**<https://hal.science/hal-00265190v1>**

Submitted on 18 Mar 2008

**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.

# LES EFFETS D'UN «ATELIER D'ÉCRITURE» EN GRANDE SECTION MATERNELLE

Berthille Pallaud et Francine Attardo-Sauvier<sup>1</sup>

## Résumé

*Une étude a été réalisée sur des enfants en Grande Section maternelle et en C.P. pour évaluer les effets d'un « atelier d'écriture » dans ces classes. L'atelier d'écriture est un paradigme où on invite les participants à produire un écrit hors de toute situation d'apprentissage (ni modèles, ni solutions, ni sanctions). Les participants agissent alors en fonction de leurs conceptions et de leurs savoirs qu'ils réinvestissent dans la tâche. Ce paradigme permet de tester les conceptions enfantines à l'égard de l'écrit et leur évolution. La répétition de ces ateliers d'écriture, par l'élaboration même qu'ils demandent, s'avère avoir des effets bénéfiques sur l'acquisition de l'écrit chez ces élèves. Cette étude confirme que l'entrée dans l'écrit passe par la phase primordiale de la transcription de la langue maternelle (qu'elle soit orale ou gestuelle). L'histoire, en particulier de l'écriture chinoise, insiste également sur l'importance de la circulation de cette idée « qu'un système de signes visuels pouvait servir à noter et enregistrer la parole. » (Bottéro F., 2000, p. 13)*

## Abstract

*We investigated whether children in infant and primary schools would benefit from a « writing workshop ». In this paradigm children are invited to write in a situation which excludes teaching (no patterns, no solutions and no rewards or sanctions). Children, then, write according to their ideas on writing and with the help of their knowledge. This paradigm allows to test children's ideas on writing and their evolution. These « writing workshops » last throughout the year. They appear to be profitable for acquisition of writing. This study confirms and emphasizes that children (as illiterate adults) enter into the writing system through a first essential step; this step is the transcription of the mother tongue (either oral or signs languages). The history of writing, especially the Chinese one, emphasizes as well the influence of the idea that « a system of visual signs could be used to write down and register speech » (Bottéro F., 2000, p13).*

Mots-clés : ateliers d'écriture, enfants de 5 à 6 ans.

Keywords: writing-workshop, 5 to 6 year-old children.

Depuis les années 1980, plusieurs études décrivent les étapes par lesquelles se développent les conceptions des enfants à l'égard de l'écrit. La plus importante (elle porte sur mille enfants) et la première est celle qu'a conduite Emilia Ferreiro au Mexique en collaboration avec

---

<sup>1</sup> École élémentaire de la Soude, avenue de la Soude, 13009 Marseille.

Margherita Gomez-Palacio dans le cadre d'un Projet financé par le Service National de l'Éducation Spéciale à Mexico, de 1980 à 1982. Les résultats de cette enquête ont été publiés en espagnol dès 1982. Une équipe de chercheurs et d'enseignants de Lyon a traduit et publié l'ensemble de ces travaux en 1988. Depuis lors, plusieurs autres études ont repris ces recherches avec des enfants français (Besse, 1992, Filjakov, 1982, Preteur, 1997 et de Gaulmyn, 1989).

L'objectif majeur du projet d'Emilia Ferreiro et de Margherita Gomez-Palacio était de comprendre pourquoi certains enfants devaient redoubler et présentaient des difficultés résistantes dans l'acquisition de l'écrit. Piagetienne, cette approche s'est focalisée, dès le départ, sur l'évolution des conceptions de l'enfant concernant l'écrit (Ferreiro, 1977).

La recherche d'Emilia Ferreiro suggère de multiples réflexions, aux pédagogues et aux chercheurs. L'apprentissage a un caractère constructif. « *L'enfant construit son savoir et ne le reçoit pas tout construit. Pour s'approprier l'enseignement, l'enfant le transforme selon ses schèmes mentaux, ce qui transforme aussi les schèmes et modifie le processus. Le processus d'apprentissage n'est donc pas conduit par l'instituteur mais par l'enfant.* » (Ferreiro, 1988, p. XXV).

Cette activité langagière qu'est l'écriture va mettre longtemps à s'installer. Nous avons montré précédemment (Pallaud, 1995 et 1996) que les contextes qui vont participer à cette construction vont différer selon la psychogenèse de l'écriture. Le contexte linguistique oral (c'est à dire l'énoncé prononcé) ne sera le contexte de l'énoncé écrit qu'au terme d'une recherche faite par l'enfant. Au début et, parfois pendant longtemps, l'enfant tente de rendre compte de ce qu'il nomme en fournissant des textes qui par un biais ou un autre représentent (au sens figuratif) l'objet en question. Lorsque l'enfant tient compte de la forme sonore du mot et commence à transcrire, il renonce à sa stratégie de représentation des caractéristiques de l'objet par le texte même. Jusque là, les qualités attribuées à l'objet par l'enfant étaient le seul contexte de son opération langagière écrite. Les travaux cliniques de psychanalystes (Pommier, 1993, Mège-Morin, 1994, par exemple) semblent montrer de plus que ce passage de la figuration à l'accrochage sonore n'est pas sous le seul contrôle de variables cognitives mais comporte des dimensions subjectives.

