

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Professeur des écoles

Titre du mémoire

*Les orthographe*s approchées en maternelle : analyse de l'évolution des représentations de l'écrit chez des élèves de moyenne section

Présenté par **SENAUD Inès**

Mémoire encadré par

Directeur-trice de mémoire	Co-directeur-trice de mémoire
Nom, prénom : Mauroux Florence	Nom, prénom : Garcia-Debanc Claudine

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Mauroux Florence	Directrice de mémoire
Garcia-Debanc Claudine	Co-directrice de mémoire

Soutenu le **13 / 06 / 2022**



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, SENAUD Inès

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

..... Les orthographes approchées en maternelle : analyse de l'évolution
..... des représentations de l'écrit chez des élèves de moyenne section

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J <http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à TOULOUSE, le 06 / 06 / 22

Signature de l'étudiant.e



Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais dans un premier temps remercier, ma directrice de mémoire Mme Florence Mauroux, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je remercie également Mme Claudine Garcia-Debanc qui m'a fourni les outils nécessaires à la réussite de mon travail de recherche.

En tant que directrices de mémoire, Mme Florence Mauroux et Mme Claudine Garcia-Debanc m'ont guidé dans mes recherches et m'ont apporté une aide précieuse durant toute la période de travail.

Enfin, je tiens à remercier mes quatre élèves de moyenne section qui m'ont permis de mettre en oeuvre mon travail de recherche.

Introduction	4
1. Les orthographes approchées à l'école maternelle	6
1.1 Le système orthographique français	6
1.1.1. Définition de l'orthographe française	6
1.1.2. Caractéristiques du système orthographique français.....	7
1.1.3. Les obstacles didactiques liés aux différentes dimensions du système orthographique français	8
1.2. L'analyse des traces écrites de jeunes scripteurs	9
1.2.1. Le modèle d'analyse de Ferreiro (1988, 2000).....	9
1.2.2. Le modèle d'analyse de Fijalkow et Liva (1994).....	10
1.2.3. Le modèle d'analyse de Gombert (1990).....	13
1.3. L'entretien métagraphique en complément de l'analyse des traces écrites	14
1.3.1. L'entretien métagraphique comme dispositif de recherche.....	14
1.3.2. L'entretien métagraphique comme dispositif didactique	15
1.3.3. Les principes de l'entretien métagraphique	16
1.3.4. Le rôle de guidage de l'enseignant.....	16
1.4. Une première entrée dans l'écrit grâce au dispositif des « orthographes approchées ».....	17
1.4.1. D'où vient cette appellation ?.....	17
1.4.2. Distinction entre les différents termes : écriture / orthographe, inventée / approchée	18
1.4.3. Les principes du dispositif des orthographes approchées	19
1.4.4. L'importance des interactions entre pairs	19
1.5. Les essais d'écriture à la maternelle dans les textes officiels	20
2. Problématique	22
2.1. Question de recherche	22
2.2. Hypothèses.....	23
3. Méthodologie.....	23
3.1. Contexte de l'étude	23

3.2. Choix des participants	23
3.3. Protocole de recueil de données.....	24
3.3.1. Données collectées.....	24
3.3.2. Indicateurs de progrès	25
3.3.3. La démarche didactique mise en place d'après le modèle de Montesinos-Gelet et Morin (2006)	26
3.4. Programmation et choix des mots	27
4. Résultats	30
4.1. Analyse de l'évaluation diagnostique	32
4.1.1. Analyse des productions écrites	32
4.1.2. Synthèse de l'analyse de l'évaluation diagnostique.....	35
4.1 Analyse de l'évaluation finale	36
4.1.2. Analyse des productions écrites	36
4.1.2. Synthèse de l'analyse de l'évaluation finale	41
4.2. Analyse qualitative des données recueillies	42
4.2.1. Élève 1-K	43
4.2.1.1. Séance 1 à 5 : du traitement visuel au traitement oral	43
4.2.1.2. Synthèse de l'analyse	47
4.2.2. Élève 2-I.....	49
4.2.2.1. Séance 2 , 3 : traitement visuel.....	49
4.2.2.2. Séance 4, 5 : du traitement visuel au traitement oral	50
4.2.3. Élève 3-C	53
4.2.3.1. Séance 2 , 3 : traitement visuel.....	53
4.2.3.2. Séance 5 : traitement oral	55
4.2.3.3. Synthèse de l'analyse	56
4.2.4. Élève 4-J	58
4.2.4.1. Séance 1 à 5 : traitement visuel et oral.....	58
4.2.4.3. Synthèse de l'analyse	61
4.3. Discussion.....	62
5. Conclusion	64

6. Bibliographie	67
7. Annexes	71
Annexe 1 : Progressivité des activités proposées et des attendus chez les élèves	71
Annexe 2 : Fiche de préparation d'une séance type d'essais d'écritures..	72
Annexe 3 : Fiche de préparation de la séquence, contenant les mots choisis.....	75
Annexe 4 : Extraits des verbalisations des 5 séances réalisées pour l'élève 1-K	77
Annexe 5 : Extraits des verbalisations des 5 séances réalisées pour l'élève 2-I.....	81
Annexe 6 : Extraits des verbalisations des 5 séances réalisées pour l'élève 3-C	84
Annexe 7 : Extraits des verbalisations des 5 séances réalisées pour l'élève 4-J.....	86

Introduction

Après mes trois années de licence en sciences du langage, et durant ces deux années de master MEEF, j'ai pu développer un intérêt pour la didactique du français, et notamment pour les dispositifs permettant aux élèves de progresser dans le domaine de l'écrit : « découvrir la fonction de l'écrit, découvrir le principe alphabétique, commencer à produire des écrits et à comprendre son fonctionnement, et commencer à écrire seul » (BOJNS n°25 du 24 juin 2021, p11-12). Bien consciente que l'oral a une place importante à l'école maternelle, j'ai choisi pour autant de m'intéresser aux essais d'écriture en moyenne section. En m'appropriant les nouveaux programmes du cycle 1, j'ai pu me rendre compte que « la place de la culture de l'écrit et de la découverte de ses fonctions » (BOEJNS n°25 du 24 juin 2021, p. 6) est une priorité en maternelle. En effet, les programmes évoquent qu' « il appartient à l'école maternelle de donner à tous une culture commune de l'écrit. ». En ce sens, mon rôle, en tant qu'enseignante, est de m'adapter à chaque élève afin de permettre à tous les élèves d'entrer dans la conceptualisation de l'écrit. En effet, tous les enfants n'ont pas le même accès à la culture de l'écrit avant l'entrée en maternelle. E. Ferreiro (2000) introduit son propos en rappelant que l'enfant a une représentation écrite du langage défini bien avant son entrée à l'école, certains écarts entre enfants peuvent donc être conséquents.

L'entrée dans l'écrit chez un jeune scripteur a suscité beaucoup de recherches. En 1979, Emilia Ferreiro s'est intéressée à la découverte du système de l'écriture chez de jeunes enfants argentins. En s'inspirant de ces travaux, des chercheurs français tels que Fijalkow et Liva (1994), Besse (2000), Montesinos-Gelet et Morin (2006), et David (2013) ont pu apporter leurs analyses concernant des scripteurs francophones. Effectivement, des différences ont été constatées entre les travaux de Ferreiro (1979-2000) et les travaux réalisés avec des scripteurs francophones, car le système

orthographique français est un système opaque, très différent du système hispanophone.

L'apprentissage de l'orthographe se construit à tout âge, et est un élément primordial dans la scolarité. Par conséquent, des chercheurs se sont intéressés à des dispositifs qui mettent en place des essais d'écriture. En effet, Cogis (2005) rappelle combien il est important que l'élève s'essaie à l'écriture. Lors de ces essais d'écriture, Montésinos-Gélet et Morin (2006) ont montré l'importance et l'impact bénéfique de mettre l'élève en situation de réflexion sur la langue. Elles ont également évoqué la pertinence du dispositif des orthographe approchées pour une première entrée dans l'écrit. Ce dispositif vise à faire réfléchir des élèves pré-lecteurs sur des problèmes orthographiques, en les amenant à se questionner sur le fonctionnement de la langue écrite. Afin de comprendre la démarche d'écriture mise en œuvre par l'enfant, des entretiens métagraphiques (Jaffré, 1995) peuvent être mis en place. En effet, l'entretien métagraphique, peu pratiqué dans les classes aujourd'hui, est pourtant un moyen efficace pour amener l'élève vers un oral réflexif. Cet entretien permet à l'élève de se questionner sur ses productions, et donc, de rentrer progressivement dans la conceptualisation de la langue écrite en développant des capacités métalinguistiques.

Gombert (1990) évoque « les capacités métalinguistiques se présentent en quelque sorte comme un sous-produit de l'apprentissage de la manipulation de l'écrit » (p58).

En ce sens, l'intérêt de faire des entretiens métagraphiques avec les élèves est d'abord de permettre une meilleure compréhension et interprétation des graphies, mais aussi de savoir si les apprenants ont conscience ou non de leurs procédures.

Dans le cadre de ce mémoire, nous porterons donc notre analyse sur deux questions fondamentales :

En quoi la pratique des orthographe approchées est-elle bénéfique à la compréhension et l'acquisition du système orthographique ?

Comment les entretiens métagraphiques ont favorisé les apprenants scripteurs à acquérir les règles du fonctionnement de la langue française ?

Pour répondre à ces questions, nous commencerons dans un premier temps par exposer les particularités du système orthographique français, ensuite nous aborderons les travaux qui ont permis d'analyser les traces écrites de jeunes scripteurs en situation d'écriture approchée. Nous définirons les deux dispositifs utilisés lors de ce mémoire : les orthographe approchées et l'entretien métagraphique. Nous terminerons par mentionner les textes officiels afin de montrer la place qu'ont les essais d'écriture à la maternelle.

Dans un second temps, nous mettrons en lumière la question de recherche et les hypothèses qui en découlent. Le protocole et les données collectées seront exposées en troisième partie, et nous présenterons les résultats de cette recherche sous la forme d'une analyse quantitative d'une part, et qualitative d'autre part.

1. Les orthographe approchées à l'école maternelle

1.1 Le système orthographique français

1.1.1. Définition de l'orthographe française

Tout d'abord, commençons par définir ce qu'est l'orthographe. D'origine grecque, orthos correspond au terme « correct » et graphia à « graphie » , signifiant donc avoir une « écriture correcte ».

D'après Catach (1978), il s'agit de « la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité, d'une part, avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part, suivant certains rapports établis avec les autres sous- systèmes de langues (morphologie, syntaxe, lexicque). » (p.53.).

Cogis (2005), quant à elle, considère l'orthographe comme étant « la norme dans une langue donnée : *foto* est correct en espagnol, pas en français qui exige *photo* » (p. 34.)

La spécificité du français est telle que c'est un système d'écriture alphabétique opaque : le nombre de graphèmes est supérieur à celui des phonèmes. En effet, la langue française comporte environ 130 graphèmes pour 26 phonèmes. C'est une des raisons pour laquelle les apprenants scripteurs ont des difficultés à retranscrire ce qu'ils entendent, un son pouvant être écrit de différentes manières. Par exemple : pour écrire le phonème [o], différents graphèmes peuvent être employés : O, AU, EAU. Cette « polyvalence graphique » (Jaffré, 2008) se justifie par le fait que l'orthographe française a été constituée à partir de l'alphabet latin, ne correspondant pas au système phonologique du français.

1.1.2. Caractéristiques du système orthographique français

La langue française est un système alphabétique reposant sur des **correspondances** entre **graphèmes** (plus petites unités distinctives et/ou significatives de la chaîne écrite) et **phonèmes** (plus petites unités distinctives de la chaîne orale). (Catach, 1995). Le système orthographique français a donc la spécificité d'avoir plus de graphèmes que de phonèmes correspondants.

Catach (1978) considère que le système orthographique français est un « plurisystème », composé de trois grandes catégories : **les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes** :

« Notre « plurisystème » est une orthographe phonologique (à plus de 80%), dans une certaine mesure morphologique (avec une concentration extrême des « morphogrammes grammaticaux », bien moindre des « morphogrammes lexicaux »), et enfin en partie distinctive (les distinctions des homophones grammaticaux étant de loin plus informatives que celles des homophones lexicaux). » (p.65.)

- **Les phonogrammes**, sont « le stock de graphèmes correspondant directement à nos phonèmes » (Catach, 1978, p54).
- **Les morphogrammes**, correspondent à un système selon lequel les unités de l'écrit donnent des informations grammaticales et lexicales, ils « sont prononcés ou non, [...] en tant que marques de série ou de sens » (Catach, 1978, p.54), donnant des indications de

genre, de nombre ou de conjugaison. En français, ces marques morphographiques sont en général non audibles : « chat » au singulier se prononce de la même manière que « chats » au pluriel.

- **Les logogrammes** sont, « des monosyllabes ou des mots très fréquents » , dont la fonction est « de distinguer certains homonymes » (Catach, 1978, p.57) En effet, l'une des caractéristiques principales de l'orthographe française est le nombre de cas d'homophones présents dans la langue. Les logogrammes facilitent donc la compréhension du lecteur, permettant d'accéder directement au sens.

1.1.3. Les obstacles didactiques liés aux différentes dimensions du système orthographique français

Etant donné que le système orthographique français est opaque, son apprentissage est donc très complexe. En effet, Cogis & Brissaud (2011) indiquent que « plus la relation entre un graphème et un phonème est simple et plus sa production est facile » (p82). Pour un apprenant scripteur français, produire un écrit peut donc paraître difficile.

Effectivement, le système orthographique français comporte énormément d'homonymes. Les homophones constituent un obstacle pour l'apprenant scripteur car il doit faire correspondre l'orthographe correcte des homophones en fonction de leur sens. Plus clairement, si le scripteur veut transmettre un sens précis, il va devoir choisir par exemple entre la graphie « et » (conjonction de subordination servant à relier les mots), et la graphie « est » (verbe « être » au présent de l'indicatif).

De même, les marques de **morphologie flexionnelle** sont dans la majorité des cas imperceptibles à l'oral, ce qui amène l'apprenant scripteur à faire des erreurs à dominante morphogrammique (d'après la grille typologique des erreurs d'orthographe de Nina CATACH (1980).

Maintenant que nous avons abordé les spécificités du système orthographique français selon Nina Catach, nous allons nous intéresser aux

recherches de Ferreiro (1988-2000) et de Fijalkow et Liva (1994), qui ont élaboré des critères d'analyse sur les essais d'écriture de jeunes enfants.

1.2. L'analyse des traces écrites de jeunes scripteurs

Depuis de nombreuses années, les essais d'écriture des enfants sont un objet d'étude. Les travaux de différents chercheurs, menés dans différentes langues, ont permis de dégager des critères pour l'analyse de ces traces. De manière générale, elles présentent souvent un écart à la norme important, et on pourrait croire que les élèves ont écrit des lettres au hasard, sans y mettre aucune réflexion. Les recherches de Ferreiro (1988, 2000) et de Fijalkow et Liva (1994) vont de ce fait être explicitées ci-dessous. Les travaux de Gombert (1990) révélant la place importante du métalinguistique dans le développement des compétences scripturales des élèves seront présentés par la suite.

1.2.1. Le modèle d'analyse de Ferreiro (1988, 2000)

Emilia Ferreiro a mené ses recherches sur dix années, en étudiant des productions d'élèves hispanophones, lors de leur première année d'école primaire (moins de 4 ans). Ces élèves sont donc très jeunes, ce qui explique l'écart à la norme exposé par Ferreiro. En 1988, Ferreiro évoque quatre étapes successives et ordonnées qu'un enfant traverse pour acquérir le principe alphabétique :

- 1- **Le stade pré-syllabique** : L'enfant fait la **différence entre dessin et écriture**.
- 2- **Le stade syllabique** : L'enfant **segmente ses graphies en syllabes**.
- 3- **Le stade syllabico-alphabétique** : L'enfant considère que **chaque graphie correspond à une unité sonore**, que ce soit un phonème ou une syllabe.
- 4- **Le stade alphabétique** : L'enfant a compris que « chaque signe graphique représente **un phonème** de la langue ». Ce n'est que plus tard que l'enfant réussit à comprendre toutes les spécificités de l'orthographe.

C'est dans cette continuité que, plus tard, en 2000, Emilia Ferreiro ne propose plus que trois grandes périodes dans l'acquisition de l'écrit chez

l'enfant :

Première période	L'enfant fait une lecture globale : chaque lettre représente un tout.	Correspond au premier stade « pré-syllabique » évoqué en 1988.
Deuxième période	L'enfant, pour produire des graphies uniques et différenciées, va procéder à plusieurs solutions. Il va changer l'ordre des lettres dans le mot, puis, va jouer sur la quantité de lettres, mais aussi sur leur aspect graphique (augmentation ou diminution de la taille).	Correspond à la fin du stade pré-syllabique et au début du stade syllabique de 1988
Troisième période	L'enfant cherche à découper le mot en des unités qui s'avèrent être plus larges que le phonème.	Regroupe les stades syllabique, syllabico- alphabétique et alphabétique de 1988.

Tableau n°1– Les trois périodes d'acquisition de l'écrit chez un enfant (Ferreiro, 2000)

La troisième période, correspondant à l'appellation de la phase syllabique de 1988, a été clairement constatée dans des langues telles que l'espagnol, le portugais, l'italien ou le catalan. Toutefois, la phase syllabique est moins marquée en anglais ou en français, en effet, le découpage des mots n'est pas strictement syllabique. Hardy et Platone (1991); Besse (1993,1995, pp. 59-80) ; et Jaffré (1992), ont attesté qu'en français, selon les mots à écrire, des découpages nettement syllabiques peuvent être observés.

1.2.2. Le modèle d'analyse de Fijalkow et Liva (1994)

Abordons dès à présent les travaux de Fijalkow et Liva (1994, p 225-247). L'objectif principal de ces deux chercheurs est de créer une grille d'évaluation des productions écrites d'élèves, rendant compte de « la progression des enfants dans l'acquisition de la langue écrite » (p. 245). Contrairement aux travaux faits ultérieurement, la particularité de cette grille est de considérer que « les progrès de l'enfant dans son appropriation de l'écrit ne se situent pas sur des plans successifs (par exemple maîtrise de la syllabe puis

du phonème) mais sur plusieurs plans simultanément » (p. 247), la préoccupation de Fijalkow et Liva (1994) est de réussir à percevoir comment l'enfant met en relation l'oral et l'écrit afin de comprendre ce qu'est la langue écrite et se l'approprier.

Fijalkow et Liva (1994) ont basé leur expérimentation sur des enfants de cycles 1 et 2 : 1 classe de GS, 1 de CP et 2 de CE1. Voici la situation d'écriture inventée proposée aux élèves : inciter l'enfant à écrire quatre mots (rat, cheval, papillon, crocodile) et deux phrases contenant deux des mots présentés auparavant : « Le crocodile avale le papillon. » et « Le rat monte sur le cheval. ». Le but est que chaque mot apparaisse à deux reprises : une fois isolément et une fois dans une phrase. Afin que tous les enfants comprennent bien le sens de chaque mot et de chaque phrase, les chercheurs ont présenté une image non ambiguë, et se sont assurés que chaque enfant verbalise ce qui était attendu, afin d'écrire par la suite l'énoncé. Les chercheurs parviennent à une grille d'analyse des essais d'écriture. Elle s'organise en 4 catégories contenant chacune des sous-catégories (1994), en voici une version simplifiée :

1. Le traitement figuratif
1.1. L'enfant dessine : écrire c'est dessiner.
1.2. L'enfant simule l'écriture : il réalise désormais un tracé, qui est la représentation de l'écrit tel qui le voit.
2. Le traitement visuel
2.1. Pseudo-lettres + simulation : L'enfant fait apparaître des formes nouvelles : les pseudo-lettres.
2.2. Lettres et pseudo-lettres : L'enfant intègre à présent des lettres conventionnées. Les pseudo-lettres deviennent petit à petit, des « quasi lettres ».
2.3. Lettres du prénom (majoritairement) : L'enfant tente de varier les productions en changeant de place les lettres de son prénom ou en ne choisissant que certaines d'entre elles.
2.4. Autres lettres (majoritairement) : L'enfant arrive à produire des lettres différentes de son prénom.
2.5. Graphie du mot réinvestie dans la phrase : A ce niveau-là, l'enfant réussit à reproduire une graphie déjà employée auparavant. Cela signifie qu'il a acquis le fait que pour un mot donné oralement, il n'existe qu'une seule façon de le reproduire à l'écrit.