## Contexte et calendrier des études entreprises à Marseille<sup>2</sup>

En 1994, des contacts ont été pris avec l'école Vincent Leblanc (Z.E.P. de la Joliette à Marseille). J'ai proposé aux enseignantes de C.P. un séminaire sur l'entrée dans l'écrit. Ce séminaire avait pour but de diffuser un enseignement sur « Langage oral et langage écrit », et d'être un lieu d'échanges sur les difficultés rencontrées par les enseignantes dans ce domaine.

---

<sup>2</sup> Tous nos remerciements aux enseignants pour leur écoute et leur disponibilité ainsi qu'à l'Inspecteur d'Éducation Nationale qui a autorisé ces échanges.

Parallèlement, un atelier d'écriture, animé par les enseignantes elles-mêmes, était installé dans chacun des deux C.P. Cette organisation s'est prolongée jusqu'à la fin de l'année scolaire 1996, date à laquelle ces deux enseignantes ont rejoint une autre circonscription. La proposition d'installer un atelier d'écriture dans les classes maternelles et en particulier en Grande Section n'a reçu que peu d'écho. Ce refus poli empêchait d'en voir les effets lors du C.P. ultérieur.

En juin 1997, à la demande de l'une de ces enseignantes de C.P. qui avaient changé d'affectation et qui se trouvait depuis en poste dans l'école élémentaire de la Soude, j'ai proposé la même organisation de travail que précédemment. Nos réunions mensuelles de travail se sont déroulées dans l'école même et duraient 3 à 4 h (en temps hors service!). Un atelier d'écriture (parfois hebdomadaire, le plus souvent tous les 15 jours) a été intégré dans le cursus scolaire des deux C.P. De l'école maternelle de la Soude, seule l'enseignante de Grande Section est venue aux séances de formation en juin 1997. Elle fut également la seule<sup>3</sup> à pouvoir fournir un recueil systématique d'écrits d'enfants lors de l'année scolaire 1997-98.

En septembre 1998, l'école maternelle dans son ensemble me demande d'organiser le même type de séminaire pour leur équipe (dans les mêmes conditions « hors service ») et de les aider à intégrer un atelier d'écriture dans leurs classes. Les conditions se trouvaient alors réunies pour que nous puissions étudier les effets de l'intégration d'un atelier d'écriture en maternelle sur l'entrée dans l'écrit lors du C.P. ultérieur.

## L'atelier d'écriture pour des enfants en maternelle et en C.P.

*« L'acquisition de la représentation écrite du langage a été traditionnellement considérée comme une acquisition scolaire (c'est à dire comme un apprentissage qui se déroule, du début à la fin, dans le contexte scolaire). Or nous savons qu'il n'y a pratiquement pas de domaines parmi les connaissances fondamentales pour lesquels nous pouvons identifier un début proprement scolaire. Dans tous les domaines où la recherche psychogénétique a apporté des données solides, des débuts de connaissance ont pu être situés vers une limite préscolaire. »* (Ferreiro, 1988, p. 17).

Puisque tel est le cas, nous avons suggéré que la situation installée par l'étude des conceptions enfantines à l'égard de l'écriture pouvait être installée et répétée au sein d'une classe. Un tel paradigme correspond au concept d'atelier d'écriture qui est apparu dans les années 70 (Roche *et al.*, 1989)<sup>4</sup>. De nombreux ateliers d'écriture ont été mis en place sur des critères divers et pour des publics divers. La MAFPEN a organisé des stages de formation des maîtres où écrivains, chercheurs, enseignants ont travaillé au sein d'ateliers d'écriture. En 1983, s'est déroulé à Cerisy-la-Salle le premier colloque consacré aux ateliers d'écriture.

<sup>3</sup> Des raisons personnelles ont empêché ce recueil systématique en C.P.

<sup>4</sup> Nous l'attribuons pour notre part à Élisabeth Bing (1992, p60): « C'est ainsi qu'à l'instar des ateliers de peinture et de menuiserie, du fond de la petite école en 1969, je voulais appeler ce lieu bien physique de production et de travail du texte un atelier d'écriture. »

Notre démarche poursuit et systématise la seule expérience, à notre connaissance, entreprise avec des enfants en classes maternelles: celle que conduit Denise Agenet dans une école en Z.E.P. (1992)<sup>5</sup>.

L'atelier d'écriture que nous avons installé dans le cursus scolaire est un moment de renversement de la situation enseignant-enseigné puisque le maître ne transmet plus un savoir mais observe le savoir de l'élève. Ce n'est donc pas un moment d'apprentissage de l'écriture. C'est une incitation à écrire où il n'y a pas de bonne réponse. L'élève n'est pas sanctionné; son éventuel refus, non plus. Par hypothèse, ces moments permettent à l'enfant « de prendre la parole » en osant tracer ce qui lui semble correspondre à la demande de l'enseignante. La neutralité du maître (comme celle du chercheur qui enregistre le résultat) s'appuie sur le crédit qu'on peut faire à l'enfant: sa démarche a du sens. Il ne fait pas n'importe quoi. Il réfléchit construit avec ses savoirs, ses inhibitions, sa subjectivité. Ce faisant, en prenant de la sorte la parole<sup>6</sup>, il s'élabore et se transforme. Il s'inscrit selon son rythme dans le système de l'écriture.

Les séances hebdomadaires ou tous les 15 jours (selon les cas) se déroulent en deux temps. Dans un premier temps, l'enseignante nomme les dessins tracés sur la feuille et vérifie que tous les enfants connaissent ces noms. (lexique oral). Dans le deuxième temps, les enfants ont pour consigne d'écrire le nom qui correspond à chaque dessin. Ces mots n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage préalable et aucun modèle n'est et ne sera fourni. Au début certains enfants déclarent qu'ils ne peuvent pas le faire parce qu'ils n'ont pas appris. Il leur est répondu qu'ils écrivent comme ils le pensent. Très vite, les enfants abandonnent cette position et écrivent volontiers. C'est même une des caractéristiques qui les distingueront des élèves des autres C.P.<sup>7</sup>

## Grille d'analyse des productions écrites

L'analyse des écrits fournis par les enfants a été faite conjointement avec les enseignantes Elle a suscité de nombreuses discussions, cas par cas.

La grille que nous avons utilisée est très proche de celle qu'a fournie Emilia Ferreiro (1988) (voir l'annexe 1). Comme on va le voir ce qui est important est de repérer le moment où l'enfant se guide sur la forme orale du mot pour construire son écrit et se met à transcrire. Jusque là, l'énoncé oral n'est présent que de façon globale, comme un signal déclencheur de la production écrite. Des exigences concernant la variété quantitative et qualitative des signes apparaissent qui témoignent d'une correspondance se mettant en place entre les caracté-

---

<sup>5</sup> Enseignante en G.S. École maternelle Veyssière II, 13014. Ce travail doit beaucoup à son amical soutien, ses informations et ses précieux conseils. Son enthousiasme était en lui-même une piste de recherche.

<sup>6</sup> Il n'y a pas là l'apologie du spontanéisme. C'est une métaphore qui se comprend dans le cadre de la tâche qui est demandée à l'enfant: écrire tel mot.

<sup>7</sup> Communication personnelle de la psycho-rééducatrice dans cette école.

ristiques du contexte référentiel et celles du texte écrit. Emilia Ferreiro qui a conduit une étude clinique fine montre par de nombreux exemples combien cette phase s'enracine dans l'imaginaire de l'enfant. Il élabore un système de correspondances fantastique.

Le niveau 4, où la première lettre est une transcription de la première syllabe orale ou du premier phonème<sup>8</sup>, est le moment où l'élève commence à oraliser son écrit. Quand c'est bien le cas, cette position persiste voire même évolue assez vite vers des stades ultérieurs. La période syllabique (niveau 7) qui succède marque l'entrée dans une conceptualisation de l'écrit où les parties d'un mot deviennent des observables. Une hypothèse toute nouvelle apparaît : le nom prononcé est décomposable en parties les unes à la suite des autres, tout comme le nom écrit. Ces petits bouts que l'enfant identifie sont les syllabes; lors de la période syllabique, parfois de façon très rigoureuse, il en rend compte par une lettre pour une syllabe (voyelle ou consonne; ou même les deux). Cette phase se repère facilement car les productions sont alors très succinctes et contrastent avec les étapes antérieures où la quantité de «lettres» produites est plus grande (qu'elle soit fixe ou variant avec la longueur de la ligne indicatrice).

Par la suite, les textes s'étoffent à partir des acquisitions de l'enfant; la transcription devient phonético-syllabique voire même orthographique.

Les résultats qui vont être exposés concernent les élèves de la Grande Section maternelle lors de l'année scolaire 1997-1998 et les élèves de deux C.P. l'année suivante (1998-1999) à l'école élémentaire de la Soude. Ces deux C.P. ont été composés d'élèves provenant de la maternelle voisine et d'autres maternelles.