3. Le traitement de l'oral	
3.1. Phrase plus longue que le mot le plus long.	
3.2. Phrase écrite avec une lettre pour chaque mot.	
3.3. Phrase segmentée en deux parties.	
3.4. Phrase segmentée en plus de deux parties.	
3.5. Phrase segmentée en autant de parties que de mots.	
3.6. Mots écrits avec autant de lettres que de syllabes.	
3.7. Mots écrits avec quelques correspondances phonographiques : différents cas de figure sont à considérer, notamment :	
	3.7.1. Une lettre dans deux ou trois mots.
	3.7.2. L'attaque des mots.
	3.7.3. Découpage en syllabes (au moins une lettre par syllabe) : par exemple : « crocodile » : « cro », « co », « li », « de ».
3.8. Ecriture phonétique : <u>correspondance terme à terme entre l'oral et l'écrit</u> il est distingué trois niveaux successifs :	
	3.8.1. Trois ou quatre syllabes entières dans l'ensemble de la production.
	3.8.2. Deux mots de plus de trois lettres écrits phonétiquement.
	3.8.3. Plus de deux mots de plus de trois lettres.
4. Le traitement orthographique	
4.1. Ecriture orthographique partielle	
	4.1.1. Deux mots de plus de trois lettres. » (mots isolés et/ou dans une phrase)
	4.1.2. Plus de deux mots. » (mots isolés et/ou dans une phrase)
4.2. Ecriture orthographique systématique	
	4.2.1. Une phrase en écriture orthographique correcte
	4.2.2. Deux phrases en écriture orthographique correcte

Tableau n°2– Les différents niveaux de traitements de l'écrit (Fijalkow et Liva, 1994)

Cette dernière phase (4.2) correspond donc à ce que l'enseignant attend de l'élève lorsqu'il lui demande de produire une graphie. Certains élèves ne

passent pas par toutes les phases, comme le souligne l'étude.

Les chercheurs ont donc réussi à produire une grille qui montre d'une manière claire et précise « la progression des enfants dans l'acquisition de la langue écrite. » (p. 245). Cette grille peut différer selon le public puisque « plus la classe est de niveau avancé, plus les enfants utilisent des modalités qui se situent vers le bas de la grille. » (p245-246)

Nous avons pu constater que l'enfant, lors de son processus d'apprentissage du système orthographique, peut passer par plusieurs phases (Ferreiro, 2000), ou plusieurs traitements (Fijalkow et Liva, 1994). Ces analyses des traces écrites peuvent être complétées par des dispositifs tels que l'entretien métagraphique afin de comprendre le plus fidèlement possible le cheminement produit par l'élève dans la production de sa graphie.

1.2.3. Le modèle d'analyse de Gombert (1990)

Dans le but de compléter l'analyse des traces écrites, il paraît nécessaire d'évoquer le modèle d'analyse de Gombert (1990) puisqu'il associe l'apprentissage de l'écrit aux capacités métalinguistiques des jeunes apprenants. En effet, en cherchant à mieux comprendre comment les jeunes scripteurs acquièrent les règles du fonctionnement de la langue, Gombert (1990) identifie quatre phases successives au développement des capacités métalinguistiques.

La conscience métalinguistique peut se définir comme « un sous domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant 1. les activités de réflexion sur le langage et son utilisation ; 2. les capacités du sujet à contrôler et planifier ses propres processus de traitement linguistique » (Gombert, 1990, p 27). En ce sens, pour qu'un jeune apprenant scripteur développe une conscience métalinguistique, il doit se mettre en posture réflexive sur ses procédures et doit apprendre à verbaliser, expliquer et justifier ses choix, à l'aide du métalangage.

Ce développement métalinguistique est nécessaire pour l'acquisition des règles du fonctionnement de la langue française puisque la manipulation de l'écrit nécessite des connaissances explicites sur le langage. Effectivement, Gombert (1991) expose qu' « un individu [qui] n'est pas cognitivement prêt à la maîtrise métaphonologique, ne peut apprendre à lire » (p. 58).

Mauroux (2016) reprend les travaux de Gombert (1990), en développant les quatre phases de développement des compétences métalinguistiques en différents niveaux :

- 1- **L'acquisition des premières habiletés linguistiques** : niveau procédural, mobilisation implicite des processus.
- 2- **L'acquisition des habiletés épilinguistiques** : niveau métaprocedural, processus internes plus conscients mais non verbalisables.
- 3- **L'acquisition de la maîtrise métalinguistique** : niveau métalinguistique, processus conscients et accessibles à la verbalisation.
- 4- **L'automatisation des comportements métalinguistiques** : niveau métalinguistique supérieur, mobilisant une métalangue spécifique.

1.3. L'entretien métagraphique en complément de l'analyse des traces écrites

1.3.1. L'entretien métagraphique comme dispositif de recherche

L'entretien métagraphique, comme le définit Jaffré (1995) est « l'ensemble des activités mentales destinées à comprendre et à expliciter la raison d'être des traces graphiques » (p 108).

Mauroux (2016), dans sa thèse, expose que l'entretien métagraphique est inspiré de la technique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1991), et a été mis en oeuvre pour la première fois par Jaffré (1992, 1995). C'est grâce aux travaux de Mauroux (2016, 2018), que nous constatons que l'entretien métagraphique se différencie de l'entretien d'explicitation sur un point : l'entretien d'explicitation se déroule sans support visuel, alors que l'entretien

métagraphique est mené lorsque l'enfant a sa trace écrite sous les yeux.

Au départ, l'entretien métagraphique était seulement un dispositif de recherche. Il s'articulait autour de deux objectifs : d'abord, il avait un objectif pour l'intervieweur : « mieux comprendre le cheminement de l'élève qui découvre et reconstruit le système écrit d'une langue » (Mauroux et Morin, 2018, p124) et ensuite, avait un objectif pour l'élève : « amener l'apprenant à prendre conscience des procédures linguistiques qu'il amobilisées pour écrire » (Mauroux et Morin, 2018, p124).

1.3.2. L'entretien métagraphique comme dispositif didactique

Jaffré (1992, 1995) pointe rapidement l'intérêt de transposer ce dispositif de recherche dans le milieu scolaire. En effet, ce dispositif novateur permettrait, selon Cogis et Ros (2003) : une rupture des pratiques conventionnelles d'enseignement de l'orthographe. Cogis et Ros (2003), en exposent les bienfaits en milieu scolaire : « l'échange oral constitue un moyen d'apprentissage des formes graphiques ; par la verbalisation, l'élève formalise un savoir actuel ; par la confrontation en classe, ce savoir s'enrichit. » (p.96)

De même, en tant que dispositif didactique, l'entretien métagraphique peut compléter et mettre en lien l'analyse des traces écrites faites par Ferreiro (2000) et Fijalkow et Liva (1994). Effectivement, pour que l'adulte puisse comprendre par quelles phases et à quel niveau de traitement est un enfant dans la conceptualisation de la langue écrite, il faut interpréter les graphies. Cette interprétation peut se faire notamment par le biais des entretiens métagraphiques.

Il est vrai : il paraît difficile de pouvoir analyser le niveau de conceptualisation d'un enfant sans pouvoir retracer ses verbalisations durant la production. Les verbalisations produites amènent l'enfant à progresser, et à leurs faire prendre conscience de ces procédures d'écriture.

Malgré le fait que ces entretiens ne sont aujourd'hui que très peu pratiqués dans les classes, c'est un dispositif didactique très pertinent pour une première approche d'entrée dans l'écrit.

1.3.3. Les principes de l'entretien métagraphique

L'entretien métagraphique amène donc l'élève à adopter une posture réflexive sur la langue : il se questionne, verbalise des justifications sur ses productions. L'entretien métagraphique présente un intérêt pour l'intervieweur comme pour l'élève. En effet, la pratique d'entretiens métagraphiques doit être considérée comme « une aide à la compréhension des processus mis en œuvre par l'élève pour parvenir à la trace écrite » (Mauroux et Morin (2018).

Malgré le fait que les entretiens métagraphiques se pratiquent depuis Jaffré (1992), ce n'est qu'en 2018, que Mauroux et Morin exposent une méthodologie de conduite d'un entretien métagraphique :

- replacer l'élève dans le contexte de réalisation de la tâche ;
- reformuler ce que dit l'élève pour l'inciter à poursuivre sans interrompre la réflexion ;
- arrêter l'élève pour lui faire préciser son action.
- s'appuyer sur la trace écrite pour relancer l'entretien ;
- guider l'analyse des graphies produites vers la prise de conscience du fonctionnement linguistique ;
- l'amener à préciser de plus en plus son analyse linguistique en l'aidant à verbaliser et à décrire des procédures scripturales et connaissances linguistiques mobilisées ;
- garder un questionnement neutre pour ne pas induire de procédures linguistiques.

1.3.4. Le rôle de guidage de l'enseignant

De manière globale, les interactions langagières en classe sont très nombreuses et très riches. Elles permettent aux élèves de faire acquérir des savoirs et des savoir-faire spécifiques : ici, la conceptualisation de la langue écrite. L'enseignant prend une part essentielle dans ces échanges, notamment par le biais de « l'interaction de tutelle et l'aide à la verbalisation des processus qu'il met en œuvre » (Mauroux, 2011, p61). Autrement dit, l'enseignant doit apporter un soutien, mettre en place des moyens spécifiques afin que l'apprenant développe les compétences attendues.

Lors de l'entretien métagraphique, l'enseignant prend une part essentielle. Brigaudiot (2000) l'expose en détaillant son propos par le principe VIP : l'enseignant se met dans une posture bienveillante et valorise les tentatives d'écriture des élèves, il les interprète par la suite afin de rétablir la forme conventionnelle, permettant à l'élève de se rendre compte de l'écart entre sa production et la forme normée.

Effectivement, lors de ces entretiens collectifs, l'enseignant interprète les graphies produites dans le but de faire prendre conscience à l'enfant de ce qu'il a écrit, de le mettre en posture d'analyser sa propre production. L'enseignant va donc se rendre compte (avec un certain recul) à quel niveau de conceptualisation de l'écrit en est l'enfant.

1.4. Une première entrée dans l'écrit grâce au dispositif des « orthographe s approchées »

1.4.1. D'où vient cette appellation ?

Pour commencer, il semble nécessaire de donner une définition des orthographe s approchées. La pratique des orthographe s approchées est une démarche qui propose de partir directement des connaissances des élèves sur la langue pour les amener à découvrir le fonctionnement du système orthographique, dans ses trois dimensions. Au départ, cette pratique a permis aux chercheurs de décrire et de comprendre les périodes par lesquelles l'enfant passe pour arriver à s'approprier l'orthographe (Ferreiro (1988-2000), Fijalkow et Liva (1994)). Aujourd'hui, les orthographe s approchées sont considérées comme un dispositif didactique à part entière, permettant d'évaluer le niveau de conceptualisation de l'écrit de l'élève.

Dans les programmes de 2015, dès le préscolaire, il est préconisé de faire des essais d'écriture comme première approche de l'écrit, mais aucun dispositif n'est conseillé. Les orthographe s approchées sont des dispositifs de résolution de problème orthographique, qui peuvent se mettre en lien avec les essais d'écriture.

L'expression « orthographe s approchées » tire son origine des travaux

pionniers de Chomsky (1971) et Read (1971, 1986). Le terme « inventer spelling » provient de Chomsky (1971) et « creative spelling » de Read (1971, 1986). Ces deux auteurs anglophones sont les premiers à considérer que les essais d'écriture sont un moyen efficace pour favoriser l'observation de l'appropriation de la langue écrite par le jeune enfant. En revanche, le terme « écriture inventée » (traduction de « inventer spelling » de Chomsky) ne sera pas retenu pour diverses raisons que nous allons développer dans la partie suivante.

1.4.2. Distinction entre les différents termes : écriture / orthographe, inventée / approchée

Après les travaux fondateurs de Chomsky (1971) et Read (1971, 1986), plusieurs chercheurs se sont intéressés aux essais d'écriture, et ont proposé de nouvelles appellations. En effet, en français, le terme « invented spelling » a été traduit de multiples façons selon les auteurs : « orthographe inventées » (Jaffre et al. 1999), « orthographe/écriture provisoire » (Fijalkow 1993, Bégin et al. 2005), « écriture spontanée (Ministère de l'éducation du Québec, 2001), « écriture approchée » (Besse, 2000), « orthographe approchée » (Montésinos-Gelet et Morin, 2001, 2006).

Commençons dans un premier temps par différencier le qualificatif *inventée* et *approchée*. Rieben (2003), considère que le terme d' « écriture inventée » est problématique car l'enfant n'invente pas un code, il essaie de s'approprier la langue écrite en mobilisant les connaissances préalables qu'il a acquise sur la langue écrite. C'est en réalité, Besse (2000) qui est le premier à proposer la terminologie *approchée*.

Besse (2000), associe *approchée* à l'*écriture* tandis que Montésinos-Gelet et Morin (2006) reprennent le qualificatif *approchée* en adoptant le terme *orthographe*. Elles le justifient en expliquant que « l'orthographe fait référence à un système organisé qui existe en dehors de l'individu et qui est régi par un code" (2006, p. 8). De plus, l'expression *les orthographes approchées* permet de "mettre l'accent à la fois sur l'activité de l'enfant et l'objet de son approche

» (2006, p. 9). Le terme *approchée* implique aussi un certain étayage de l'enseignant qui aide l'élève à approcher la norme.

Nous choisirons donc d'adopter durant ce mémoire la terminologie choisit par Montésinos- Gélet et Morin (2006) : *les orthographe*s *approchées*. Le choix de proposer l'expression au pluriel a été justifié par le fait que notre système orthographique français est un plurisystème.

1.4.3. Les principes du dispositif des orthographes *approchées*

Montésinos-Gelet et Morin (2006), dans leur ouvrage didactique, exposent cinq principes didactiques des orthographes *approchées*, qui sont les suivants :

- 1- *Placer l'enfant dans une situation où il est amené à se servir de la langue écrite. Chercher à se servir de la langue écrite quand on n'en sait encore que peu de choses.*
- 2.- *Se mettre à l'écoute des représentations de l'enfant par rapport à la langue écrite et se questionner par rapport à celles-ci.*
- 3.- *Valoriser ce que l'enfant construit en cherchant à le mettre en relief grâce à des demandes et aux questions.*
- 4.- *Inviter l'enfant à expliquer comment il a procédé, il sera encouragé à être réflexif par rapport à la langue écrite. Amener l'élève à se questionner sur ses propositions d'écriture.*
- 5.- *Inciter l'enfant à partager les connaissances entre les élèves, à partager les stratégies utilisées pour parvenir à écrire.*

L'étayage de l'enseignant joue donc un rôle primordial. Grâce aux questions guidées de l'enseignant, l'enfant va se placer dans une posture réflexive sur la langue. L'enseignant invite également les élèves à interagir avec ses pairs, ce qui peut permettre à l'enfant de prendre conscience de ces procédures d'écriture.

1.4.4. L'importance des interactions entre pairs

Les interactions langagières entre pairs ont donc une place primordiale dans la conceptualisation de la langue écrite. Besse (2001) l'expose de cette manière :

« Le travail d'explicitation aux autres élèves de ses idées propres sur la manière de résoudre tel ou tel problème (« voilà comment j'ai fait ») conduit à une prise de distance par rapport à ses processus de pensée et développe une attitude métacognitive – penser sur sa pensée - , dont nombre de recherches actuelles indiquent qu'elle joue un rôle important dans le mouvement d'appropriation de l'écrit » (p. 155).

Le fait d'être en capacité d'expliquer oralement quels ont été les stratégies mises en place pour écrire une graphie, indique que l'enfant développe une compétence langagière : la verbalisation d'une procédure. Cette capacité à verbaliser va permettre à l'enfant, au fil du temps, d'adopter une posture réflexive sur la langue et donc lui permettra de progresser.

1.5. Les essais d'écriture à la maternelle dans les textes officiels

Le programme d'enseignement de la maternelle (BO n° 25 du 24 juin 2021) met en évidence que « l'entrée progressive dans la culture de l'écrit et la découverte de ses fonctions [...] constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines » (p6). Effectivement, la place de l'écrit est omniprésente dans tous les enseignements faits à l'école et de fait se travaille dès la petite section. Les programmes d'aujourd'hui abordent donc l'importance de commencer à travailler tôt les essais d'écriture afin de faire une entrée progressive dans la culture de l'écrit.

« Pour pouvoir lire et écrire, les enfants devront réaliser deux grandes acquisitions : identifier les unités sonores que l'on emploie lorsqu'on parle français (conscience phonologique) et comprendre que l'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit des sons (principe alphabétique). » (p10).

Le but des essais d'écriture est donc de montrer le chemin pour aller de l'oral vers l'écrit.

Le principe alphabétique est un concept selon lequel l'enfant appréhende différents aspects du système écrit, comme l'extraction phonologique, l'ordre sériel des caractères, et l'exhaustivité de la production par exemple. Aussi, le principe alphabétique repose sur le fait que l'enfant connaît et fait un usage

« réfléchi » des lettres dans leurs différentes composantes.

Depuis les modifications du 24 juin 2021, le terme « essais d'écriture » est employé pour la première fois dans le volet « Commencer à produire des écrits et en découvrir le fonctionnement ». Il met en évidence que « les essais d'écriture spontanés des élèves contribuent aussi à une prise de conscience du pouvoir que donne la maîtrise de l'écrit » (p12). Cela va donc dans le même sens que les travaux menés par différents chercheurs (Fijalkow et Liva, 1994 ; Ferreiro, 2000 ; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Les essais d'écriture ont leur place à l'école maternelle et sont même déterminants pour la compréhension du principe alphabétique et le développement de la conscience phonologique.

Concernant la moyenne section, les textes officiels préconisent un déroulement pour les activités d'essais d'écriture : « Une fois les tracés faits, l'enseignant lit, ou bruite ou dit qu'il ne peut pas encore lire. [L'enseignant] discute avec les élèves, il valorise leurs essais, mais ne laisse pas croire aux enfants que leurs productions sont correctes. » (p14). En effet, il est primordial de faire comprendre à l'enfant qu'il n'a pas produit un écrit normé, que l'on arrive pas à comprendre ce qu'il a voulu écrire, mais tout en dédramatisant l'erreur et en lui proposant la solution.

« Il explique lui-même les procédés utilisés et écrit systématiquement la forme normée sous la production des élèves, en faisant correspondre unités sonores et graphèmes. Il peut aussi leur faire recopier cette forme normée. » (p14).

Ce passage est en accord avec la démarche didactique proposée par Montésinos-Gelet et Morin (2006), ainsi qu'aux principes VIP de Brigaudiot (2000).

Dans les ressources Eduscol (MEN, p12), une progressivité d'activités d'essais d'écriture est proposée pour des élèves de moyenne section (Annexe 1). En effet, il est recommandé dans un premier temps d'habituer l'enfant à la forme écrite, par le biais par exemple d'affichages. Lors de cette familiarisation, une explicitation de l'enseignant sur la transformation de l'oral à l'écrit doit être abordée, afin que l'enfant prenne conscience que l'écrit prend plus de temps que l'oral. Dans un second temps, les essais d'écritures sont préconisés, de manière collective, avec des mots connus (comme le prénom par exemple) ou bien des mots nouveaux, en lien avec des apprentissages. Dans une même

continuité, l'apprentissage des lettres, de la linéarité, de la segmentation, peuvent être abordés en fin d'année dans le but de continuer ces apprentissages en classe de grande section.

2. Problématique

Comme le cadre théorique l'a montré, l'apprentissage du système orthographique français est une acquisition complexe et difficile à maîtriser par l'apprenti scripteur. Les textes officiels préconisent en ce sens de débiter l'appropriation de l'écrit dès l'entrée en maternelle. C'est dans cette optique que nous choisissons d'orienter notre analyse en observant des élèves de moyenne section en situation de produire des essais d'écriture dans un dispositif d'orthographe approchées.

2.1. Question de recherche

La question de recherche centrale de ce mémoire est la suivante : **Comment la mise en place de séances d'orthographe approchées en moyenne section favorise-t-elle la découverte de l'orthographe du français et le développement de compétences métalinguistiques ?**

Ainsi, plusieurs interrogations peuvent émerger : la configuration linguistique des mots a-t-elle un impact sur les propositions d'écriture des élèves ? Sur leurs verbalisations métagraphiques ? Quels sont les niveaux de traitement dominants au fil de la séquence ?

Pour y répondre, nous nous sommes intéressés à l'évolution d'essais d'écriture d'élèves de MS, grâce au dispositif des orthographe approchées. En nous appuyant sur la grille de Fijalkow et Liva (1994) et les travaux de Gombert (1990), nous avons mené une analyse quantitative et qualitative synthétique et claire, adaptée à une population composée uniquement d'élèves de moyenne section. Une analyse qualitative grâce aux entretiens métagraphiques proposés dans la classe est également menée durant ce mémoire.

2.2. Hypothèses

L'objectif ici est d'évaluer les progrès des élèves de MS en comparant leurs résultats à des tâches d'essai d'écriture, en début et fin d'année.

Nous émettons trois hypothèses :

- Hypothèse 1 : Les élèves procédant aux premiers stades du traitement visuel en période 2 progressent, en atteignant en période 4, les derniers stades de traitement visuel de l'écrit. Cela se caractérise par l'abandon progressif des dessins et des simulations au profit de l'utilisation de lettres et pseudo-lettres.
- Hypothèse 2 : Les verbalisations des élèves vont augmenter en quantité, pouvant passer d'une absence de verbalisation à une capacité à expliquer la procédure phonographique en fin de séquence.
- Hypothèse 3 : La configuration linguistique des mots influe sur la proposition orthographique faite par l'élève : les graphies produites seront davantage réussies sur des mots monosyllabiques que sur des mots trisyllabiques.

3. Méthodologie

3.1. Contexte de l'étude

Durant cette année scolaire, j'ai le statut d'étudiante alternante. J'interviens un jour par semaine dans une classe à Toulouse dans laquelle je suis en responsabilité, et le reste du temps en formation à l'INSPE dans le cadre d'un master MEEF 1er degré. Tous les jeudis, je suis dans une classe à double niveau, comprenant des élèves de petite et de moyenne section : 19 élèves de petite section et 4 élèves de moyenne section. Ce sont des enfants issus d'un milieu socio-économique moyen.

3.2. Choix des participants

Ayant à charge une classe à double niveau, je concentrerai mon analyse néanmoins sur quatre élèves de moyenne section (2 filles, 2 garçons), âgés de 4 ans et 2 mois au début de l'expérimentation. Effectivement, il m'a

semblé plus pertinent d'étudier des élèves âgés de 4 ans, ayant une culture de l'écrit plus grande que les petites sections.

3.3. Protocole de recueil de données

3.3.1. Données collectées

Pour vérifier nos hypothèses de recherche, nous avons collecté deux types de données. D'une part, les productions d'élèves lors des séances d'orthographe approchées, et d'autre part, les entretiens métagraphiques collectifs, qui serviront de support afin d'évaluer l'évolution des verbalisations. Nous disposons ainsi de 56 productions d'élèves et de 7 entretiens métagraphiques collectifs, d'une durée d'environ 15 minutes chacun.

De ces deux types de données, découlent donc deux analyses : premièrement, une analyse quantitative et qualitative, retraçant toutes les productions écrites des élèves qui seront analysés selon les critères de Fijalkow et Liva (1994) ; et deuxièmement, une analyse qualitative des entretiens métagraphiques réalisés tout au long des séances d'orthographe approchées. Cette analyse qualitative se fera via le biais d'une grille qui sera présenté plus tard (3.2 Indicateurs de progrès). Pour ce faire, nous avons retranscrit les interactions verbales pertinentes grâce à un support audio et avons créé un tableau retraçant la progressivité de ces verbalisations.

Concernant l'organisation temporelle et spatiale de mes séances, ce temps d'apprentissage s'est déroulé le matin, après le temps d'accueil. Effectivement, après le temps d'accueil, des ateliers dirigés, semi dirigés et autonomes sont mis en place dans la classe. Ce temps d'atelier dirigé a été consacré aux séances d'essais d'écriture avec les MS. Ce temps d'apprentissage se fait dans une salle jointe à la salle de classe, afin que les élèves de MS soient dans un environnement calme, à l'écart des autres élèves de petite section.

3.3.2. Indicateurs de progrès

Tout au long de ce mémoire, nous allons évaluer les progrès des élèves lors d'essais d'écriture. Nous pourrions les constater d'une part grâce à leurs productions écrites, qui montreront une acquisition progressive du système orthographique. Nous analyserons pour chaque élève, et pour chaque mot, où l'élève se place dans la grille de Fijalkow et Liva (1994).

Étant donné que nous sommes face à un public de moyenne section, la grille de Fijalkow et Liva (1994) a été modifiée dans le but de garder des éléments pertinents pour notre analyse. Nous avons donc enlevé les éléments relatifs au traitement orthographique, car les élèves de MS ne sont que dans une première entrée dans l'écrit. Nous avons également fait le choix d'enlever les parties de la grille qui considéraient des éléments avec des phrases puisque notre analyse se fera exclusivement sur la production de mots.

Voici la grille qui sera utilisée tout au long de notre recherche (Tableau 3) :

Synthèse : les traitements	Figuratif		Visuel					Oral				
	1.1 : l'enfant dessine	1.2 : l'enfant simule l'écriture	2.1 : pseudo-lettres et simulation	2.2 : lettres et pseudo-lettres	2.3 : lettres du prénom	2.4 : autres lettres	2.5 : graphie du mot réinvestie dans la phrase	3.6 : mots écrits avec autant de lettres que de syllabes	3.7.1 : mots écrits avec 1 lettre dans 2 ou 3 mots	3.7.2 : mots écrits avec l'attaque	3.7.3 : découpage en syllabes	3.8.1 : trois ou quatre syllabes entières
Élève 1												
Élève 2												
Élève 3												
Élève 4												

Tableau n°3 – Tableau d'analyse des productions écrites des élèves (d'après Fijalkow et Liva, 1994)

D'autre part, les progrès seront constatés au travers des verbalisations métagraphiques formulées par les élèves lors des séances d'essai d'écriture. En effet, nous avons analysé les verbalisations produites lors des séances d'orthographe approchées, qui s'enrichiront au fil du temps, étayées par l'enseignant (soit l'hypothèse 2 : Les verbalisations des élèves vont augmenter en quantité, pouvant passer d'une verbalisation non existante à une capacité à expliquer la procédure phonographique en fin de séquence). Nous avons fait le

choix de créer une grille reflétant la progression des verbalisations des élèves en se basant sur les travaux de Gombert (1990) qui expose quatre étapes du développement métalinguistique. Il se peut que des élèves, lors des entretiens métagraphiques collectifs, ne répondent pas aux questions dans un premier temps, ou ne comprennent pas l'objet des questions de l'enseignant et n'expriment que l'épellation des lettres. Ces types de comportements relaient l'activité épilinguistique de l'élève (Gombert, 1990) dans la mesure où les élèves ont une conscience intuitive de leur graphie. Dans un second temps, durant les entretiens métagraphiques collectifs, il est possible que les élèves réussissent à expliquer la procédure phonographique qu'ils ont effectuée pour produire une certaine graphie et aient recours à des termes métalinguistiques. Cette capacité relève d'une activité métalinguistique. Cependant, il est possible que ce niveau soit difficilement atteint par les élèves puisque ce n'est qu'« à partir de 5 ans qu'ils sont en réelle mesure de mettre en œuvre un raisonnement métalinguistique » (Gombert, 1990). C'est le rôle du professeur des écoles de les amener petit à petit à cette prise de conscience.

Voici la grille qui sera exploitée durant ce mémoire (Tableau 4) :

Stade	EPILINGUISTIQUE			MÉTALINGUISTIQUE	
	Absence de réponse	Donne les mots sans expliquer	Épèle les lettres	Explique la procédure phonographique	Recours à des termes métalinguistiques
ELEVE 1 (K)					
ELEVE 2 (I)					
ELEVE 3 (C)					
ELEVE 4 (J)					

Tableau n°4 – Tableau des verbalisations des élèves (d'après Gombert, 1990)

3.3.3. La démarche didactique mise en place d'après le modèle de Montesinos-Gelet et Morin (2006)

Lors des différentes séances d'essais d'écriture, je souhaite

m'inspirer de la démarche didactique des orthographes approchées de Montesinos-Gelet et Morin (2006). La démarche se déroule en 6 temps :

- 1) **Étape 1** : l'explication des consignes de départ (s'assurer que tous les élèves ont bien compris en quoi consiste l'activité)
- 2) **Étape 2** : le choix du mot et le contexte d'écriture (mots qui ont une particularité : trigrammes, digrammes, lettres muettes ...)
- 3) **Étape 3** : les tentatives individuelles d'écriture (les élèves écrivent individuellement le mot)
- 4) **Étape 4** : les échanges de stratégies et le retour collectif (les élèves expliquent leurs stratégies)
- 5) **Étape 5** : la norme orthographique
- 6) **Étape 6** : la conservation des traces et la réutilisation des mots (réfléchis à des situations ou à des contextes dans lesquels les élèves pourraient réemployer le mot pour voir s'ils ont bien mémorisé son orthographe)

Figure 1 - Dispositif pour les orthographes approchées, Montesinos-Gelet et Morin, 2006

Durant la dernière phase (étape 6), nous expliquerons les remarques qui ont pu être faites durant la séance. Par exemple, « pour écrire, on n'utilise que des lettres, pas des signes ou des chiffres ».

De même, lors des entretiens métagraphiques collectifs, afin de favoriser un climat bienveillant et encourager tout essai d'écrit, la démarche « VIP » développée par Brigaudiot (2000) a été mise en place pour les élèves qui ne parvenaient pas encore à verbaliser leurs procédures.

La fiche de préparation d'une séance type est présentée en annexe 2, montrant le format d'une séance d'orthographes approchées dans ma classe de moyenne section.

3.4. Programmation et choix des mots

Afin de mesurer le niveau de conceptualisation des élèves avant le début de l'étude, nous les avons soumis à une évaluation diagnostique, portant sur deux mots : *chapeau* et *riz*.

Le choix de ces deux mots est très important puisqu'en fonction de la longueur du mot (monosyllabique, dissyllabique, trisyllabique), des spécificités morphologiques (la marque du Z dans *riz* par exemple est une marque à connaître), de la polyvalence des graphèmes (par exemple : O, AU, EAU), l'enfant peut avoir plus ou moins de difficulté à écrire un mot. En revanche, sachant que nous sommes face à une population de moyenne section, ces spécificités ne sont peut-être pas ce qui va être observé dans leurs graphies.

Du 18 novembre 2021 jusqu'au 10 mars 2022, les élèves avaient deux nouveaux mots à écrire au cours des séances d'orthographe approchées hebdomadaires. La programmation de ces séances s'articule de la sorte :

- Une évaluation diagnostique (le 18/11/21)
- 5 séances d'entraînements espacées d'au moins une semaine
- Une évaluation finale (le 10/03/22)

Dans chaque séance, deux mots sont proposés et font l'objet de deux productions par élève. En voici la liste :

- Évaluation diagnostique : Les deux mots choisis ont été utilisés dans la collecte de données de Morin et Montésinos-Gelet (2005).

Riz : monosyllabique, présence d'une lettre muette en fin de mot.

Chapeau : bisyllabique, polyvalence des graphèmes.

- Séance 1 : Les deux mots choisis ont été utilisés lors de la collecte de données de Fijalkow et Liva (1994).

Rat : monosyllabique, présence d'une lettre muette en fin de mot.

Papillon : trisyllabique, mot long correspondant à un petit animal.

Ce mot permet de faire le lien avec l'un des principes du principe alphabétique : « correspondance oral-écrit ». En effet, ici, nous cherchons à faire comprendre

que même si le sens du mot renvoie à un petit animal, son écriture est longue puisqu'elle correspond au nombre de phonèmes entendus, que l'on doit retranscrire avec des graphèmes.

Le mot « papillon » est un mot connu par les élèves puisque nous avons appris en période 1 une comptine « vole vole vole papillon ». Cela donne donc de la motivation aux élèves, un sens, leur donnant envie d'écrire.

De la séance 2 à la séance 5, tous les mots ont été inspirés de Jolibert et Sraïki (2006).

- Séance 2 : Ce sont deux mots constitués de 2 syllabes simples (de la forme CV-CV) dans le but de faire écrire les élèves sur des mots réguliers, et de voir s'ils font un traitement de l'oral.

Judo : bisyllabique, contenant des syllabes simples (CVCV).

Lama : bisyllabique, contenant des syllabes simples (CVCV).

- Séance 3 :

Macaroni : mot de 4 syllabes, confusion possible sur le nom de la lettre (le son /ka/qui s'écrit «ca» mais qui s'entend comme la lettre K).

Pyjama : trisyllabique contenant des syllabes simples (CVCVCV).

- Séance 4 :

Télé : bisyllabique, confusion possible sur le nom de la lettre T et la syllabe /te/.

Domino : trisyllabique, contenant des syllabes simples (CVCVCV).

- Séance 5 :

Moto : bisyllabique, contenant des syllabes simples (CVCV).

Vélo : bisyllabique, confusion possible sur le nom de la lettre V et la syllabe /ve/.

- Évaluation finale : nous avons proposé de nouveau les deux mots demandés lors de l'évaluation diagnostique (*chapeau, riz*) afin de voir l'évolution des

graphies, la progression ou non au niveau des traitements grâce à la grille de Fijalkow et Liva (1994), ainsi que la progression au niveau des verbalisations des élèves. Cette évaluation finale permettra de valider ou non les 3 hypothèses de départ, qui seront développés dans la prochaine partie (4. Analyse des des données recueillies)

Dans chaque séance, deux mots sont écrits mais leurs spécificités ne sont pas les mêmes. Nous allons donc pouvoir observer différents types de productions et de verbalisations en fonction du mot choisi au sein même d'une séance. Cela semble pertinent afin de montrer que les élèves ne sont pas à des niveaux de traitements figés et successifs, mais peuvent être à des niveaux simultanés. En effet, en prenant appui sur la grille de Fijalkow et Liva (1994), qui montre les différents niveaux de traitement des élèves lors de la conceptualisation de la langue écrite, nous pourrions observer que les élèves peuvent être au traitement oral et au traitement visuel dans la même séance, en fonction du mot.

Pour conclure, le choix des mots a été pensé dans le but de montrer aux élèves différentes spécificités du système orthographique du français. D'abord, des lettres peuvent être écrites différemment par rapport à ce que l'on peut entendre (confusion possible sur le nom de la lettre, polyvalence des graphèmes). Aussi, le découpage par syllabe d'un mot facilite la discrimination des sons entendus dans les mots (mots dont les syllabes sont simples). Enfin, des lettres peuvent exister dans un mot sans qu'on les entende (lettres muettes).

4. Résultats

Dans cette partie, nous allons analyser les productions d'élèves ainsi que les entretiens métagraphiques collectifs, dans le but de valider ou non nos hypothèses de départ :

- Hypothèse 1 : Les élèves procédant aux premiers stades du traitement visuel en période 2 progressent, en atteignant en période 4, les derniers stades de

- traitement visuel de l'écrit. Cela se caractérise par l'abandon progressif des dessins et des simulations au profit de l'utilisation de lettres et pseudo-lettres.
- Hypothèse 2 : Les verbalisations des élèves vont augmenter en quantité, pouvant passer d'une absence de verbalisation à une capacité à expliquer la procédure phonographique en fin de séquence.
 - Hypothèse 3 : La configuration linguistique des mots influe sur la proposition orthographique faite par l'élève : les graphies produites seront davantage réussies sur des mots monosyllabiques que sur des mots trisyllabiques.

Nous avons porté notre attention dans un premier temps sur l'évaluation diagnostique, qui permet de connaître le niveau initial de conceptualisation des quatre élèves. Cette évaluation initiale est comparée avec l'évaluation finale de la séquence. Afin d'évaluer le niveau de conceptualisation des élèves, nous avons fait une synthèse (4.1.2.) et nous nous sommes appuyé d'une grille simplifiée (inspirée de celle de Fijalkow et Liva, 1994), et d'une grille de verbalisation des élèves (sous le même modèle que Gombert, 1990). Les enregistrements audio nous ont permis de valider ou non l'interprétation faite des productions d'élèves.

Dans un second temps, nous nous sommes focalisé sur chaque élève, et nous avons analysé de manière qualitative, les 5 séances réalisées : comment se manifestent leurs progrès ? Quel est le niveau de traitement prédominant à ce moment de l'apprentissage ? Ont-ils conscience ou non de leurs procédures ?

Dans le but d'analyser les productions écrites des élèves, nous nous sommes basé sur des indicateurs précis, qui sont les suivants :

- L'extraction phonologique partielle/totale des phonèmes du mot à écrire
- La présence de pseudo lettres
- La présence de lettres jokers
- L'ordre sériel des caractères
- La conscience ou non des procédures mobilisées

4.1. Analyse de l'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique, réalisée le 18/11/21, a permis de rendre compte du niveau de conceptualisation de l'écrit des 4 élèves de notre échantillon.

4.1.1. Analyse des productions écrites

Élève 1-K :

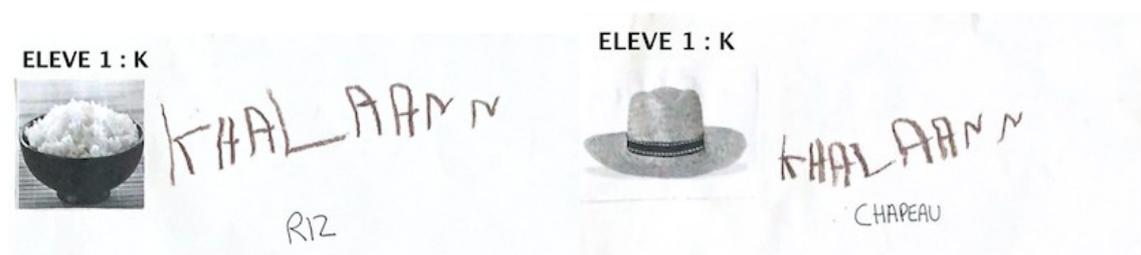


Figure 2 : Production de l'élève 1-K lors de l'évaluation diagnostique pour les mots *riz* et *chapeau*

Dans les deux productions, l'élève 1- K a écrit son prénom. C'est un exercice ritualisé du matin qu'il a en fait reproduit. N'ayant pas l'habitude de lui demander de produire un écrit, autre que son prénom, nous faisons l'hypothèse qu'il a voulu « respecter la consigne » qui était d'écrire, mais ne sachant pas quoi écrire, a quand même produit un écrit avec les lettres de son prénom. Il utilise donc le matériau linguistique qui est à sa disposition et qu'il connaît le mieux, à savoir son prénom. Quand on lui demande d'expliquer pourquoi il a écrit ses lettres, il ne sait pas répondre et épèle les lettres de son prénom. L'élève K n'a donc pas conscience de ses procédures d'écriture.

Nous pouvons donc en conclure que l'élève 1- K est au **traitement visuel** (entre le 2.2 (« lettres et pseudo-lettres ») et le 2.3 (« lettres du prénom uniquement »))

Élève 2-I :



Figure 3 : Production de l'élève 2-I lors de l'évaluation diagnostique pour les mots *riz* et *chapeau*

Dans les deux productions, on note la présence de lettres (*a, t, v, x*) et de pseudo-lettres. La particularité ici est que les lettres produites sont des lettres en minuscules.