### Grande section maternelle (1997-1998)

L'enseignante est venue à la réunion d'information sur les conceptions de l'enfant à l'égard de l'écrit telles que les décrit Emilia Ferreiro. Elle a demandé régulièrement des productions d'écrits à ses élèves à partir du 13 octobre 1997 jusqu'au 28 avril 1998. Elle nous a remis ces productions l'année suivante alors qu'elle avait quitté l'école maternelle de la Soude. Nous disposons donc de 16 écrits potentiels par enfant<sup>9</sup>. Il est important de préciser que, mise à part lors de cette réunion d'information en début d'année, l'enseignante de maternelle de la Soude n'a plus pu venir à nos séances de travail collectives après l'horaire scolaire. Elle n'a donc eu aucun retour sur ce qu'elle recueillait et observait chez ses élèves. De même, nous ne pouvons que constater les résultats obtenus sans pouvoir les situer précisément dans les consignes et l'atmosphère créée lors de ces ateliers d'écriture.

La régularité dans la production d'écrits est-elle un facteur facilitant une bonne entrée dans

---

<sup>8</sup> parfois seulement le premier son identifié (comme par exemple, le [a] de banane.

<sup>9</sup> Potentiels car, si il y a eu 16 séances de productions d'écrits, les enfants soit refusaient d'écrire soit étaient absents (cf. la régularité en productions d'écrits).

l'écrit en C.P. ? C'est une question qu'on peut se poser. Mais, l'enseignante n'ayant pas précisé le motif de la non production d'écrit, nous n'avons pas les moyens d'y répondre

Dans quels établissements les élèves de cette classe sont-ils allés ?

De cette classe :

- sur les 12 filles, 3 n'ont pas rejoint l'école élémentaire de la Soude
  - 4 sont allées en C.P. 1
  - 3 sont allées en C.P. 2
- sur les 15 garçons, 5 n'ont pas rejoint l'école élémentaire de la Soude
  - 7 sont allés en C.P. 1 (l'un d'entre eux est parti en cours d'année)
  - 3 sont allés en C.P. 2

## I. Analyse des données en Grande Section maternelle (1997-1998)

### I.1. Régularité en production d'écrits

Les informations que nous avons reçues ne nous permettent pas de savoir si l'absence d'écrit tel ou tel jour correspond à un refus d'écrire de la part de l'enfant ou à une absence ce jour-là. Il est évident que la signification n'est pas la même selon qu'il s'agisse de l'un ou l'autre cas. Un refus peut être en effet considéré comme un travail de l'enfant qui se conclut par une « non-écriture » sur la page proposée. Quant à l'absence, la seule chose qu'on peut en dire est que l'enfant se trouve ainsi placé en situation de non-travail en classe ce jour-là (avec tout ce que cela peut impliquer dans son cas personnel).

nombre de refus-absences	nombre d'enfants	effectifs cumulés
2	5	5
3	5	10
1	3	13
4	3	16
5	2	18
6	2	20
14	2	22
0	1	23
7	1	24
9	1	25
10	1	26
16	1	27

**Tableau 1.**  
*Effectifs des enfants en fonction de la régularité en productions d'écrits*

Les 27 élèves de cette classe présentent une grande variété dans la régularité en productions d'écrits puisque selon les élèves cela peut aller de 0 à 16 refus-absences en écrit. Toutefois, la majorité des élèves (18 d'entre eux) sont dans le cas de 5 refus-absences au plus (le maximum étant autour de 2 et 3); trois élèves seulement font exception et sortent du lot avec 14 et 16 refus-absences.

### 1.2. Évaluation des écrits obtenus dans cette Grande Section maternelle

Comme nous n'avons pas pu suivre l'installation de l'atelier d'écriture dans cette Grande Section et que l'enseignante n'a pas parlé de l'évolution en cours d'année, nous n'avons pu que constater les résultats obtenus.

Sur les 27 enfants pour lesquels nous avons des résultats, 3 garçons et 2 filles atteignent le stade initial de l'accrochage sonore dès la Grande Section maternelle

### 1.3. La Grande Section maternelle de la Soude en 1997-1998 : un cas particulier ?

Pour savoir si l'invitation à écrire en Grande Section maternelle a des effets permettant de distinguer ces enfants de ceux qui n'ont pas vécu cette expérience, nous avons comparé les résultats des enfants, l'année suivante (1998-99), en fin de C.P. Les données que nous avons étudiées sont les productions écrites obtenues lors de la dernière séance de ces ateliers d'écritures en C.P.

Niveaux atteints en fin de Cours Préparatoire				
Provenance	Niveau 4/7	Niveau 8/9	Niveau 10/13	TOTAL
Grande Section Soude	0 0%	2 12,5%	14 <b>87,5%</b>	16 100%
Autre Grande Section	2 8,7%	8 34,8%	13 <b>56,5%</b>	23 100%
TOTAL	2 5,1%	10 25,6%	27 <b>69,3%</b>	39 100%

**Tableau 2.**

*Les productions d'écrits: niveaux atteints en fin de C.P. par les élèves en fonction de leur provenance (Grande Section de la Soude ou non) (nombre d'enfants et pourcentages)*

Rappelons que sur les 39 enfants que nous avons pu suivre dans les C.P. (C.P.1 et C.P.2) de l'école élémentaire de la Soude, seuls 16 élèves proviennent de la Grande Section maternelle de la Soude. Les 23 autres enfants proviennent d'autres écoles.

Le premier constat est que, à la fin de l'année de C.P. tous les élèves, quelle que soit leur provenance, construisent leur écrit sur une base sonore. Il y a, cependant, une grande diversité, au niveau individuel et au niveau scolaire entre les productions

Les 23 enfants provenant d'autres Grandes Sections sont significativement<sup>10</sup> moins nombreux à atteindre les scores de 10 à 13: 56,5% contre 87,5% pour les élèves provenant de la Grande Section de la Soude.

Ils sont donc plus nombreux dans les niveaux plus bas (43% au total contre 12%). En particulier, deux enfants qui proviennent de ces autres Grande Section atteignent tout juste, à la fin du C.P., le score initial d'accrochage sonore. En revanche, les élèves formés à l'école maternelle de la Soude ont tous dépassé ce stade et commencent à transcrire de façon phonético-syllabique. De ce point de vue, ce groupe d'élèves a, à la fin du C.P., des scores plus homogènes.

Cette Grande Section maternelle de la Soude semble donc être, de ce point de vue un cas particulier au regard des autres Grandes Sections. Ce résultat milite également en faveur d'une facilitation de l'entrée dans l'écrit chez des élèves ayant pu bénéficier d'une « invitation à écrire » lors de la Grande Section maternelle.

## 2. Analyse des données en C.P. (1998-1999; classes C.P.1 et C.P.2)

Dans la mesure où nous soupçonnons que l'expérience d'un atelier d'écriture lors de la Grande Section maternelle facilite l'entrée dans l'écriture lors du C.P. qui lui succède, nous avons précisé cette approche en étudiant l'influence de la variable « régularité en productions d'écrits ». Nous avons examiné les relations entre la régularité en productions d'écrits lors de la Grande Section et :

- d'une part, la période d'accrochage sonore lors du C.P. ou de la Grande Section, (tableau 3)

- d'autre part, le niveau d'écrit atteint à la fin du C.P. (tableau 4)<sup>11</sup>.

Notre hypothèse est que la régularité dans les productions d'écrits va permettre un accrochage de l'écrit sur la base sonore plus rapide et une meilleure progression dans l'écriture.

---

<sup>10</sup> Test du Chi2: à  $p < 0,05$  (Chi2= 4,15, d.d.l.=1)

<sup>11</sup> On ne s'étonnera pas de quelques variations dans les chiffres de référence cités: en effet, parfois certaines données concernant quelques enfants nous ont manqué et nous avons dû les éliminer de certains calculs.

	1998-1999 ACCROCHAGE SONORE				
Refus-absence en G.S.	dès la G.S.	en sept-oct.	en nov.déc.	de janv. à mai	nombre total d'enfants
supérieur à 5	0	1	1	2	4
inférieur ou égal à 5	2	5	4	1	12
nombre d'enfants	2	6	5	3	16

**Tableau 3.**  
*Régularité en productions d'écrits dans les classes C.P1 et C.P2  
(plus ou moins de 5 refus ou absences) et période d'accrochage sonore  
(Nombre d'enfants dans chaque cas)*

### 2.1. Régularité en productions d'écrits et période d'accrochage sonore

Parmi ces 16 élèves, la régularité en production d'écrits varie fortement :

- 4 enfants (catégorie « non assidus ») se sont absentés ou ont refusé plus de 5 fois (14, 10, 9 et 6 fois)
- Les 12 autres enfants (catégorie « assidus ») ont des scores inférieurs à 5 absences ou refus.

Le tableau 3 montre que, sur les 16 enfants en provenance de l'école maternelle de la Soude, l'assiduité aux productions d'écrits, lors de cette Grande Section, exerce une influence non négligeable sur le moment d'accrochage sonore.

7 enfants sur les 12 ayant été absents ou ayant refusé moins de 5 fois font cet accrochage sonore lors de la période septembre-octobre (ou l'ont déjà fait). Dans l'autre catégorie d'enfants, il n'y a plus qu'un seul élève sur quatre. La régularité en productions d'écrits semble donc liée de façon positive avec la rapidité d'entrée dans l'écrit. *Si la régularité est bonne, l'entrée dans l'écrit est plus rapide.*

Il y a toutefois des exceptions puisque, dans cette catégorie d'enfants « assidus », quatre d'entre eux ne réussissent qu'en novembre-décembre et un autre beaucoup plus tard. De même, dans la catégorie des enfants « non assidus », un enfant sur quatre entre dans l'écrit dès le mois de septembre.

Il n'y a donc pas de lien simple entre cette variable « assiduité » et le moment de l'entrée dans l'écrit.