Extrait de l'entretien métagraphique collectif :

- 1- Enseignant : comment tu as fait pour écrire *riz* ?
- 2- Élève I : comme ça (montre sa feuille)
- 3- Enseignant : d'accord, et comment tu as réussi à écrire quelque chose sur ta feuille ? Tu peux nous expliquer ?
- 4- Élève I : j'ai écrit *chapeau* et *riz*
- 5- Enseignant : donc sur cette feuille tu as écrit le mot *chapeau* c'est ça ?
- 6- Élève I : oui, et là-bas *riz*, comme ça

L'enfant n'a pas réussi à expliquer ce que chaque trait voulait dire, comme le montre l'extrait de l'entretien, mais d'après elle, l'ensemble correspond à *chapeau* et *riz*.

Nous pouvons donc en conclure que l'élève 2- I est au **traitement visuel** (entre le 2.2 « lettres et pseudo-lettres » et le 2.3 (« lettres du prénom uniquement »))

Élève 3-C:



Figure 4 : Production de l'élève 3-C lors de l'évaluation diagnostique pour les mots *riz* et *chapeau*

L'élève 3-C a eu beaucoup de mal à commencer à produire quelque chose, il l'a fait en regardant les camarades faire et n'a pas souhaité écrire plus. Durant l'entretien métagraphique, il n'a pas répondu à mes questions. Il paraît difficile d'interpréter les graphies. A-t-il voulu écrire des lettres ? K et I ? Nous pouvons faire cette interprétation : extraction phonologique partielle pour le I et même chose pour *chapeau* avec confusion entre K et H.

Il semblerait qu'il soit passé par le traitement visuel et ne soit plus dans la représentation d'un dessin. En revanche, en l'absence de verbalisations métagraphiques, nous ne pouvons que rester dans une interprétation approximative.

Nous pouvons donc en conclure que l'élève 3- C est au **traitement visuel** : 2.1. Pseudo-lettres et simulations.

Élève 4-J :

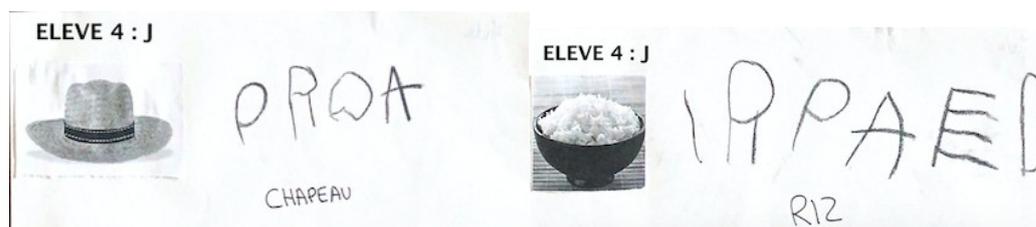


Figure 5 : Production de l'élève 4-J lors de l'évaluation diagnostique pour les mots *riz* et *chapeau*

Cet enfant a été la première à commencer à écrire, les autres élèves se sont inspirés de ce qu'elle a produit.

Pour les deux productions, ce sont pour la plupart des lettres correctement tracées (*P, A, I, R, O*) ou plus difficilement (comme le *E* avec quatre barres). Elle donne une suite de lettres sans extraction phonologique. Cet enfant écrit les lettres qu'elle connaît, et lorsque je lui demande de m'expliquer sa graphie, l'enfant épèle les lettres (comme le montre le tour de parole 2 et 4 de l'entretien métagraphique collectif).

Extrait de l'entretien métagraphique collectif :

- 1- Enseignant : tu m'expliques comment tu as fait pour écrire *chapeau* ?
- 2- Élève J : P, R, O, A
- 3- Enseignant : d'accord, ce sont les lettres que tu as écrites c'est ça ?
- 4- Élève J : oui, P, R, O et A
- 5- Enseignant : et tu penses que dans *chapeau*, il y a ces lettres ?
- 6- Élève J : Oui

Nous pouvons donc en conclure que l'élève 4- J est au **traitement visuel** (entre le 2.2 « Lettres et pseudo-lettres » et le 2.4 « Autres lettres (majoritairement) »).

4.1.2 Synthèse de l'analyse de l'évaluation diagnostique

Au cours de l'évaluation initiale, aucun des élèves ne semble être dans le traitement figuratif car toutes les productions sont marquées par des lettres ou des pseudo-lettres, il n'y a pas de dessins. Ils sont donc tous entrés dans un traitement visuel de l'écrit, à des niveaux plus ou moins avancés. Malgré l'enregistrement audio de l'entretien métagraphique collectif, il paraît difficile de placer les productions de manière stabilisée dans un niveau de traitement, c'est pour cette raison que nous avons fait le choix d'accepter que les élèves puissent être dans deux niveaux différents. Cela peut s'expliquer par la configuration linguistique différente des deux mots, *riz* étant un mot ne contenant qu'une seule syllabe tandis que *chapeau* en contient deux. Une différence peut donc exister entre les deux productions, étant donné que la difficulté n'est pas la même.

Le tableau (n°5) ci-dessous présente la grille simplifiée de Fijalkow et Liva (1994) concernant les quatre élèves :

Synthèse : les traitements	Figuratif		Visuel					Oral				
	1.1 : l'enfant dessine	1.2 : l'enfant simule l'écriture	2.1 : pseudo- lettres et simulation	2.2 : lettres et pseudo- lettres	2.3 : lettres du prénom	2.4 : autres lettres	2.5 : graphie du mot réinvestie dans la phrase	3.6 : mots écrits avec autant de lettres que de syllabes	3.7.1 : mots écrits avec 1 lettre dans 2 ou 3 mots	3.7.2 : mots écrits avec l'attaque	3.7.3 : découpage en syllabes	3.8.1 : trois ou quatre syllabes entières
Elève 1 (K)				X	X							
Elève 2 (I)			X	X								
Elève 3 (C)			X									
Elève 4 (J)				X		X						

Tableau n°5 – Niveau de conceptualisation de l'écrit lors de l'évaluation diagnostique

L'enregistrement audio nous sert à percevoir le niveau de verbalisations des élèves. Pendant cette séance, certains élèves ne comprennent pas l'objet des questions mais réussissent à répondre en épelant les lettres par exemple, d'autres ne répondent pas du tout. Tous les élèves sont au stade épilinguistique, c'est à dire qu'ils mobilisent une procédure de manière intuitive. Nous avons donc observer tout au long de la séquence si les élèves réussissent à progresser en expliquant leurs graphies, et en basculant au stade métalinguistique, qui est le niveau le plus élaboré (hypothèse 2).

Le tableau (n°6) ci-dessous présente la grille des verbalisations des quatre élèves d'après Gombert (1990) :

Stade	EPILINGUISTIQUE			MÉTALINGUISTIQUE	
	Absence de réponse	Donne les mots sans expliquer	Épèle les lettres	Explique la procédure phonographique	Recours à des termes métalinguistiques
ELEVE 1 (K)	NON	OUI	OUI	NON	NON
ELEVE 2 (I)	NON	OUI	NON	NON	NON
ELEVE 3 (C)	OUI	NON	NON	NON	NON
ELEVE 4 (J)	NON	NON	OUI	NON	NON

Tableau n°6 – Niveau de verbalisation des élèves lors de l'évaluation diagnostique

4.1 Analyse de l'évaluation finale

L'évaluation diagnostique, réalisée le 10/03/22, a permis d'évaluer les progrès des 4 élèves de notre échantillon.

4.1.2. Analyse des productions écrites

Élève 1-K :

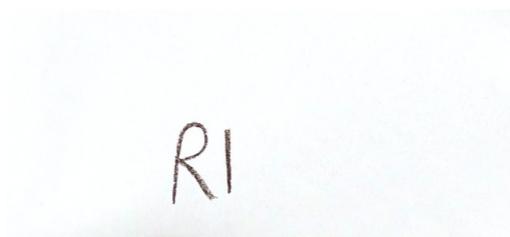


Figure 6 : Production de l'élève 1-K lors de l'évaluation finale pour le mot *riz*
L'élève K fait une extraction phonologique de tous les phonèmes de *riz* ce qui montre qu'il a entendu et reconnu les sons /r/ et /i/. La spécificité du mot *riz* est la lettre muette en fin du mot. À ce stade-là, il n'est pas anormal qu'il ne soit pas présent dans la production. C'est un mot d'une syllabe, et toute la syllabe a été reconnue et retranscrite, et les graphèmes notés dans le bon ordre.



Figure 7 : Production de l'élève 1-K lors de l'évaluation finale pour le mot *chapeau*

A propos du mot « chapeau », l'élève K a discriminé les phonèmes /a/ et /o/. En revanche, il y a présence de la lettre miroir R au début du mot (le R était pourtant correctement écrit pour la production « riz »), mais ce n'est pas un phonème/graphème du mot chapeau. Peut-être ajoute-t-il cette lettre joker par souci de plausibilité orthographique.

Durant l'entretien métagraphique collectif, l'élève K a épilé les lettres écrites sur sa feuille et répété les mots demandés sans expliquer pour quelles raisons il avait écrit les lettres présentes dans sa production.

L'élève K réussit donc à discriminer les sons et à les retranscrire. Toutefois, il entre difficilement dans un dialogue avec ses pairs ou l'enseignant. Il n'a pas encore conscience de ces procédés d'écriture ou du moins n'arrive pas à les verbaliser. Il est donc au stade épilinguistique.

Élève 2-I :



Figure 8 : Production de l'élève 2-I lors de l'évaluation finale pour le mot *riz*

L'élève I fait une extraction phonologique de tous les phonèmes pour le mot *riz*. Tout comme l'élève K et les autres élèves, la lettre muette de *riz* n'a pas été retranscrite. Tous les graphèmes de la syllabe sont écrits correctement et dans le bon ordre. L'élève I a retracé ses lettres et rajouté un point après que l'élève J l'ait verbalisé. L'élève I, durant toute la séquence, a ajouté des coeurs, des simulacres d'écriture après la production faite. La notion « je n'écris qu'avec des lettres » semble donc plus ou moins acquise et doit être rappelée pour être consolidée par l'élève I.



Figure 9 : Production de l'élève 2-I lors de l'évaluation finale pour le mot *chapeau*

Pour le mot *chapeau*, l'élève I discrimine trois phonèmes : /o/ /a/ /p/. Les graphèmes ne sont pas dans le bon ordre, mais l'élève I a commencé par l'écriture du P, puis du A, puis du O. Nous pouvons donc supposer que l'élève I a entendu que le P était avant le O dans *chapeau*.

L'élève I réussit donc à discriminer des sons, à les retranscrire en les mettant dans le bon ordre. Au niveau des verbalisations, l'élève I dialogue avec ses pairs et l'enseignant et considère que sa graphie signifie le mot attendu. Elle sait épeler les lettres écrites mais a du mal à expliquer pour quelles raisons elle les a mises. Avec les questionnements lors des entretiens métagraphiques collectifs, l'élève I interagit et réussit à répondre « oui » lorsque je demande si elle a écrit ces lettres car elle les a entendues. L'élève I est toujours au stade épilinguistique car elle n'a pas encore totalement conscience de ses procédures

mais entre petit à petit dans une prise de conscience, aidée par mes questionnements.

Élève 3-C :



Figure 10 : Production de l'élève 3-C lors de l'évaluation finale pour le mot *riz* :

L'élève C réussit à extraire les deux phonèmes de *riz* et à les noter dans le bon ordre. Lors de l'entretien métagraphique, il a épilé les lettres tout en rappelant quel était le mot demandé. En revanche, il n'a pas souhaité répondre aux autres questions, il semble difficile d'affirmer qu'il a bien entendu et reconnu les phonèmes associés.



Figure 11 : Production de l'élève 3-C lors de l'évaluation finale pour le mot *chapeau*

A propos du mot *chapeau*, l'élève C fait une extraction phonologique des deux phonèmes voyelles /a/ et /o/. L'élève C a également écrit une lettre miroir, qui, d'après l'élève, serait un P. Etant donné que cet élève a souhaité écrire un P, nous pouvons considérer qu'il a extrait non pas deux, mais trois phonèmes sur quatre.

L'élève C réussit donc à discriminer les sons et à les retranscrire. Une pseudo

lettre est encore présente dans la graphie mais le son /p/ a bien été discriminé par l'élève. Au niveau des verbalisations, l'élève C, qui au départ ne verbalisait pas du tout et ne répondait pas à mes questions, a réussi à épeler les lettres demandées, répète les sons entendus et explique quel mot il a dû écrire. Nous constatons donc que l'élève C est toujours au stade épilinguistique. Il n'a pas encore pris conscience de ses procédures, mais progresse en entrant en communication avec ses pairs et l'enseignant. Il montre qu'il a compris la consigne, et montre qu'un réel processus est en train de se mettre en place pour comprendre le principe alphabétique.

Élève 4- J :



Figure 12 : Production de l'élève 4-J lors de l'évaluation finale pour le mot *riz*

L'élève J a perçu les deux phonèmes du mot *riz*. Durant l'entretien métagraphique, l'élève J continue de montrer qu'elle sait discriminer les sons et explique qu'elle place le R en premier car elle l'entend en premier. Cette explicitation montre une réelle compréhension et compétence que l'élève a acquise.

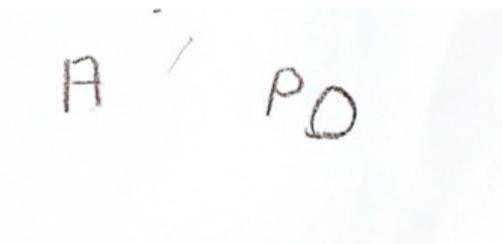


Figure 13 : Production de l'élève 4-J lors de l'évaluation finale pour le mot *chapeau*

Quant au mot *chapeau*, l'élève J extrait trois phonèmes sur quatre et les écrit dans l'ordre dans lequel les graphèmes doivent être placés. En effet, l'élève J a d'abord écrit le O, car elle l'a entendu au départ. Puis elle a écrit le A, et enfin, le P. Le fait qu'elle écrive le P entre les deux phonèmes montre que l'élève J comprend qu'on doit placer les lettres dans une suite ordonnée et réfléchie. Et cela même si la discrimination est encore difficile et ne se fait pas de façon linéaire à ce moment de l'apprentissage.

L'élève J discrimine quelques sons, les retranscrit sur sa graphie, dans le bon ordre. Au niveau des verbalisations, l'élève J progresse en développant petit à petit ses procédures d'écriture. Elle semble percevoir le fait qu'il faut écrire ce qu'on entend. L'élève J est donc, dans cette séance, au début du stade métalinguistique puisqu'elle réussit à expliquer la procédure phonographique.

4.1.2. Synthèse de l'analyse de l'évaluation finale

Toutes les productions de l'évaluation finale montrent que les élèves ont acquis la notion selon laquelle pour écrire on utilise uniquement des lettres. Cette notion a été répétée tout le long de la séquence, et était rappelée à chaque bilan de séance. De même, nous pouvons constater que les élèves ont tous écrit des graphèmes qui correspondent aux phonèmes et commencent donc tous à faire une extraction phonologique du mot à écrire. En ce sens, ils ont tous atteint le niveau de traitement oral à des niveaux différents. Le mot *riz*, contenant une seule syllabe, a permis à tous les élèves d'extraire les deux phonèmes attendus. Le mot *chapeau*, mot de deux syllabes, a été écrit avec au moins deux phonèmes corrects sur les quatre. L'ordre des phonèmes écrits diffère en fonction des productions, car tous les élèves ne sont pas au même stade. Nous verrons lors de l'analyse qualitative, qu'en réalité, tous les élèves ne sont pas au même niveau d'acquisition.

Le tableau (n°7) ci-dessous présente la grille simplifiée de Fijalkow et Liva (1994) concernant les quatre élèves :

Synthèse : les traitements	Figuratif		Visuel					Oral				
	1.1 : l'enfant dessine	1.2 : l'enfant simule l'écriture	2.1 : pseudo- lettres et simulation	2.2 : lettres et pseudo- lettres	2.3 : lettres du prénom	2.4 : autres lettres	2.5 : graphie du mot réinvestie dans la phrase	3.6 : mots écrits avec autant de lettres que de syllabes	3.7.1 : mots écrits avec 1 lettre dans 2 ou 3 mots	3.7.2 : mots écrits avec l'attaque	3.7.3 : découpage en syllabes	3.8.1 : trois ou quatre syllabes entières
Elève 1 (K)								X	X			
Elève 2 (I)								X	X			
Elève 3 (C)								X	X			
Elève 4 (J)								X	X			

Tableau n°7 – Niveau de conceptualisation de l'écrit lors de l'évaluation finale

Concernant les verbalisations métalinguistiques, aucun des élèves n'a employé de termes métalinguistiques, mais un élève, l'élève J, réussit à expliquer la procédure phonographique. En revanche, tous ont verbalisé et ont répondu aux questions posées, ils savent épeler les lettres écrites et donner le mot attendu mais ont du mal à mettre des mots sur leurs réflexions.

Le tableau ci-dessous (tableau 8) révèle une réelle progression entre l'évaluation diagnostique (colonne située à gauche, avec une écriture bleue)

Stade	EPILINGUISTIQUE						MÉTALINGUISTIQUE			
	Absence de réponse		Donne les mots sans expliquer		Épèle les lettres		Explique la procédure phonographique		Recours à des termes métalinguistiques	
ELEVE 1 (K)	NON	NON	OUI	OUI	OUI	OUI	NON	NON	NON	NON
ELEVE 2 (I)	NON	NON	OUI	OUI	NON	OUI	NON	NON	NON	NON
ELEVE 3 (C)	OUI	NON	NON	OUI	NON	OUI	NON	NON	NON	NON
ELEVE 4 (J)	NON	NON	NON	NON	OUI	OUI	NON	OUI	NON	NON

et l'évaluation finale (colonne de droite, écriture noire) :

Tableau n°8 – Niveau de verbalisation des élèves lors de l'évaluation finale

4.2. Analyse qualitative des données recueillies

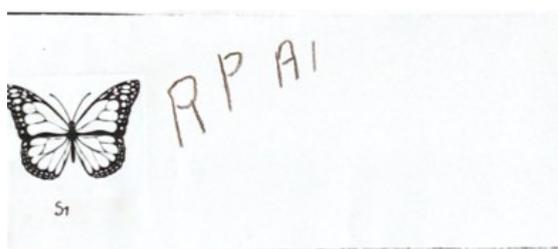
Afin de mieux comprendre l'évolution constatée entre l'évaluation initiale et finale, nous allons faire une analyse qualitative du développement des essais

d'écriture et des verbalisations lors de la séquence. Les verbalisations des élèves lors des entretiens métagraphiques seront exploitées pour compléter l'analyse des traces écrites.

4.2.1. Élève 1-K

4.2.1.1. Séance 1 à 5 : du traitement visuel au traitement oral

Lors de l'évaluation diagnostique, l'élève 1-K écrivait les lettres de son prénom sans comprendre la tâche qui était demandée. Nous avons ainsi constaté des progrès dès la séance 1, où l'élève 1-K fait une extraction phonologique partielle des mots demandés : *papillon* et *rat*.



- Extraction phonologique partielle :

/pa/ ; /i/

- Lettre joker R

Figure 14 : Production de l'élève 1-K lors de la séance 1 pour le mot *papillon*



- Extraction phonologique partielle : /a/

- Pseudo lettre I

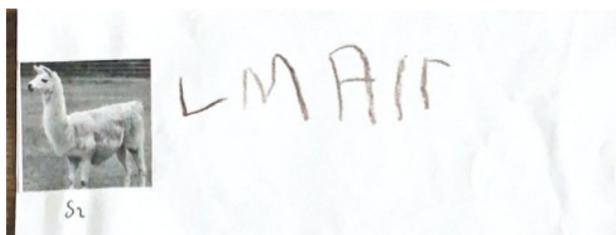
- Lettre muette T

Figure 15 : Production de l'élève 1-K lors de la séance 1 pour le mot *rat*

Ces deux productions illustrent notre propos : par exemple, pour le mot papillon, l'élève 1-K discrimine trois phonèmes sur six. En revanche, sans explication ni justification, il semble difficile de savoir s'il les a écrits par reconnaissance du phonème ou bien a écrit les lettres qu'il connaît. Nous supposons qu'il a inséré la lettre joker R par souci de plausibilité orthographique.