2.2. Régularité en productions d'écrits lors de la Grande Section et niveau d'écrit atteint à la fin du C.P.

1997-1998	Niveaux atteints en Cours Préparatoire 1998-1999			
Refus-absence en G.S.	niveau 4/7	niveau 8/9	niveau 10/13	nombre total d'enfants
supérieur à 5	0	1	3	4
inférieur ou égal à 5	0	2	10	12
nombre d'enfants	0	3	13	16

**Tableau 4.**  
*Régularité en productions d'écrits  
 (plus ou moins de 5 refus ou absences lors de la Grande Section)  
 et niveau d'écrit atteint à la fin du C.P.  
 (Nombre d'enfants dans chaque cas)*

On constate, à la lecture de ce tableau, que tous les élèves de cette Grande Section (qui sont passés aux C.P. de l'école élémentaire de la Soude) sont entrés dans l'écrit à la fin de leur année de C.P.

Il en est de même pour les autres élèves de ces C.P. provenant de Grandes Sections extérieures à l'école de la Soude. Cependant, comme on l'a vu (tableau 2) près de la moitié de ces élèves (10 sur 23) ne dépassent pas le niveau d'écrit type syllabico-phonétique (8/9); deux atteignent tout juste le début de l'accrochage sonore.

Parmi les 16 élèves ayant eu une invitation à écrire lors de leur Grande Section, aucun enfant n'en reste au stade initial de cette entrée dans l'écrit: le niveau est au moins de 8 à 9. Sur les 16 enfants, 13 atteignent les niveaux 10 à 13. Parmi ces derniers, 10 appartiennent à la catégorie des «assidus»; on note cependant qu'il y a des exceptions puisque deux enfants de cette catégorie (celle des niveaux 10 à 13) sont du type peu «assidus» en Grande Section.

Nous faisons donc la même constatation que précédemment: la relation entre l'assiduité, la production d'écrits et leur niveau n'est pas simple. D'autres facteurs interviennent certainement sur la production d'écrits.

Il reste que, dans l'ensemble, ce score à l'écrit atteint en fin de C.P. rend compte, lui aussi, de l'effet avantageux de la régularité en production d'écrits lors de la Grande Section maternelle.

### 2.3. Quelles relations entre la période d'accrochage sonore et les niveaux d'écrits atteints en fin de C.P. ?

Les résultats précédents font supposer qu'il n'y a pas non plus de lien simple entre le moment d'entrée dans l'écrit et le niveau qui sera atteint en fin de C.P. (tableaux 5 et 6).

1998-1999	Niveaux d'écrit en fin de Cours Préparatoire				
Période d'accrochage sonore	niveau 4/7	niveau 8/9	niveau 9/10	niveau 11/13	nombre total d'enfants
en G.S.	0	0	0	3	3
septembre	0	0	0	1	1
octobre	0	3	0	11	14
novembre	0	1	4	1	6
décembre	0	2	0	2	4
janvier	0	2	0	0	2
février	0	0	0	0	0
mars	0	3	2	0	5
avril	0	1	0	0	1
mai	1	0	0	0	1
nombre total d'enfants	1	12	6	18	37

**Tableau 5.**  
*Détails des effectifs selon les niveaux d'écrits atteints lors du C.P., en fonction de la période d'accrochage sonore.*

Période d'accrochage sonore	niveau 3	niveau 4/7	niveau 8/9	niveau 10/13	TOTAL
en G.S.	0	0	0	3	3
sept. & oct.	0	0	3	12	15
nov. & déc.	0	0	6	7	10
janv. & après	0	1	5	2	9
TOTAL	0	1	12	24	37

**Tableau 6.**  
*Synthèse sur les effectifs selon les niveaux d'écrits atteints lors du C.P., en fonction de la période d'accrochage sonore.*

Parmi les 37 élèves que nous avons pu suivre dans ces deux C.P., 65% d'entre eux (24 élèves) atteignent un niveau d'écrit de 10 à 13 à la fin de l'année scolaire. Un seul élève en reste au stade initial de l'accrochage sonore. Les 12 élèves restant atteignent les niveaux 8 et 9. Aucun n'en reste en deçà de l'accrochage sonore.

Presque un enfant sur deux (18 enfants sur 37) réfère son écrit à des composantes sonores dès le mois d'octobre. En décembre, les trois quart des classes (28 élèves) sont entrés dans la transcription.

Ces deux tableaux qui présentent les niveaux d'écrits atteints en fin de C.P. en fonction de la période d'accrochage sonore montrent, comme on peut s'y attendre, que le fait de le découvrir plus tôt permet d'atteindre un niveau d'écrit meilleur à la fin de l'année.

Ce qui est plus étonnant et demande à être étudié de façon précise, ce sont les enfants (en caractères gras dans le tableau; au nombre de 6) qui ont commencé à relier leur écrit à des informations sonores tôt dans l'année scolaire (3 en septembre et octobre, et 3 en novembre et décembre) et n'ont pas progressé comme on aurait pu s'y attendre. En effet, ces 6 élèves ne dépassent pas les débuts de l'entrée dans l'écrit. Pourquoi en est-il ainsi? Ce fait est à aborder de façon plus qualitative.