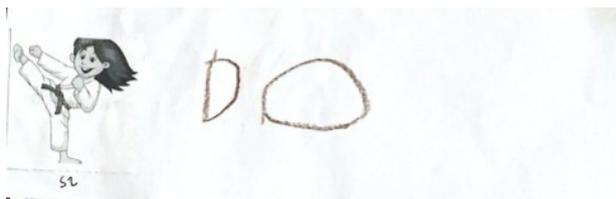
Les verbalisations de l'élève 1-K dans cette séance ont été plus riches que lors de l'évaluation diagnostique. Pour le mot *rat*, il a oralisé « on entend le a » lorsqu'il était en train d'écrire, ce qui montre une certaine prise de conscience : j'essaie d'écrire les sons que j'entends. Le phonème /a/ a donc été écrit car il a discriminé le son a et a su que ce son correspond à la lettre a : c'est le début du processus phonographique.

En séance 2, l'élève 1-K a encore du mal à verbaliser ses procédures et à répondre aux questionnements. Il n'a pas conscience des procédures d'écriture, il met en place le processus phonographique de manière intuitive, sans réussir à le verbaliser.



- Extraction phonologique partielle : /ma/ ; /l/
- Pseudos lettres
- Lettres jokers

Figure 16 : Production de l'élève 1-K lors de la séance 2 pour le mot *lama*



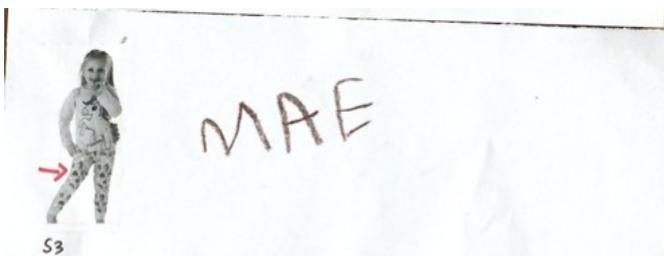
- Extraction phonologique partielle: /do/

Figure 17 : Production de l'élève 1-K lors de la séance 2 pour le mot *judo*

Au niveau des productions écrites, l'élève 1-K écrit uniquement des lettres ou des pseudo-lettres et extrait partiellement les phonèmes des mots *lama* et *judo*. Grâce aux questions, on suppose qu'il a écrit les lettres M, A, D, O car il les entend. Cette interprétation signifierait que l'élève 1-K n'est pas en mesure d'expliquer la procédure phonographique mais s'est approprié un des principes du principe alphabétique : la correspondance phonème-graphème.

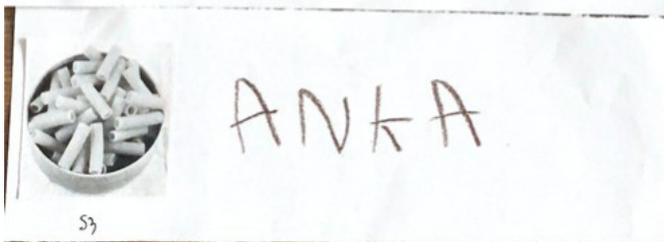
La disparition de lettres jokers pour le mot *judo* montre que l'élève a compris que tout ce qui s'écrit se lit, et donc que si on ajoute des lettres, ça ne fait pas le mot que l'on voulait écrire.

En séance 3, les productions écrites sont similaires à celles des séances 1 et 2. L'élève 1-K discrimine et transcrit les phonèmes en graphèmes, de manière partielle. Il ajoute des lettres jokers par souci de plausibilité orthographique.



- Extraction phonologique partielle : /ma/
- Lettre joker E

Figure 18 : Production de l'élève 1-K lors de la séance 3 pour le mot *pyjama*



- Extraction phonologique partielle : dédoublement du son /a/
- Lettres jokers N, K

Figure 19 : Production de l'élève 1-K lors de la séance 3 pour le mot *macaroni*

Durant cette séance, l'élève 1-K fait des progrès au niveau des verbalisations.

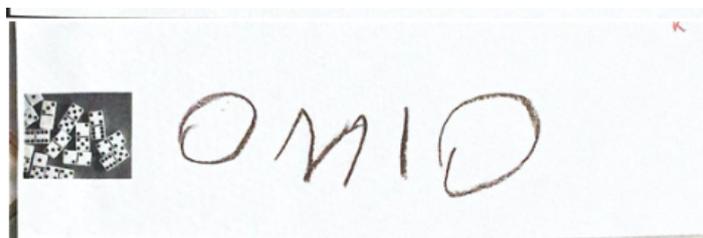
Extrait de l'entretien métagraphique collectif pour l'écriture du mot *macaroni* :

- 1- Enseignant : d'accord, super. Ces lettres là, tu les as écrites car tu les as entendues dans le mot *macaroni* ? Ou tu as réfléchi d'une autre manière ?
- 2- Élève K : j'entends
- 3- Enseignant : tu as entendu 2 fois le son A alors ? Tu saurais me dire à quel moment ?
- 4- Élève K : (montre les A sur la feuille)

Il emploie un terme qui relève du métalangage « j'entends » (tour de parole 2), nous pouvons considérer qu'il a essayé d'écrire des lettres qu'il avait

entendues. L'emploi de ce terme métalinguistique montre que l'élève K commence à avoir les mots pour verbaliser ses procédés d'écriture.

En séance 4, l'élève 1-K continue de progresser.



- Extraction phonologique partielle : /mi/ ; dédoublement du son /o/
- Ordre sériel respecté

Figure 20 : Production de l'élève 1-K lors de la séance 4 pour le mot *domino*

D'abord, il discrimine quatre phonèmes sur six et les écrit dans le bon ordre, ce qui relève d'une réelle compréhension des particularités de l'écrit. Ensuite, il n'utilise plus de lettres jokers, tout comme en séance 2 pour *judo*. Enfin, il écrit deux graphèmes O pour transcrire deux occurrences du phonème /o/, ce qui montre une réelle compréhension du principe : j'écris ce que j'entends.

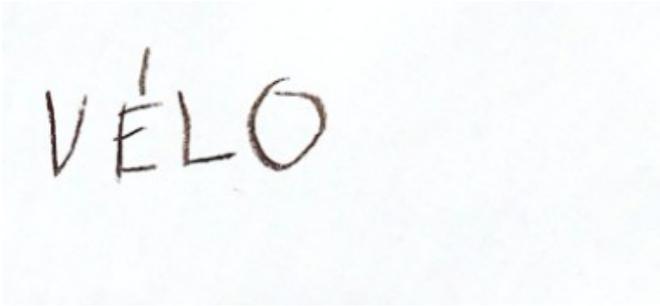
En séance 5, l'élève 1-K n'utilise plus de pseudo-lettres, ni de lettres jokers. Il fait une extraction phonologique complète pour *moto*, même si les graphèmes ne sont pas toujours dans l'ordre.



- Extraction phonologique complète

Figure 21 : Production de l'élève 1-K lors de la séance 5 pour le mot *moto*

Quant au mot *vélo*, pour la première fois, sa production est phonologiquement plausible.



- Extraction phonologique complète
- Phonologiquement plausible

Figure 22 : Production de l'élève 1-K lors de la séance 5 pour le mot *vélo*

La présence de l'accent sur le E n'a pas pu être justifié par l'élève K.

Extrait de l'entretien métagraphique collectif pour l'écriture du mot VÉLO :

- 1- Enseignant : oui, d'accord, on arrive à lire vélo sur ta feuille c'est vrai. Tu as réussi à écrire vélo avec le bon nombre de lettres et dans le bon ordre. Tu peux nous expliquer ce que tu as mis au dessus du E ?
- 2- Elève K : je sais pas
- 3- Enseignant : Pourquoi tu as voulu rajouter ça au dessus du E ?
- 4- Elève K : Oui

Toutefois, nous pouvons supposer qu'il a placé l'accent sur le E car il a déjà vu ce mot écrit quelque part ou bien qu'il a déjà vu des mots écrits avec un accent sur le E.

4.2.1.2. Synthèse de l'analyse

Durant ces cinq séances, l'élève K montre une progression par rapport à l'évaluation diagnostique : il produit au moins un graphème par phonème, et n'utilise plus seulement les lettres de son prénom. Il met de côté les pseudo-lettres et les lettres joker, pour n'écrire que ce qu'il a entendu.

Nous pouvons ainsi placer les 10 productions des cinq séances dans la grille simplifiée de cette manière (Tableau 9):

Synthèse : les traitements	Figuratif		Visuel					Oral				
	1.1 : l'enfant dessine	1.2 : l'enfant simule l'écriture	2.1 : pseudo-lettres et simulation	2.2 : lettres et pseudo-lettres	2.3 : lettres du prénom	2.4 : autres lettres	2.5 : graphie du mot réinvestie dans la phrase	3.6 : mots écrits avec autant de lettres que de syllabes	3.7.1 : mots écrits avec 1 lettre dans 2 ou 3 mots	3.7.2 : mots écrits avec l'attaque	3.7.3 : découpage en syllabes	3.8.1 : trois ou quatre syllabes entières
Élève K : Séance 1					X				X			
Élève K : Séance 2					X			X	X			
Élève K : Séance 3									X			
Élève K : Séance 4						X			X			
Élève K : Séance 5										X	X	X

Tableau n°9 : Niveau de conceptualisation de l'écrit de l'élève 1-K

Grâce aux enregistrements audio, nous remarquons que l'élève K réussit de plus en plus à expliciter ses graphies, et commence à interagir avec ses pairs et l'enseignant lors de l'entretien métagraphique. Il emploie même en séance 3 un terme relevant du métalangage : « j'entends ». Il lui manque certainement des mots pour verbaliser, mais au vu des productions écrites, il semble prendre conscience petit à petit des règles de fonctionnement de la langue écrite.

Stade	EPILOGUistique			MÉTALINGUistique	
	Absence de réponse	Donne les mots sans expliquer	Épèle les lettres	Explique la procédure phonographique	Recours à des termes métalinguistiques
ELEVE K : Séance 1	NON	OUI	OUI	NON	NON
ELEVE K : Séance 2	NON	OUI	OUI	NON	NON
ELEVE K : Séance 3	NON	OUI	OUI	NON	OUI
ELEVE K : Séance 4	NON	OUI	OUI	NON	NON
ELEVE K : Séance 5	NON	OUI	OUI	NON	NON

Nous pouvons suivre l'évolution des verbalisations produites par l'élève K selon ce tableau (Tableau 10) :

Tableau n°10 : Progression des verbalisations de l'élève 1-K

4.2.2. Élève 2-I

4.2.2.1. Séance 2 , 3 : traitement visuel

Lors de l'évaluation diagnostique, l'élève I est au traitement visuel, produisant des simulations, des pseudo-lettres et des lettres. Elle était absente lors de la séance 1.

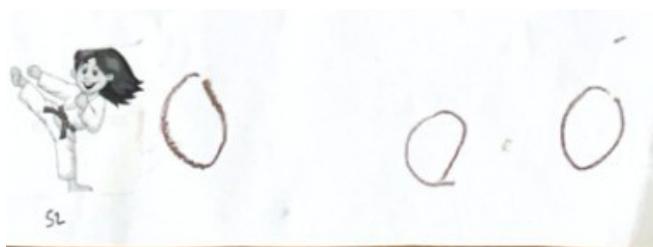
En séance 2, elle met de côté les simulations pour ne produire que des lettres. Ces lettres font partie des phonèmes des mots *lama* et *judo*. Elle commence à comprendre que lorsque l'on écrit, on n'utilise que des lettres.



- Extraction phonologique partielle des deux phonèmes /a/
- Lettre joker O

Figure 23 : Production de l'élève 2-I lors de la séance 2 pour le mot *lama*

Nous pouvons faire l'hypothèse que l'élève I ajoute la lettre joker O par souci de plausibilité orthographique.



- Extraction phonologique partielle : /o/

Figure 24 : Production de l'élève 2-I lors de la séance 2 pour le mot *judo*

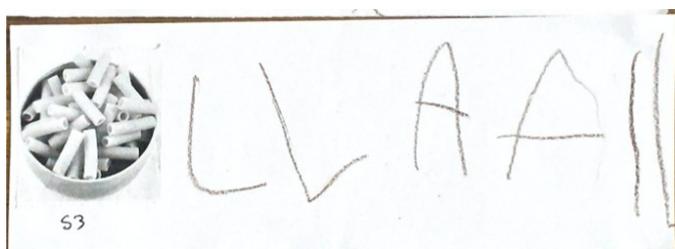
L'élève 2-I répète « O » plusieurs fois sans même répondre aux questions posées. Nous supposons tout de même que l'élève I fait une extraction phonologique de O dans judo par cet exercice de subvocalisation.

En séance 3, les verbalisations de l'élève 2-I s'enrichissent.

Extrait de l'entretien métagraphique collectif pour l'écriture du mot *macaroni*:

- 1- Enseignant : comment tu as procédé pour écrire *macaroni* ?
- 2- Élève I : avec tous les sons
- 3- Enseignant : Tu as écrit des lettres car tu as entendu des sons ?
- 4- Élève I : Oui des lettres des A des O des I
-

Effectivement, l'élève I emploie un terme métalinguistique « les sons » (tour de parole 2), ce qui montre qu'elle réemploie les termes qui sont énoncés lors des bilans : on écrit les sons qu'on entend



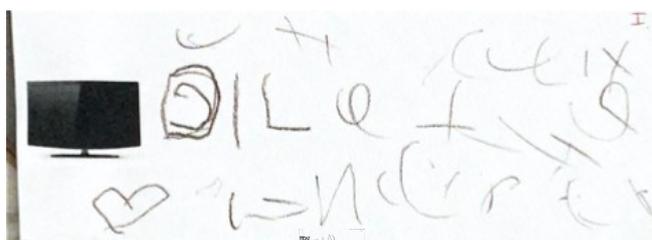
- Extraction phonologique partielle : double phonème /a/ , /i/
- Lettres jokers

Figure 25 : Production de l'élève 2-I lors de la séance 3 pour le mot *macaroni*

Grâce au procédé VIP de Brigaudiot (2000), nous interprétons sa production en considérant qu'elle perçoit les phonèmes A A I, soit 3 phonèmes sur 8, car elle les entend et complète sa graphie par des lettres jokers par souci de plausibilité orthographique, c'est à dire qu'elle écrit d'autres lettres car elle commence à s'approprier la notion : pour écrire, je n'écris qu'avec des lettres.

4.2.2.2. Séance 4, 5 : du traitement visuel au traitement oral

En séance 4, les verbalisations de l'élève 2-I montrent que, malgré une production avec des simulacres d'écriture, elle a compris que l'on écrivait seulement avec des lettres (tour de parole 3, 4, 5).



- Simulacres d'écriture et lettres (O, I)
- Extraction phonologique : /l/

Figure 26 : Production de l'élève 2-I lors de la séance 4 pour le mot *télé*

Extrait de l'entretien métagraphique collectif pour l'écriture du mot TÉLÉ :

- 1- Élève I : J'ai rajouté des coeurs
- 2- Enseignant : Ah, mais pourquoi tu as mis un coeur ? Tu te souviens ce que j'avais dit la semaine dernière ? Pour écrire, on écrit uniquement des ?
- 3- Élève I : (aidé par l'élève J) : des lettres
- 4- Enseignant : Oui. Quand on écrit, on écrit uniquement avec des lettres. Alors, tu comprends que le coeur ici il ne faudrait pas le mettre ?
- 5- Elève I : Oui

Elle réussit tout de même à extraire le phonème //, qui est pourtant plus difficile à transcrire. D'autres simulations semblent ressembler à des E ou un T à l'envers, mais sans une verbalisation de l'élève, nous ne pouvons savoir si cela était voulu ou non.

La deuxième production de cette séance permet de rendre compte des progrès écrits de l'élève 2-I :



- Extraction phonologique partielle : /o/ /mi/
- Ordre sériel respecté

Figure 27 : Production de l'élève 2-I lors de la séance 4 pour le mot *domino*

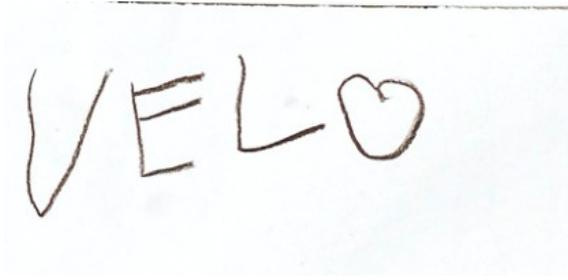
Ainsi, pour *domino*, elle extrait trois phonèmes, dont la syllabe /mi/. L'ordre sériel des caractères est respecté et elle ne met plus de lettres jokers.

Elle continue ses acquis puisqu'en séance 5, l'élève 2-I extrait partiellement les phonèmes de *moto* et totalement pour *vélo*.



- Extraction phonologique partielle : /m/ ; /o/ ; /t/

Figure 28 : Production de l'élève 2-I lors de la séance 5 pour le mot *moto*



- Extraction phonologique totale

Figure 29 : Production de l'élève 2-I lors de la séance 5 pour *vélo*

4.2.2.3. Synthèse de l'analyse

Lors des deux premières séances, l'élève I semble donc toujours être dans le traitement visuel, à différents niveaux. Puis, progressivement dans la séquence, l'élève I réussit à écrire des lettres différentes de son prénom, met de côté les simulations et les lettres jokers pour n'écrire que les graphèmes correspondant aux phonèmes des mots demandés. C'est ainsi que l'on considère que l'élève 2-I est entrée dans le niveau de traitement de l'oral en fin de séquence. Ces niveaux de traitements qu'atteint l'élève I ne sont pas des niveaux figés, l'élève I peut atteindre des niveaux simultanément (comme le montre la séance 4). En fonction des mots choisis, la difficulté est modifiée.

Durant toute la séquence, elle semble aussi avoir assimilé le principe de linéarité de l'écriture. En effet, les lettres sont enchaînées de manière linéaire, c'est-à-dire que l'élève ne place pas ces graphies n'importe où sur le support, mais bien les unes après les autres. L'élève I connaît bien le phonème /a/ et sait l'écrire lorsqu'il apparaît dans un mot.

Nous pouvons ainsi placer les productions des quatre séances réalisées par l'élève 2-I dans la grille simplifiée de cette manière (Tableau 11):

Synthèse : les traitements	Figuratif		Visuel					Oral				
	1.1 : l'enfant dessine	1.2 : l'enfant simule l'écriture	2.1 : pseudo-lettres et simulation	2.2 : lettres et pseudo-lettres	2.3 : lettres du prénom	2.4 : autres lettres	2.5 : graphie du mot réinvestie dans la phrase	3.6 : mots écrits avec autant de lettres que de syllabes	3.7.1 : mots écrits avec 1 lettre dans 2 ou 3 mots	3.7.2 : mots écrits avec l'attaque	3.7.3 : découpage en syllabes	3.8.1 : trois ou quatre syllabes entières
Élève I : Séance 2					X							
Élève I : Séance 3				X	X							
Élève I : Séance 4			X			X			X			
Élève I : Séance 5										X	X	X

Tableau n°11 : Niveau de conceptualisation de l'écrit de l'élève 2-I

Grâce aux entretiens métagraphiques, nous avons perçu que l'élève I, tout au long de la séquence, sait épeler les lettres écrites mais ne sait expliquer pourquoi elles sont là. L'élève I a du mal à expliquer pour quelles raisons elle écrit certaines lettres, elle considère que sa production correspond au mot demandé mais ne sait pas expliquer pour quelles raisons. Peut-être lui manque-t-il du vocabulaire pour réussir à verbaliser la procédure ? Elle semble être dans le traitement épilinguistique.