Il faut souligner qu'étant donné la faiblesse des effectifs, ces résultats restent des préliminaires. Les études ultérieures prévues (1999-2000) seront précieuses.

## Conclusion

L'importance de cette étape de transcription pour entrer dans l'écriture semble confirmée chez le jeune enfant. On a pu montrer (Besse, 1992) que l'adulte illettré passe aussi par cette même étape de transcription lorsqu'il commence à écrire. Cette phase n'est certes pas suffisante pour qu'il soit possible de dire que l'enfant sait écrire mais elle reste indispensable et primordiale. Le système d'une écriture, en particulier celui du français ne peut être confondu avec une transcription du français oral. Les règles (morphologiques surtout; Blanche-Benveniste, 1997; Le Goffic, 1997) diffèrent en français oral et en français écrit. Le rapport entre ces deux systèmes n'est pas de l'ordre du parallélisme mais du « maillage ».

Ces résultats confirment deux réflexions émises, l'une dans le domaine clinique, l'autre en ce qui concerne l'histoire des systèmes d'écriture. Marie-Thérèse Abbou, sourde et en échec scolaire durant toute sa jeunesse, raconte ses difficultés et ce qui les a levées.

*Je trouvais facilement le sujet sur lequel je voulais m'exprimer mais il me fut très difficile de le rédiger. La raison en était simple: j'écrivais pour qu'il soit lu par des entendants, je me disais donc qu'il fallait être attentive au respect des règles grammaticales et n'y parvenais pas. Une fois mon*

---

12 Christian Cuxac, linguiste spécialiste de la Langue des Signes et Sero-Guillaume, père d'un enfant sourd

*texte écrit, tous les deux<sup>12</sup> me demandèrent de l'exprimer en langue des signes. je n'y réussissais pas, incapable de retrouver en langue des signes ce que j'avais écrit en français, les deux expressions étant trop éloignées l'une de l'autre. Ils me conseillèrent alors de m'exprimer vraiment librement par écrit, spontanément tel que je l'évoquais dans ma tête en langue des signes, sans me soucier des éventuelles erreurs en français, l'important étant l'expression écrite en elle-même et non les fautes de français.* (Abbou, 1992, p. 10).

Ce qu'évoque là Marie-Thérèse Abbou n'est autre que la tentative d'écriture à partir de la transcription de sa langue maternelle, la Langue des Signes (L.S.F.). L'enseignement qu'elle avait reçu et qui avait échoué ne visait que le lien oral/écrit. L'entrée dans l'écriture semble donc s'enraciner sur le lien entre la langue maternelle (qu'elle soit orale ou visuelle) et la langue écrite.

En ce qui concerne l'histoire des écritures et en particulier celle de l'écriture chinoise, F. Bottéro privilégie l'hypothèse selon laquelle son essor viendrait, non pas d'une invention originale et indépendante mais de la diffusion d'une idée venue d'ailleurs (et non pas du système désigné en soi, ). Contrairement à une interprétation erronée de cette hypothèse, ce n'est pas l'archaïque système mésopotamien qui aurait influencé le système graphique chinois, mais l'idée acquise après plusieurs siècles [-3000 à -1400 avant J.-C.] qu'un système de signes visuels pouvait servir à noter et enregistrer la parole. (Bottéro F., p. 13).

On l'a vu, l'enfant doit, pour écrire, abandonner ses conceptions premières et en arriver à l'idée « *qu'un système de signes visuels pouvait servir à noter et enregistrer la parole.* » Lorsque cette phase est engagée, le système d'écriture français, par exemple, peut être enseigné et reçu.

## **Annexe I**

### *Étapes dans les conceptions enfantines à l'égard de l'écrit*

(cf. figures ci-après)

#### **Niveau pré-syllabique**

Pas de recherche de correspondance entre graphie et sons

1. Graphismes primitifs, écritures uni-graphique ou sans contrôle de quantité.
2. Écritures fixes (avec une prédominance de graphies conventionnelles).
3. Écritures différenciées (avec une prédominance de graphies conventionnelles).

Le stade ultime de cette période est: quantité et répertoire variables.

4. Écritures différenciées (quantité et répertoire variables) avec valeur sonore initiale.

#### **Niveau syllabique**

Essai d'une correspondance entre graphies et syllabes

5. Écritures syllabiques primitives.
6. Écritures syllabiques avec une forte exigence quantitative.

7. Ecriture syllabique stricte

- sans prédominance des valeurs sonores conventionnelles ;
- avec prédominance des valeurs sonores conventionnelles.

**Niveau syllabico-alphabétique**

Double hypothèse: alphabétique et syllabique

8. Ecritures syllabico-alphabétiques

- sans prédominance des valeurs sonores conventionnelles ;
- avec prédominance des valeurs sonores conventionnelles.