Nous pouvons ainsi suivre l'évolution des verbalisations produites par l'élève 2-I selon ce tableau (Tableau 12) :

Stade	ÉPILINGUISTIQUE		MÉTALINGUISTIQUE		
	Absence de réponse	Donne les mots sans expliquer	Épèle les lettres	Explique la procédure phonographique	Recours à des termes métalinguistiques
ELEVE J : Séance 2	NON	OUI	NON	NON	NON
ELEVE J : Séance 3	NON	OUI	OUI	NON	NON
ELEVE J : Séance 4	NON	OUI	OUI	NON	NON
ELEVE J : Séance 5	NON	OUI	OUI	NON	NON

Tableau n°12 : Progression des verbalisations de l'élève 2-I

4.2.3. Élève 3-C

4.2.3.1. Séance 2 , 3 : traitement visuel

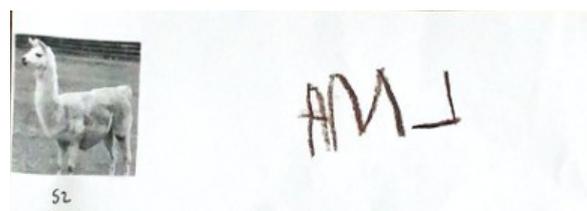
Lors de l'évaluation diagnostique, l'élève C, ne produit qu'une lettre (tracé avec plus ou moins de difficulté) par production. Il semblerait donc qu'il ne soit qu'au traitement visuel, au premier niveau. Cet élève était absent lors de la séance 1 et de la séance 4.

En séance 2, les progrès de l'élève 3-C sont visibles par les deux productions ci-dessous :



- Extraction phonologique partielle : /do/
- Lettre joker

Figure 30 : Production de l'élève 3-C lors de la séance 2 pour *judo*

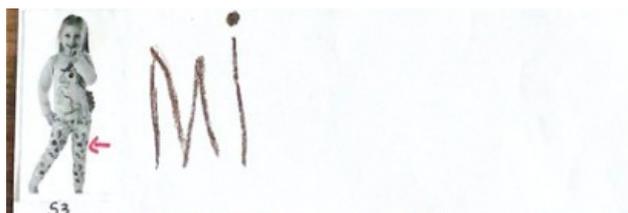


- Extraction phonologique partielle : // ; /a/ ; /m/
- Lettre miroir L

Figure 31 : Production de l'élève 3-C lors de la séance 2 pour *lama*

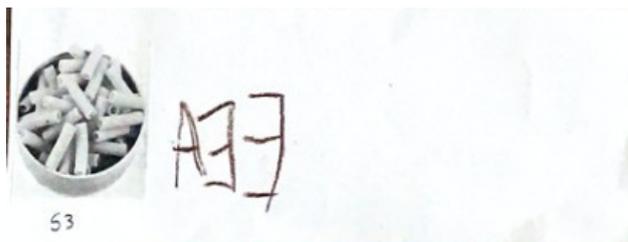
Il produit plusieurs graphèmes pour un même mot et ces graphèmes correspondent aux phonèmes attendus. Il entre dans la tâche plus facilement que pendant l'évaluation diagnostique, mais ne répond toujours pas aux questions et ne semble pas savoir comment il est parvenu à cette trace écrite. Il se réfère beaucoup à ses pairs pour commencer à produire.

En séance 3, les productions écrites sont similaires à celles de la séance 2, c'est-à-dire que l'élève 3-C extrait un phonème par mot. Sur cette séance, il produit uniquement des lettres et place des lettres jokers par souci de plausibilité orthographique.



- Extraction phonologique partielle : /m/
- Lettre l

Figure 32 : Production de l'élève 3-C lors de la séance 3 pour pyjama



- Extraction phonologique partielle : /a/
- Lettres jokers

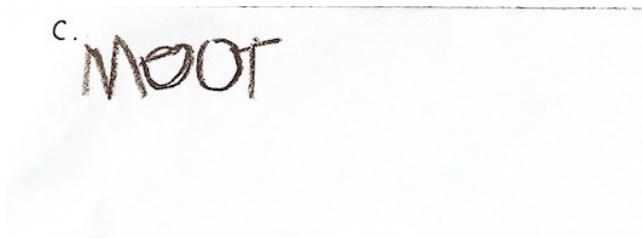
Figure 33 : Production de l'élève 3-C lors de la séance 3 pour *macaroni*

Nous voyons ici des réels progrès durant ces séances 2 et 3. C'est un élève qui a des difficultés pour écrire (son prénom, les chiffres), et écrit souvent en lettres et chiffres miroir (d'où l'emploi des lettres miroirs L et E). Il écrit de droite à gauche, ce qui peut expliquer également l'emploi des lettres miroir. L'élève 3-C reste encore dans le traitement visuel, mais change de niveau en fonction de la séance.

L'élève 3-C commence à échanger et interagir lors de la séance 3, pour l'écriture du mot *macaroni*. Il réussit à épeler son prénom, verbalise le mot demandé. C'est un grand progrès pour cet élève qui, au début de la séquence, ne souhaitait même pas répondre aux questions.

4.2.3.2. Séance 5 : traitement oral

La particularité de cette séance réside dans le fait que l'élève 3-C réussit à discriminer tous les phonèmes de *moto*, même si les graphèmes ne sont pas dans l'ordre, et fait une extraction phonologique partielle de *vélo*. Tout au long de la séquence, il y a eu des mots contenant le phonème /o/, ce qui permet certainement à l'élève de le reconnaître et de l'écrire correctement.



- Extraction phonologique totale

Figure 34 : Production de l'élève 3-C lors de la séance 5 pour *moto*



- Extraction phonologique
partielle : /v/ ; /o/
- Utilisation de la valeur
épéllative de la lettre V pour
transcrire la syllabe /ve/

Figure 35 : Production de l'élève 3-C lors de la séance 5 pour *vélo*

Nous remarquons ici que l'élève 3-C ne met plus de lettres jokers, il commence à s'approprier l'un des principes du principe alphabétique : on écrit les sons que l'on entend.

Extrait de l'entretien métagraphique collectif pour l'écriture du mot *vélo* :

- 1- Enseignant : tu peux nous dire quelle est la première lettre ?
- 2- Eleve C : le V
- 3- Enseignant : le V parce que tu entends V dans *vélo* ?
- 4- Eleve C : oui

Les tours de paroles 2 et 4 mettent en évidence que l'élève 3-C reconnaît le graphème V et le discrimine.

4.2.3.3. Synthèse de l'analyse

La progression de cet élève est conséquente et flagrante. Lors de l'évaluation diagnostique, l'élève C comprenait à peine la consigne et avait écrit deux lettres sur sa feuille sans comprendre l'objet de l'exercice. Au final, lors des séances,

nous voyons une réelle amélioration, des lettres écrites pour chaque mot, des phonèmes discriminés. En séance 5, l'élève 3-C atteint le niveau de traitement oral. En revanche, il aurait fallu faire plus de séances pour savoir si cet élève a vraiment compris la correspondance phonème-graphème.

Nous pouvons placer les productions de l'élève 3-C dans la grille simplifiée de cette manière (Tableau 13) :

Synthèse : les traitements	Figuratif		Visuel					Oral				
	1.1 : l'enfant dessine	1.2 : l'enfant simule l'écriture	2.1 : pseudo-lettres et simulation	2.2 : lettres et pseudo-lettres	2.3 : lettres du prénom	2.4 : autres lettres	2.5 : graphie du mot réinvestie dans la phrase	3.6 : mots écrits avec autant de lettres que de syllabes	3.7.1 : mots écrits avec 1 lettre dans 2 ou 3 mots	3.7.2 : mots écrits avec l'attaque	3.7.3 : découpage en syllabes	3.8.1 : trois ou quatre syllabes entières
Élève C : Séance 2				X		X						
Élève C : Séance 3				X								
Élève C : Séance 5								X	X			

Tableau n°13 : Niveau de conceptualisation de l'écrit pour l'élève 3-C

Au début des séances, l'élève C était souvent réticent à verbaliser ses procédures et disait « non je ne veux pas ». Pourtant, au fil du temps, il réussit à épeler les lettres et à verbaliser le mot demandé. Même s'il n'explique pas la procédure phonographique et n'a pas recours à des termes métalinguistiques, nous pouvons considérer que l'élève C est rentré dans l'activité et a compris quel étaient les enjeux.

Nous pouvons suivre l'évolution des verbalisations produites par l'élève 3-C selon ce tableau (Tableau 14) :

Stade	ÉPILINGUISTIQUE			MÉTALINGUISTIQUE	
	Absence de réponse	Donne les mots sans expliquer	Épèle les lettres	Explique la procédure phonographique	Recours à des termes métalinguistiques
ELEVE C : Séance 2	OUI	NON	NON	NON	NON
ELEVE K : Séance 3	NON	OUI	OUI	NON	NON
ELEVE K : Séance 5	NON	NON	OUI	NON	NON

Tableau n°14 : Progression des verbalisations de l'élève 3-C

4.2.4. Élève 4-J

4.2.4.1. Séance 1 à 5 : traitement visuel et oral

Lors de l'évaluation diagnostique, l'élève 4-J en était au traitement visuel, produisant des simulations, des pseudo-lettres et des lettres (qui ne faisaient pas obligatoirement partie de son prénom).

En séance 1, l'élève 4-J continue de produire des lettres et discrimine, cette fois, quelques phonèmes.



- Extraction phonologique partielle : /p/ ; /a/ ; /i/
- Lettre joker

Figure 36 : Production de l'élève 4-J lors de la séance 1 pour *papillon*

Nous constatons que l'élève 4-J commence à mettre en place une correspondance phono-graphique :

Extrait de l'entretien métagraphique collectif pour le mot *papillon* :

- 1 - Enseignant : on va écrire *papillon* sur notre feuille
- 2 - Elève J : *papillon*, mh... je sais, *papillon* voilà, un a, un i
- 3 - Enseignant : ah super, mais pourquoi tu voudrais mettre un a et un i ?
- 4- Elève J : (pas de réponse)
- 5- Enseignant : tu écris un a et un i pour le mot *papillon* c'est ça ?
- 6- Elève J : *papillon*, ça y est
- 7- Enseignant : tu entends les sons a et i dans *papillon* ? PA-PI-LLON ?
- 8- Elève J : oui, *papillon*

En effet, elle explique sa graphie en énonçant qu'il y a « a » et « i » dans *papillon* (tour de parole 2). Grâce au procédé VIP de Brigaudiot (2000), nous interprétons sa production au vu de ses verbalisations et supposons qu'elle a écrit A et I en premier sur sa feuille car elle discrimine ces sons dans *papillon*.

En revanche, le R que l'on voit en attaque de mot représente, selon l'élève, le chiffre 5. Cette confusion entre lettre et chiffre est également présente dans la deuxième production pour l'écriture du mot rat :

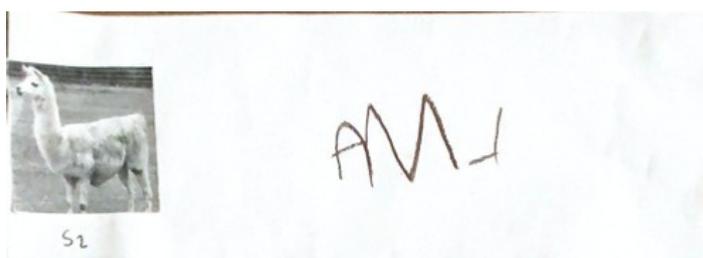


- Extraction phonologique partielle : /a/
- Lettres jokers
- Lettre muette T

Figure 37 : Production de l'élève 4-J lors de la séance 1 pour *rat*

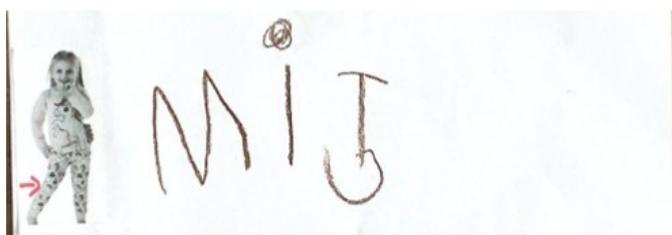
L'élève J ne semble pas savoir pourquoi la présence d'un T est pertinente dans sa production, mais répète « a » lorsqu'elle produit son écrit. Ainsi, nous supposons que c'est parce qu'elle entend le A dans *rat* qu'elle l'écrit en premier. Pour le reste des lettres, cela peut être des lettres jokers car elle n'a certainement pas encore assimilé le fait que l'on écrit seulement les mots que l'on entend.

A partir de la séance 2, mis à part pour une production (séance 3 : *macaroni*), l'élève 4-J met de côté les lettres jokers pour transcrire uniquement les phonèmes discriminés. Elle fait une extraction phonologique presque complète de tous les mots demandés. Elle continue à verbaliser sa procédure d'écriture.



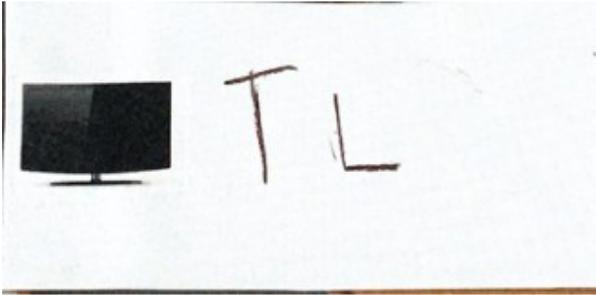
- Extraction phonologique partielle : /a/ ; /m/ ; /l/
- Lettre miroir L

Figure 38 : Production de l'élève 4-J lors de la séance 2 pour *lama*



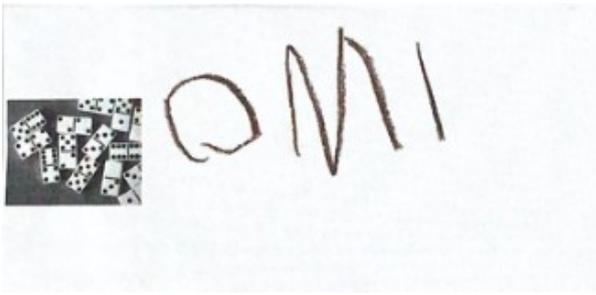
- Extraction phonologique partielle : /m/ ; /i/ ; /j/

Figure 39 : Production de l'élève 4-J lors de la séance 3 pour *pyjama* :



- Extraction phonologique partielle : /t/ ; /l/
- Utilisation de la valeur épellative de la lettre T pour transcrire la syllabe /te/
- Ordre sériel respecté

Figure 40 : Production de l'élève 4-J lors de la séance 4 pour *télé*

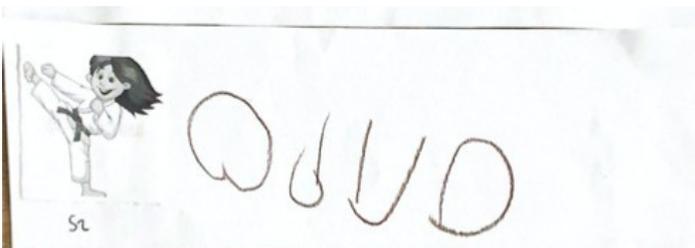


- Extraction phonologique partielle : /o/ ; /m/ ; /i/
- Ordre sériel respecté

Figure 41 : Production de l'élève 4-J lors de la séance 4 pour *domino*

Nous constatons qu'en séance 4, en plus de transcrire les phonèmes discriminés, l'élève 4-J respecte l'ordre sériel des graphèmes. Ici encore, cela constitue un réel point de progrès pour cet élève.

En séance 2 et 5, elle réussit à faire une extraction phonologique totale pour *vélo* et *judo*, même si les graphèmes ne sont pas dans le bon ordre pour *judo*.



- Extraction phonologique totale

Figure 42 : Production de l'élève 4-J lors de la séance 2 pour *judo*



- Extraction phonologique totale

Figure 43 : Production de l'élève 4-J lors de la séance 5 pour *moto*

Nous constatons ici que l'élève J montre une capacité à faire correspondre un son avec la graphie correspondante. Notamment pour le graphème J dont ses camarades ne connaissaient pas la graphie, l'élève 4-J a pu montrer qu'elle savait discriminer /j/ et l'écrire (ex : *pyjama* et *judo*). Cette reconnaissance du phonème /j/ s'explique par le fait que c'est la première lettre du prénom de l'élève. Elle n'écrit plus que les graphèmes qui correspondent aux phonèmes discriminés.

4.2.4.3. Synthèse de l'analyse

Les productions écrites de l'élève 4-J contiennent dès la séance 2 des graphèmes correspondant aux phonèmes discriminés. Si l'on regarde les niveaux de traitement selon Fijalkow et Liva (1994), nous constatons que l'élève 4-J n'est pas figé dans le niveau de traitement oral, ce n'est pas une progression par étape. En effet, l'élève J a atteint le traitement oral en séance 2 puis est revenue au traitement visuel en séance 3 sans pour autant que l'on puisse conclure qu'elle n'a pas progressé. Il est vrai, ce que nous ne pouvons pas voir dans cette grille, c'est qu'entre la séance 2 et la séance 3, l'élève J réussit à expliquer la procédure phonographique, ce qui conforte la capacité à discriminer les sons et à les retranscrire.

En ce sens, nous pouvons placer les productions de l'élève 4-J dans la grille simplifiée de cette manière (Tableau 15) :

Synthèse : les traitements	Figuratif		Visuel					Oral				
	1.1 : l'enfant dessine	1.2 : l'enfant simule l'écriture	2.1 : pseudo-lettres et simulation	2.2 : lettres et pseudo-lettres	2.3 : lettres du prénom	2.4 : autres lettres	2.5 : graphie du mot réinvestie dans la phrase	3.6 : mots écrits avec autant de lettres que de syllabes	3.7.1 : mots écrits avec 1 lettre dans 2 ou 3 mots	3.7.2 : mots écrits avec l'attaque	3.7.3 : découpage en syllabes	3.8.1 : trois ou quatre syllabes entières
Élève J : Séance 1				X	X							
Élève J : Séance 2									X			
Élève J : Séance 3				X								
Élève J : Séance 4								X	X			
Élève C : Séance 5											X	X

Tableau n°15 : Niveau de conceptualisation de l'écrit pour l'élève 4-J

Concernant les verbalisations, c'est une élève qui arrive à s'exprimer et se faire comprendre facilement, nous voyons qu'elle est à l'aise avec cet exercice. Elle réussit par exemple à dire « dans domino y'a le O » (séance 4). Elle a les mots pour verbaliser ce qu'elle comprend et montre une réelle prise de conscience des procédures mobilisées : elle explique la procédure phonographique du mot proposé.

Nous pouvons suivre l'évolution des verbalisations produites par l'élève 4-J selon ce tableau (Tableau 16) :

Stade	ÉPILINUISTIQUE			MÉTALINGUISTIQUE	
	Absence de réponse	Donne les mots sans expliquer	Épèle les lettres	Explique la procédure phonographique	Recours à des termes métalinguistiques
ELEVE J : Séance 1	NON	OUI	OUI	NON	NON
ELEVE J : Séance 2	NON	OUI	OUI	NON	NON
ELEVE J : Séance 3	NON	OUI	OUI	OUI	NON
ELEVE J : Séance 4	NON	OUI	OUI	OUI	NON
ELEVE J : Séance 5	NON	OUI	OUI	OUI	NON

Tableau n°16 : Progression des verbalisations de l'élève 4-J

4.3. Discussion

Suite à l'analyse qualitative des productions des quatre élèves de notre échantillon, nous pouvons passer à la validation ou non des hypothèses de départ :

	1-K	2-C	3-I	4-J
Hypothèse 1 : Les élèves procédant aux premiers stades du traitement visuel en période 2 progressent, en atteignant en période 4, les derniers stades de traitement visuel de l'écrit. Cela se caractérise par l'abandon progressif des dessins et des simulations au profit de l'utilisation de lettres et pseudo-lettres.	✓	✓	✓	✓

Hypothèse 2 : Les verbalisations des élèves vont augmenter en quantité, pouvant passer d'une absence de verbalisation à une capacité à expliquer la procédure phonographique en fin de séquence.	✗	✗	✗	✓
Hypothèse 3 : La configuration linguistique des mots influe sur la proposition orthographique faite par l'élève : les graphies produites seront davantage réussies sur des mots monosyllabiques que sur des mots trisyllabiques.	✓	✓	✓	✓

Tableau n°17 : La validation ou non des hypothèses de départ

L'hypothèse 1 et 3 sont validées pour tous les élèves. Elle concerne exclusivement les productions écrites des élèves, qui ont été analysées et interprétées grâce aux entretiens métagraphiques.

L'évolution des productions écrites des élèves montre que, même si les niveaux de traitements ne sont pas des niveaux figés, les élèves ont tous progressé en mettant de côté les simulations et les chiffres pour transcrire en fin de séquence les phonèmes demandés. En effet, Fijalkow et Liva (1994) mettaient en évidence que la particularité de la grille des niveaux de traitement est de considérer que « les progrès de l'enfant dans son appropriation de l'écrit ne se situent pas sur des plans successifs mais sur plusieurs plans simultanément » (p. 247). D'après les analyses qualitatives et quantitatives des productions, nous pouvons confirmer que, pour cet échantillon, les élèves ont atteint des niveaux de traitements différents, passant d'un traitement oral en séance 3 à un traitement visuel en séance 4. Le choix des mots, la présence régulière des phonèmes /o/ et /a/ a certainement influencé les productions des élèves lors de cette séquence.

L'hypothèse 2 met en évidence que les élèves n'ont pas atteint une maîtrise des compétences métalinguistiques. Ils sont restés, pour la plupart, dans le niveau métaprocédural, où ils ont acquis des habiletés épilinguistiques. Même si l'élève 4-J réussit à expliquer la procédure phonographique en fin de séquence, elle n'a pas pour autant automatisé des comportements métalinguistiques. Cela peut être justifié par les travaux de Gombert (1990), qui exposent que ce n'est

qu' «à partir de 5 ans, [que] les élèves sont en mesure de mettre en œuvre un raisonnement métalinguistique ». Notre échantillon d'élèves étant composé d'enfants âgés de 4 ans, il paraît normal qu'ils ne soient pas encore à ce niveau. Toutefois, leurs verbalisations se sont enrichies toute la séquence, même pour les petits parleurs.

5. Conclusion

En m'appuyant sur la méthode développée par Fijalkow et Liva (1994), nous avons pu analyser des productions d'élèves de moyenne section en situation d'orthographe approchées. Afin de compléter l'analyse des traces écrites, nous avons réalisé des entretiens métagraphiques dans lesquels nous avons relevé les compétences métalinguistiques des élèves, d'après le modèle de Gombert (1990). En ce sens, nous avons pu valider ou invalider nos hypothèses de départ. Ces résultats (4.3. Discussion) permettent de répondre à notre question de recherche : Comment la mise en place de séances d'orthographe approchées en moyenne section favorise-t-elle la découverte de l'orthographe du français et le développement de compétences métalinguistiques ?

La mise en place de séances d'orthographe approchées a favorisé la découverte de l'orthographe du français car d'une part, lors de l'évaluation diagnostique, les élèves produisaient des simulations et des pseudo-lettres alors qu'en évaluation finale, ils ont tous produits des lettres, et ont extrait pratiquement tous les phonèmes des mots demandés. D'autre part, la grille des niveaux de traitements de Fijalkow et Liva (1994) pour nos quatre élèves révèle la progression dans l'apprentissage de l'écrit. Ils ont tous atteint le niveau de traitement de l'oral en fin de séquence. En revanche, il semble important de souligner que certains élèves ont atteint différents niveaux lors d'une même séance. Cela s'explique par le fait que deux mots sont demandés à chaque séance et chaque mot a ses spécificités et donc génère des difficultés différentes. Cela se justifie également car cette grille n'est pas une grille où les

niveaux doivent être atteints successivement, mais où les niveaux peuvent être atteints simultanément. Ce n'est pas une progression par étape. C'est pour cela que nous avons analysé en parallèle les verbalisations produites puisqu'elles permettent de se rendre compte du processus intellectuel (dans une certaine mesure) que les élèves ont lors de ces séances.

En effet, la mise en place de séances d'orthographe approchées a favorisé le développement de compétences métalinguistiques des élèves. Les élèves, réticents en début de séquence, ont réussi progressivement à trouver des mots pour verbaliser leurs procédures, à utiliser du métalangage. Même si le langage est omniprésent à la maternelle, son utilisation dans ces séances d'orthographe approchées a été très révélatrice du niveau de conscience des élèves.

Toutefois, la séquence ne se basant que sur 4 élèves et ne comportant que 5 séances, il paraît difficile d'émettre des conclusions générales sur la progression des élèves en moyenne section grâce au dispositif des orthographe approchées. Ce que l'on peut affirmer : les quatre élèves de cet échantillon ont progressé tant au niveau des productions écrites, tant au niveau des verbalisations. Il serait donc opportun de reproduire cette séquence sur un plus grand nombre d'élèves, et sur un plus grand nombre de séances. Nous pourrions également analyser chaque mot et pas chaque séance selon la grille de Fijalkow et Liva (1994), car chaque mot a ses spécificités. Nous pourrions alors percevoir le niveau de traitement prédominant de l'élève, sans exclure qu'il arrive à atteindre un niveau plus élaboré en fonction des mots demandés.

Il serait intéressant aussi dans un second temps de regarder les apprentissages en parallèle de cette séquence pour mieux comprendre l'évolution des productions. En effet, les élèves apprennent petit à petit à reconnaître les lettres grâce à des lotos des lettres par exemple, ils s'entraînent à écrire divers mots, à les reconnaître. Ils font également de la phonologie, ce qui leur permet de

segmenter les syllabes et de les reconnaître plus aisément. Tous ces apprentissages en parallèle ont participé à la progression des élèves.

Enfin, cette étude m'a fait réaliser l'importance des activités liées au langage écrit à l'école maternelle. Certes, le langage oral est omniprésent en cycle 1 et se travaille dans tous les domaines, mais l'acquisition d'une culture de l'écrit dès le plus jeune âge permet d'avoir des pré requis pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école élémentaire. Je pense ainsi reproduire ces séances d'orthographe approchées avec mes futurs élèves, notamment si je suis en cycle 1, au vu des progrès observés. Ce travail de recherche m'a aussi permis de percevoir les difficultés des élèves dans le langage écrit, et je m'en servirai pour élaborer les prochaines séquences. Effectivement, durant cette séquence, j'ai développé des compétences au vu de comprendre les productions des élèves, en utilisant le procédé VIP de Brigaudiot (2000). Cette capacité à interpréter les productions restera un geste permanent à ma pratique professionnelle.

6. Bibliographie

Bégin, C., Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2005). La contribution des écritures provisoires dans la réussite en orthographe : étude longitudinale. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8 (2), 147-166. Extrait de <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19773>

Besse, H. (2001). Comenius et sa « méthode d'enseignement graduée ». Dans : *Langue française*, n°131. *Grammaires d'enseignants et grammaires d'apprenants de langue étrangère*, sous la direction de Jean-Claude Beacco et RémyPorquier. p.155.

Besse, J.-M. (1993). De l'écriture productive à la psychogenèse de la langue écrite. Dans G. Chauveau, M. Raymond et E. Rogovas-Chauveau (dirs.). *L'enfant apprenti lecteur*. Paris : L'Harmattan. 43-72.

Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard. 59-80

Besse, J.-M. Et l'acle (2000). *Regarde comme j'écris ! Écrits d'élèves, regards d'enseignants*, Magnard.

Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, PROG INRP, Paris, Hachette éducation.

Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? *Edition Hatier*, p82.

Catach, N. (1978). *L'orthographe*, Paris : Presses Universitaires de France, p. 53-65.

Catach, N. (1995). *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, Paris : Nathan, p.16.

Chomsky, C. (1971). « *Write First, Read Later* », *Childhood Education*, n°47, p.296-300.

Cogis, D (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Nouveaux enjeux –Pratiques nouvelles – Ecole / Collège, Delagrave Edition, p. 33-34.

Cogis, D. et Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°9. L'orthographe, une construction cognitive et sociale. pp. 89-98.

David, J. et Morin, M.-F. (2013). Repères pour l'écriture au préscolaire, *Repères*, n°47, 7-17. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/517>

Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*, Paris : Hachette éducation.

Fijalkow J. Et Liva, A. (1994). Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation, dans Grégoire J. et Piérart B., *Évaluer les troubles de la lecture*, Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques (pp 225-247).
Bruxelles : De Boeck.

Fijalkow, J. (1993). Entrer dans l'écrit: des niveaux successifs. *L'enfant apprenti lecteur*, 105-122.

Jaffré, J.-P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. Dans: *Langue française*, n°95. L'orthographe: perspectives linguistiques et psycholinguistiques, sous la direction de Michel Fayol et Jean-Pierre Jaffré. pp. 27-48.

Jaffré, J.-P. Et al. (1999). Retour sur les orthographes inventées. Dans : *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°1, Des enfants, des livres et des mots.

p. 39-52.

Gombert, J.E. (1990). Le développement métalinguistique. Paris : Presses Universitaires de France.

Gombert, J.-E. (1996). Activité métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1224>

Jolibert, J. Et Sraïki, C. (2006). « L'écriture essayée : une progression au cycle 2 » Des enfants lecteurs et producteurs de textes. Hachette éducation.

Mauroux, F. (2016). Activités d'écriture approchée et entrée dans l'écrit au préscolaire et au début de l'école élémentaire : une étude de cas longitudinale. Linguistique. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.

Mauroux, F. et Morin, M.-F. (2018). Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ?

Repères : *Recherches en didactique du français langue maternelle*, ENS Lyon, 2018, pp.123-142.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire, enseignement primaire. Québec, Québec : Gouvernement du Québec, p72.

Montésinos-Gélet, I. Et Morin, M.-F. (2001). S'approprier de la norme orthographique en 1re année du primaire : qu'en est-il de la pluralité des conceptionslinguistiques ? *Archives de Psychologie*. 69 (270-271). 159-176.

Montésinos-Gelet, I. Et Morin, M.-F. (2006). Les orthographe approchées. Une

démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire ou au primaire, Montréal : Chenelière Éducation, p8-9.

Programme cycle 1, d'après le BOENJS n° 25 du 24 juin 2021, p6-15.

Read, C. (1986). *Children's Creative Spelling*, London, Routledge and Kegan Paul.

Ressources maternelle. Graphisme et écriture. L'écriture à l'école maternelle. Septembre 2015. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, p12. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/43/7/Ress_c1_Ecriture_ecriture_456437.pdf

Rieben, L. (2003). « Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe ». *Faits de langue*, 22, pp. 27-36.

Vermersch, P. (1991). "L'entretien d'explicitation". *Les cahiers de Beaumont*, n° 52bis-53. pp. 63-70.

7. Annexes

Annexe 1 : Progressivité des activités proposées et des attendus chez les élèves

Périodes 1 et 2	Périodes 3 et 4	Période 5
<p>Période 1 : septembre /octobre L'enseignant écrit sous les yeux des élèves, le prénom puis des légendes des dessins. Il écrit régulièrement au tableau des mots correspondant à l'actualité des projets ou choisis par les enfants tout en donnant quelques éléments d'explication sur la transformation de l'oral en écrit.</p> <p>Période 2 : novembre/ décembre L'enseignant travaille avec des petits groupes d'élèves sur un mot à écrire collectivement : les élèves tracent directement le mot sur une ardoise puis une feuille.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - S'essayer puis s'entraîner à écrire son prénom. - S'essayer puis s'entraîner à copier d'autres mots correspondant à l'actualité des projets ou choisis par les enfants (prénoms, nom d'un héros, d'objets usuels ou d'événements...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Normaliser la forme des lettres. - Réguler la hauteur (proposer différents interlignes). - S'essayer à écrire tout d'abord des locutions, puis lorsque c'est possible, des petites phrases. 

Ressources maternelle. Graphisme et écriture. L'écriture à l'école maternelle. Septembre 2015. Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, p12)

Annexe 2 : Fiche de préparation d'une séance type d'essais d'écritures

Séquence : LES ORTHOGRAPHE S APPROCHÉES	Séance d'orthographe approchée			Séance : 9
				Période : 2 / 3 / 4
				Niveau : MS
				Durée : 20- 25 min
<u>Domaine</u> :				
1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : oral – écrit.				
<u>Objectif de la séance</u> :				
<ul style="list-style-type: none"> - Être capable de justifier et d'expliquer une graphie produite - Être capable de produire une graphie correspondant aux mots demandés 				
<u>Compétences travaillées</u> :				
-				
<u>Matériel</u> :				
<ul style="list-style-type: none"> - Feuilles A5 voir moins (1 pour chaque élève : total 5) : déjà posés ultérieurement sur la table - Crayons à papier / crayons de couleur : déjà posés ultérieurement sur la table - Images correspondant aux deux mots à produire : face cachée sur la table 				
<u>Organisation / Dispositif</u> : Individuel et collectif (en petit groupe)				
Phase	Durée	Organisation	Déroulement + consignes	Activité des élèves et différenciation

<p>1. Consigne</p>	<p>5 min</p>	<p>Collectif</p>	<p>« Aujourd’hui, on va faire de l’écriture. On va essayer de comprendre comment on fait pour écrire. Pour cela, je vais vous montrer deux images, on va tous se mettre d’accord sur le sens de ces images, et après vous allez essayer d’écrire le mot correspondant sur votre feuille. Le but est d’essayer d’écrire le mot tout seul, et de réussir à expliquer à tous les copains comment vous avez fait pour écrire ce mot, quelles ont été vos stratégies. Ce n’est pas grave si vous vous trompez, je sais que vous ne savez pas encore écrire, mais vous savez quand même des choses et c’est ça qui m’intéresse, qui nous intéresse. Si vous voulez, vous pouvez parler entre vous. Ensuite, on discutera tous ensemble et je vous montrerai bonne orthographe du mot et on le réécrira pour s’en souvenir. »</p> <p>Présentation des deux images (écriture du mot un après l’autre): demander aux élèves de nommer ce qui est représenté sur la carte et trouver collectivement le mot à orthographier, et valider la réponse en répétant le mot attendu. Faire verbaliser le mot au moins une fois par chaque élève, à tour de rôle.</p>	<p>Écouter la consigne</p> <p>Nommer les images Répéter le mot</p>
<p>2. Mise au travail</p>	<p>5 - 10min</p>	<p>Individuel</p>	<p>Écriture du mot par chaque élève. Les élèves peuvent échanger, se poser des questions. L’enseignant n’intervient pas.</p>	<p>Écriture des mots</p> <p>Échanger avec ses camarades</p>

3. Mise en collectif et confrontation	5 min	Collectif	Chaque élève montre la graphie qu'il a produite. Questionnement guidé par l'enseignant pour que les élèves justifient leurs productions. CF : Principes VIP de Brigaudiot.	Répondre aux questions de l'enseignant Écouter les autres
4. Structuration	5 min	Collectif puis individuel	L'enseignant réécrit les deux mots correctement orthographiés sur une feuille Les élèves écrivent sous leur production la graphie bien orthographiée.	Écouter l'enseignant Réécrire le mot
<p>5. <u>Bilan de la séance</u> : « Aujourd'hui, on s'est entraîné à écrire des mots. On a pu voir comment chacun de vous réfléchissait pour écrire un mot, et grâce à ça, la prochaine fois, on continuera avec deux nouveaux mots. Et je vous rappelle donc que <u>pour écrire on ne doit utiliser que des lettres, et pas des signes ou des chiffres</u>. Les lettres, comme on l'a dit tout à l'heure, ce sont ces formes là (montrer une lettre d'un mot correctement orthographié). »</p>				

Annexe 3 : Fiche de préparation de la séquence, contenant les mots choisis.

Niveau : MS	Les orthographes approchées		Nombre de séances : 9
Domaine / discipline : 1) Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions : oral – écrit.			
<u>Objectifs généraux :</u> <ul style="list-style-type: none"> - Faire une première entrée dans l'écrit : être capable de produire un écrit en fonction d'un énoncé - Être capable de justifier et discuter une graphie 			
Dans toutes les séances : même configuration (CF Fiche prep séance)			
Séance	Durée (minutes)	Matériel / organisation	Déroulement
1	20-25	Photos des mots Crayons Feuilles (A5 coupée en 2) En atelier	2 mots référents pour l'évaluation diagnostique : <ul style="list-style-type: none"> - Riz (lettre muette en fin de mot) - Chapeau (polyvalence des graphèmes) (Ont été utilisés dans la collecte de données de Marie-France Morin et Isabelle Montésinos-Gelet (2005)) <u>Obj : on utilise des lettres pour écrire</u>
2	20-25	Photos des mots Crayons Feuilles En atelier	<ul style="list-style-type: none"> - Rat (lettre muette en fin de mot) - Papillon (long mot correspondant à un petit animal) (« papillon et rat » utilisé avec Liva et Fijalkow (1994) et comptine sur vole vole vole papillon)
3	20-25	Photos des mots Crayons Feuilles En atelier	<ul style="list-style-type: none"> - Judo - Lama (Inspiré de Jolibert et Sraiki (2006) : Progression orthographes approchées CP)

4	20-25	Photos des mots Crayons Feuilles En atelier	<ul style="list-style-type: none"> - Macaroni - Pyjama (Inspiré de Jolibert et Sraiki (2006) : Progression orthographe approchées CP)
5	20-25	Photos des mots Crayons Feuilles En atelier	<ul style="list-style-type: none"> - Télé - Domino (Inspiré de Jolibert et Sraiki (2006) : Progression orthographe approchées CP)
6	20-25	Photos des mots Crayons Feuilles En atelier	<ul style="list-style-type: none"> - Moto - Vélo (Inspiré de Jolibert et Sraiki (2006) : Progression orthographe approchées CP)
7	20-25	Photos des mots Crayons Feuilles En atelier	<ul style="list-style-type: none"> - Karaté - Bébé (Inspiré de Jolibert et Sraiki (2006) : Progression orthographe approchées CP)
8	20-25	Photos des mots Crayons Feuilles En atelier	<ul style="list-style-type: none"> - Escargot (trois syllabes, lettre muette à la fin) - Tapis (Inspiré de Jolibert et Sraiki (2006) : Progression orthographe approchées CP)
9	20-25	Photos des mots Crayons Feuilles En atelier	2 mots référents de la première éval : <ul style="list-style-type: none"> - Riz - Chapeau (Ont été utilisé dans la collecte de données de Marie-France Morin et Isabelle Montésinos-Gelet (2005))

Annexe 4 : Extraits des verbalisations des 5 séances réalisées pour l'élève 1-K

- Extrait de la séance diagnostique : Élève 1-K
 - 1- Enseignant : dis moi, comment tu as fait pour écrire Chapeau ?
 - 2- Elève K : *pas de réponse*
 - 3- Enseignant : tout ce que tu as écrit sur ta feuille, tu peux me dire ce que ça veut dire ?
 - 4- Élève K : A, L, N, A, K
 - 5- Enseignant : tu me donnes les lettres que tu as écrites c'est ça ? Tu les épèles ?
 - 6- Élève K : oui
 - 7- Enseignant : et qu'est-ce qu'elles veulent dire toutes ces lettres ?
 - 8- Élève K : A, L, A

- Extrait de la séance 1 sur *papillon* : Élève K :
 - 1- Enseignant : comment tu as fait pour écrire le mot PAPILLON ?
 - 2- Élève K : (montre avec le doigt les lettres sur la feuille)
 - 3- Enseignant : oui tu me montres les lettres, mais tu saurais nous expliquer pourquoi tu as écrit toutes les lettres ?
 - 4- Élève K : R, P, A, I
 - 5- Enseignant : d'accord, ça ce sont les lettres que tu as écrites sur la feuille, tu les as écrites car tu reconnais le son dans le mot PA-PI-LLON ?
 - 6- Elève K : (montre le A) Le A

- Extrait de la séance 1 sur *rat* : Élève K :
 - 1- Enseignant : tu nous expliques comment tu as fait pour écrire le mot RAT ?
 - 2- Élève K : (pas de réponse)
 - 3- Enseignant : quelles sont les lettres que tu as écrites sur la feuille pour écrire RAT ?
 - 4- Élève K : un A
 - 5- Enseignant : tu as écrit un A, d'accord, c'est un A, pourquoi tu as mis un A ?
 - 6- Enseignant : c'est parce que tu entends le son A ?
 - 7- Elève K : oui le A
 - 8- Enseignant : et ensuite, quelles lettres tu as écrites sur la feuille ?
 - 9- Élève K : I
 - 10- Enseignant : montre moi où elle est ?