**Niveau alphabétique**

Correspondances entre phonèmes et graphies

9. sans prédominance des valeurs sonores conventionnelles.
10. quelques erreurs dans l'utilisation de la valeur sonore conventionnelle des graphies.
11. avec valeur sonore conventionnelle des graphies.
12. début d'orthographe.
13. écriture orthographique.

<p><u>Mathias</u> ar. 04</p> <p><u>MaREIRETF</u> marguerite</p> <p><u>MouF</u> matin</p> <p><u>PéVERie</u> pâques</p>	<p>Sumo 30-3</p> <p>1 ca / A chocolat</p> <p>2 cae / i chaussure</p> <p>3 cai / coca cola</p>
---	---

Fanny 30-3

1. CHOCOLA chocolat

2. CHOSU chaussure

3. COCCOLA coca cola

4. CACAO cacao

## Index des abréviations

C.P. : Cours Préparatoire

G.S. : Grande Section

Z.E.P. : Zone d'Éducation Prioritaire

MAFPEN : Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale

## Bibliographie

ABBOU, M.-T. (1992). Sourde, comment j'ai appris à lire, *Voies Livres*, V62, juin.

AGENET, D. (1992). Les écrits des enfants en Grande Section maternelle, in Blanche-Benveniste, C., Pallaud, B. & Hennequin, M.-L., *Rapport, enfants de Romans. Les performances langagières d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans des classes de Grande Section maternelle*. Aix-en-Provence : Université de Provence.

BESSE, J.-M. (1992). *L'illettrisme en question*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

BING, E. (1992). Histoire d'une pratique, ses postures ses risques, in Orío-Boyer C. (éd.), *Ateliers d'écriture*. Actes du Colloque de Cerisy-la-Salle, 23 juil-2 août 1983, Grenoble : L'atelier du Texte.

BLANCHE-BENVENISTE, C., PALLAUD, B. & HENNEQUIN, M.-L. (1992). *Rapport, enfants de Romans. Les performances langagières d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans des classes de Grande Section maternelle*. Aix-en-Provence : Université de Provence, 157 p., 3 vol. de corpus).

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : édition Ophrys.

BOTTÉRO, F. (2000). L'écriture chinoise, *Lettre du Département des Sciences de l'Homme et de la Société*, déc., 60, p. 8-13.

DE GAULMYN, M.M. (1989). Les apprentissages de la langue écrite. In *Actes du IIIème Colloque Régional de Linguistique*, 28-29 avril 1989, Strasbourg : Université des Sciences Humaines.

FERREIRO, E. (1977). Vers une théorie génétique de l'apprentissage de la lecture. *Rev. suisse de Psycho.*, 36, 2, p. 109-130.

FERREIRO, E., GOMEZ-PALACIO, M. (1988). *Lire écrire à l'école, comment les enfants apprennent-ils ?* Lyon : CRDP.

FERREIRO, E. (1988). L'écriture avant la lettre, in Sinclair H. , (éd.) *La production de notations chez le jeune enfant. Langage, nombre, rythmes et mélodies*, Paris : P.U.F.

FIJALKOW, J. & PRETEUR, Y. (1982). L'acquisition de la langue écrite par l'enfant. Etudes d'inspiration piagétienne, in Not L. *Perspectives piagésiennes*. Toulouse : Privat, p. 153-171.

LE GOFFIC, P. (1997). *Les formes conjuguées du verbe français oral et écrit*, Paris : édition Ophrys.

MEGE-MORIN, J. (1994). Etude autour du prénom, de la nomination du sujet ou pourquoi faire appel à un psychanalyste, in Pallaud B. & Alerini P.(éds) *Langage, scolarisation et subjectivité*, Actes Journées thématiques en Secteur de l'Éducation Spécialisée, fév.-mars 1994, CREA PACA Corse.

ORIO-BOYER, C. (éd.) (1992). Ateliers d'écriture. *Actes du Colloque de Cerisy-la-Salle*, 23 juil-2 août 1983, Grenoble : L'atelier du Texte.

PALLAUD, B. (1996). Les contextes de l'acquisition de l'écriture., *Scolia*, Strasbourg : Publications de l'UMR du CNRS «LANDISCO» et de l'Université des Sciences Humaines, 6, p. 131-162.

POMMIER, G. (1993). Naissance et renaissance de l'écriture, Paris : PUF.

PRÊTEUR, Y. & VIAL, B. (1997). Relations familles-écoles et réussite scolaire dans le cycle des apprentissages fondamentaux. Etude longitudinale et comparative (Zones sociogéographiques et milieux socioculturels), *Mire Info*, 38, p. 68-71.

ROCHE, A., GUIGUET, A. & VOLTZ, N. (1993). *L'atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire*, Paris : Bordas.