- 11- Élève K : (montre la pseudo lettre I)
- 12- Élève K : et là T
- 13- Enseignant : Tu as écrit ces lettres car tu les entends dans le mot RAT ?
- 14- Élève K : (ne répond pas)
- 15- Enseignant : C'est pour ça que tu as écrit la lettre I et T, tu entends les sons ?
- 16- Élève K : (ne répond pas)

- Extrait de la séance 2 pour *lama* : Élève K :

- 1- Enseignant : comment on peut faire pour écrire LAMA? À quoi on doit penser pour savoir écrire le mot ?
- 2- Élève K : lama
- 3- Enseignant : Oui, ça c'est le mot lama, mais on aimerait savoir comment tu as fait pour écrire les lettres sur ta feuille ?
- 4- Élève K : un A
- 5- Enseignant : Tu as écrit un A, d'accord, tu nous le montres ?
- 6- Élève K : (montre le A)
- 7- Enseignant : On entend le son A dans lama ?
- 8- Élève K : Oui, lama

- Extrait de la séance 3 pour *pyjama* : Élève K :

- 1- Enseignant : tu peux nous expliquer comment tu as fait pour écrire le mot *pyjama* ?
- 2- Élève K : le M, le A et le E
- 3- Élève K : PYJAMA
- 4- Enseignant : d'accord, donc là tu épèles les lettres, le M , puis le A, puis le E ? Mais tu peux nous dire si tu as entendu le A, le M ou le E dans *pyjama* ?
- 5- Élève K : oui
- 6- Enseignant : le son A tu l'entends où dans *pyjama* ?
- 7- Élève K : a la fin
- 8- Enseignant : d'accord, et tu l'entends qu'une seule fois ? Ecoute bien, PY-JA-MA
- 9- Élève K : oui, le A
- 10- Enseignant : d'accord, et le M tu l'entends où dans *pyjama* ?
- 11- Élève K : non
- 12- Enseignant : tu n'entends plus le son /m/ dans *pyjama*?
- 13- Élève K : (ne répond pas)

- Extrait de la séance 3 pour *macaroni* : Élève K :
 - 1- Enseignant : tu as écrit des lettres pour le mot *macaroni*, tu peux nous les montrer et les épeler ?
 - 2- Élève K : A, N, K
 - 3- Enseignant : d'accord, super. Ces lettres là, tu les as écrites car tu les as entendues dans le mot *macaroni* ? Ou tu as réfléchi d'une autre manière ?
 - 4- Élève K : j'entends
 - 5- Enseignant : tu as entendu 2 fois le son A alors ? Tu saurais me dire à quel moment ?
 - 6- Élève K : (montre les A sur la feuille)
 - 7- Enseignant : oui, ça c'est l'écriture de la lettre A, c'est ce que tu as écrit tout à l'heure. Mais moi j'aimerais que tu essaies de me dire quand est ce que tu as entendu le son A dans le mot *macaroni* ? Est ce que tu l'entends dans le début du mot ? MA ?
 - 8- Élève K : oui, MA
 - 9- Enseignant : ok, on l'entend dans MA, ensuite, CA ?
 - 10- Élève K : oui, CA
 - 11- Enseignant : d'accord, on entend le son A dans MA, puis dans CA, et est ce qu'on l'entend dans RO ?
 - 12- Élève K : oui
 - 13- Enseignant : tu es sûr ? Regarde bien, RO. Est ce que c'est le même son que A ?
 - 14- Élève K : A
 - 15- Enseignant : oui, ça c'est le son A, et quand je dis RO, tu entends le même son que A ?
 - 16- Élève K : non, RO
 - 17- Enseignant : oui, donc là on entend pas le son A. On l'entend deux fois dans *macaroni*, donc tu as écrit deux fois la lettre A, c'est bien.

- Extrait de la séance 4 pour *domino* : Élève K :
 - 1- Enseignant : tu peux m'expliquer comment tu as fait pour écrire le mot *domino* ?
 - 2- Élève K : O
 - 3- Enseignant : Oui, on entend le son O dans *domino*
 - 4- Élève K : DO-MI-NO
 - 5- Enseignant : D'accord, donc sur ta feuille tu as écrit domino c'est ça ? Montre moi
 - 6- Élève K : (montre la feuille) *domino*

- 7- Enseignant : Tu as écrit la lettre M et la lettre I sur ta feuille, c'est bien ça ?
- 8- Élève K : Oui, O, M, I
- 9- Enseignant : Oui, d'accord, il y a le O puis le M, puis le I, puis encore le O. Comment tu as su qu'il fallait écrire MI ?
- 10- Élève K : *domino*
- 11- Enseignant : Oui, dans le mot domino on entend MI. Et tu as mis deux fois le O. Car on l'entend combien de fois le O ?
- 12- Elève K : *pas de réponse*
- 13- Enseignant : DO-MI-NO, une fois ? Deux fois ?
- 14- Elève K : Oui
- 15- Enseignant : On l'entend deux fois ? C'est ça que tu veux me dire ?
- 16- Elève K : Oui, DO MI NO

- Extrait de la séance 5 pour *vélo* : Élève K :

- 1- Enseignant : on va regarder *vélo*
- 2- Élève K : VE-LO
- 3- Enseignant : oui, ce mot, tu te souviens pourquoi tu as écrit toutes ces lettres ?
- 4- Élève K : non
- 5- Enseignant : là, tu as écrit V, E, L et O c'est bien ça ?
- 6- Elève K : oui
- 7- Enseignant : d'accord, et toutes ces lettres ça veut dire quoi? Pourquoi tu les as mises dans cet ordre ?
- 8- Elève K : VE-LO, c'est le vélo
- 9- Enseignant : oui, d'accord, on arrive à lire vélo sur ta feuille c'est vrai. Tu as réussi à écrire vélo avec le bon nombre de lettres et dans le bon ordre. Tu peux nous expliquer ce que tu as mis au dessus du E ?
- 10- Elève K : je sais pas
- 11- Enseignant : Pourquoi tu as voulu rajouter ça au dessus du E ?
- 12- Elève K : Oui

Annexe 5 : Extraits des verbalisations des 5 séances réalisées pour l'élève 2-I

- Extrait de la séance diagnostique : Élève I :
 - 1- Enseignant : comment tu as fait pour écrire Riz ?
 - 2- Élève I : comme ça *montre sa feuille*
 - 3- Enseignant : d'accord, et comment tu as réussi à écrire quelque chose sur ta feuille ? Tu peux nous expliquer ?
 - 4- Élève I : j'ai écrit chapeau et riz
 - 5- Enseignant : donc sur cette feuille tu as écrit le mot chapeau c'est ça ?
 - 6- Élève I : oui, et là-bas riz, comme ça

- Extrait de la séance 2 pour *lama* : Élève I :
 - 1- Enseignant : tu peux nous expliquer ce que tu as écrit à côté de la photo ?
 - 2- Élève I : LE LAMA
 - 3- Enseignant : tu as écrit *lama* c'est ça ? Comment tu as fait pour écrire *lama* ?
 - 4- Élève I : tout ça c'est *lama*
 - 5- Enseignant : d'accord, tu saurais reconnaître des lettres ?
 - 6- Élève I : A
 - 7- Enseignant : donc pour toi il y a le son A dans *lama* ?
 - 8- Élève I : oui, tout ça c'est *lama*

- Extrait de la séance 3 pour *pyjama* : Élève I :
 - 1- Enseignant : comment on fait pour faire *pyjama* ? À quoi on a dû penser ?
 - 2- Élève I : comme ça (montre sa graphie)
 - 3- Enseignant : oui ça c'est ce que tu as écrit sur ta feuille. Mais, on aimerait savoir comment tu as réfléchi pour écrire *pyjama* ?
 - 4- Élève I : j'ai mis M, A, I, 8
 - 5- Enseignant : un 8 ? Tu crois que quand on écrit *pyjama* on met un chiffre ?
 - 6- Élève I : oui, 1, 2, 3, 4, 5
 - 7- Enseignant : oui ça ce sont les chiffres. Mais quand je te demande d'écrire le mot *pyjama*, il faut écrire des lettres. Comme A, P .. Mais on écrit seulement avec des

lettres. On écrit les lettres parce qu'on entend les sons.

Là tu as entend des sons ?

- 8- Elève I : (ne répond pas)
- 9- Enseignant : dans *pyjama*, qu'est ce que tu entends comme son ?
- 10- Elève I : j'ai écrit *pyjama* là

- Extrait de la séance 3 pour *macaroni* : Elève I :

- 1- Enseignant : comment tu as procédé pour écrire *macaroni* ?
- 2- Elève I : avec tous les sons
- 3- Enseignant : Tu as écrit des lettres car tu as entendu des sons ?
- 4- Elève I : Oui des lettres des A des O des I
- 5- Enseignant : Tu peux me montrer où sont ces lettres ?
- 6- Elève I : Oui maitresse, ici regarde j'ai fait le I
- 7- Elève I : Et L et A
- 8- Enseignant : D'accord, très bien, donc tu as écrit L, A et I ?
- 9- Elève I : Oui
- 10- Enseignant : Et ça veut dire quoi toutes ces lettres ? Tu te souviens pourquoi tu les as mises comme ça ?
- 11- Elève I : Oui pour *macaroni*, comme ça ça fait *macaroni*

- Extrait de la séance 4 pour *télé* : Elève I :

- 1- Enseignant : Peux-tu m'expliquer comment tu as fait pour écrire *télé* ?
- 2- Elève I : J'ai rajouté des coeurs
- 3- Enseignant : Ah, mais pourquoi tu as mis un coeur ? Tu te souviens ce que j'avais dit la semaine dernière ? Pour écrire, on écrit uniquement des ?
- 4- Elève I : (aidé par l'élève J) : des lettres
- 5- Enseignant : Oui. Quand on écrit, on écrit uniquement avec des lettres. Alors, tu comprends que le coeur ici il ne faudrait pas le mettre ?
- 6- Elève I : Oui
- 7- Enseignant : Car je t'avais demandé d'écrire un mot, tu es d'accord ?
- 8- Elève I : Oui télé maitresse
- 9- Enseignant : C'est ça. C'était le mot *télé*. Tu nous expliques pourquoi tu as mis ces lettres ?
- 10- Elève I : Pour écrire *télé* tout ça
- 11- Enseignant : Tu reconnais des lettres ?
- 12- Elève I : L , O

- 13- Enseignant : D'accord, et tu les as écrites parce que tu entends le son dans *télé* ?
- 14- Elève I : Parce que c'est *télé*

- Extrait de la séance 4 pour *domino* : Élève I :

- 1- Enseignant : Peux-tu m'expliquer comment tu as fait pour écrire *domino* ?
- 2- Élève I : Parce que ya O
- 3- Enseignant : Ah oui, on entend O, c'est vrai, DO-MI-NO, on entend le son O
- 4- Élève I : Oui DO MI NO
- 5- Enseignant : Oui.
- 6- Elève I : Et j'ai écrit *domino* maitresse
- 7- Enseignant : D'accord, et à côté du O, tu as écrit quoi ?
- 8- Elève I : *domino*

- Extrait de la séance 5 pour *vélo* : Élève I :

- 1- Enseignant : Peux-tu m'expliquer comment tu as fait pour écrire *vélo* ?
- 2- Élève I : J'ai écrit *vélo*
- 3- Enseignant : Oui, c'est vrai, tu as écrit *vélo*, mais comment tu as su quelles lettres écrire ?
- 4- Élève I : j'ai mis le O avec un coeur à la fin
- 5- Enseignant : Pourquoi tu as mis un coeur ? Tu voulais écrire le O ?
- 6- Eleve I : Oui, un O avec un coeur

Annexe 6 : Extraits des verbalisations des 5 séances réalisées pour l'élève 3-C

- Extrait de la séance 2 pour judo : Élève C :

- 1- Enseignant : Comment on fait pour écrire *judo* ?
Qu'est ce qu'on entend comme son dans *judo* ?
- 2- Élève C : (pas de réponse)
- 3- Elève J : le O
- 4- Enseignant : Oui, on entend le O. Tu peux me dire comment tu as su qu'il fallait écrire le O sur ta feuille ?
- 5- Eleve C : là
- 6- Enseignant : Oui, tu l'as écrit ici. Tu saurai nous expliquer pourquoi on doit mettre le O à la fin du mot comme tu l'as écrit ?
- 7- Eleve C : non
- 8- Enseignant : D'accord. On l'écrit à la fin car on entend O à la fin du mot. Ecoutez : ju-do. On entend O à la fin alors on l'écrit à la fin. Maintenant, quelles lettres tu as écrites sur ta feuille ?
- 9- Eleve C : (fais signe d'un haussement d'épaules)
- 10- Enseignant : Tu ne sais pas ? Tu as pas écrit une autre lettre sur ta feuille ?
- 11- Eleve C : (pas de réponse)

- Extrait de la séance 3 pour *pyjama* : Élève C :

- 1- Enseignant : Comment tu as procédé pour écrire le mot *pyjama*?
- 2- Élève C : j'ai écrit *pyjama*
- 3- Enseignant : D'accord, tu as écrit *pyjama*. Toutes ces lettres veulent dire *pyjama* pour toi?
- 4- Eleve C : oui
- 5- Enseignant : D'accord. Tu peux nous dire quelles lettres tu as mises sur la feuille ?
- 6- Eleve C : M
- 7- Enseignant : d'accord, le m, et l'autre lettre, c'est quoi ?
- 8- Eleve C : M et l
- 9- Enseignant : Super, tu as écrit M et l. Tu te souviens, on écrit les lettres qu'on entend. Dans le mot *pyjama* tu as entendu le son /m/ ?
- 10- Eleve C : oui
- 11- Enseignant : et ce son tu l'as entendu car tu le reconnais ? Tu reconnais des mots qui ont ce son ?

- 12- Eleve C : (pas de réponse)
- 13- Elève J : Camille, comme dans camille
- 14- Enseignant : Ah oui, c'est vrai, on entend /m/ dans camille, comme dans *pyjama*.

- Extrait de la séance 3 pour *macaroni* : Élève C :

- 1- Enseignant : Tu peux nous expliquer comment tu as su écrire *macaroni* ? A quoi tu as réfléchi ?
- 2- Élève C : je sais pas
- 3- Enseignant : Tu as écrit des lettres sur ta feuille c'est bien ça ?
- 4- Eleve C : oui
- 5- Enseignant : D'accord. Tu peux nous dire quelles sont les lettres ?
- 6- Eleve C : le a et e

- Extrait de la séance 5 pour *vélo* : Élève C :

- Enseignant : Peux tu nous expliquer comment tu as fait pour écrire le mot VELO ?
- Élève C : *pas de réponse*
- Enseignant : Tu as écrit deux lettres, tu peux nous les dire ?
- Eleve C : vélo
- Enseignant : oui, ca c'est le mot que je t'ai demandé d'écrire. Mais sur ta feuille, tu as noté des lettres c'est bien ça ?
- Eleve C : oui
- Enseignant : tu peux nous dire quelle est la première lettre ?
- Eleve C : le V
- Enseignant : le V parce que tu entends V dans vélo ?
- Eleve C : oui

Annexe 7 : Extraits des verbalisations des 5 séances réalisées pour l'élève 4-J

- Extrait de la séance diagnostique : Élève J :

- 1- Enseignant : tu m'expliques comment tu as fait pour écrire Chapeau ?
- 2- Élève J : P, R, O, A
- 3- Enseignant : d'accord, ce sont les lettres que tu as écrites c'est ça ?
- 4- Élève J : oui, P, R, O et A
- 5- Enseignant : et tu penses que dans chapeau, il y a ces lettres ?
- 6- Elève J : Oui

- Extrait de la séance 1 pour *papillon* : Élève J :

- 1 - Enseignant : on va écrire *papillon* sur notre feuille
- 2 - Elève J : papillon, mh... je sais, *papillon* voilà, un a, un i
- 3 - Enseignant : ah super, mais pourquoi tu voudrais mettre un a et un i ?
- 4- Elève J : (pas de réponse)
- 5- Enseignant : tu écris un a et un i pour le mot *papillon* c'est ça ?
- 6- Elève J : *papillon*, ça y est
- 7- Enseignant : tu entends les sons a et i dans *papillon* ? PA-PI-LLON ?
- 8- Elève J : oui, *papillon*

- Extrait de la séance 1 pour *rat* : Élève J :

- 1- Enseignant : on va écrire le mot *rat*
- 2- Elève J : *rat*
- 3- Enseignant : tu peux m'expliquer à quoi ça correspond ça sur ta feuille ?
- 4- Elève J : le T
- 5- Enseignant : et pourquoi tu as écrit un T ?
- 6- Elève J : pour faire *rat*
- 7- Enseignant : pour *rat* tu mets un T ok, parce que tu l'entends dans *rat*?
- 8- Elève J : non, et là y'a le A, le *rat*
- 9- Enseignant : oui, tu as écrit A, quand on dit le *rat* on entend le son A ?
- 10- Eleve J : oui *rat*
- 11- Elève J : et là le I
- 12- Enseignant : le I, tu entends le I dans *rat* ? Pourquoi tu as mis un I ?
- 13- Eleve J : euh .. et là j'ai mis un T et un 5
- 14- Enseignant : un 5 ? Pourquoi tu as mis un 5 ?
- 15- Eleve J : je sais pas, pour *rat*

- Extrait de la séance 2 pour *judo* : Élève J :

- 1- Enseignant : tu peux m'expliquer comment tu as fait pour écrire le mot *judo* ?
- 2- Elève J : y'a le J
- 3- Enseignant : oui y'a le J, comment tu le reconnais ?
- 4- Elève J : y'a le J
- 5- Enseignant : oui y'a le J, tu nous le montres ?
- 6- Elève J : *judo*
- 7- Enseignant : oui le j comme dans *judo* c'est vrai, on entend J dans *judo*. Comme dans Jade

- Extrait de la séance 3 pour *pyjama* : Élève J :

- 1- Enseignant : le son /ma/ est ce que vous l'avez déjà entendu quelque part ?
- 2- Elève C : moi je l'ai pas entendu
- 3- Elève J : oui
- 4- Enseignant : quand on dit *mama*, est ce qu'il y a le même son que dans *pyjama* ?
- 5- Elèves : non
- 6- Enseignant : MA-MAN, PY-JA-MA
- 7- Elève J : le M
- 8- Enseignant : ah super, le M, alors ça veut dire que quand on écrit *pyjama* on va écrire encore le M ?
- 9- Elève J : oui *pyjama*, le M, il y a quoi comme lettre après ?
- 10- Enseignant : *pyjama* qu'est ce que tu entends ?
- 11- Elève J : le l

- Extrait de la séance 4 pour *télé* : Élève J :

- 1- Enseignant : on a écrit le mot *télé*
- 2- Elève J : T, T, ya un T
- 3- Enseignant : Oui y'a un T, très bien
- 4- Elève J : T, T, T
- 5- Enseignant : qu'est ce qu'on écrit en premier dans *télé* ?
- 6- Elève J : un T

- Extrait de la séance 4 pour *domino* : Élève J :

- 1- Enseignant : on va regarder comment on fait pour écrire domino
- 2- Elève J : là-as c'est un O, le O c'est comme ça
- 3- Enseignant : oui c'est un O, tu sais nous dire pourquoi tu mets un O
- 4- Elève J : dans domino ya le O

- Extrait de la séance d'évaluation finale : Élève J :

- 1- Enseignant : on va regarder les différentes productions sur la table, qu'est ce qu'on devait écrire ?
- 2- Élève J : le riz, j'ai mis le r et le i ici
- 3- Enseignant : ah oui et pourquoi tu as mis le R et le I ?
- 4- Élève J : parce que riz ça fait rrr iii