

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ A

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

Lucille Lapointe

Bachelière en éducation (B.Éd.)

Étude sur le développement de l'écrit

d'enfants de classe maternelle.

Août 1989



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

Le problème de cette étude porte sur le développement de l'écrit et veut évaluer à quel niveau de sa production écrite l'enfant en est rendu à la fin de son année en classe maternelle. Cette recherche s'inspire de celle de Ferreiro et Gomez-Palacio (1982). Ces auteures précisent le sens du concept d'écriture en le qualifiant d'objet de connaissance. Elles le considèrent comme un processus constructif se réalisant de façon hiérarchique en passant du niveau le plus simple à un niveau plus complexe. Ferreiro et Gomez-Palacio (1982) ont élaboré une classification par niveau de la production écrite du jeune enfant permettant de comprendre comment celui-ci s'approprie le système d'écriture. Pour cette étude, six questions de recherche ont été formulées. Elles visent à savoir où en seront rendus les enfants de classe maternelle en fin d'année scolaire, en ce qui concerne la production écrite de leur prénom et l'analyse de ses parties, la production écrite de lettres et de chiffres, la fréquence d'utilisation de voyelles et de consonnes, la production écrite de mots et d'une phrase, la production écrite des contrastes singulier/pluriel et grand/petit.

L'expérimentation consiste à analyser la production écrite de 18 enfants d'une classe maternelle, en quatre séances individuelles à intervalle de deux mois, durant une même année scolaire. Les sujets avaient entre 5 ans 1 mois et 6 ans en début d'année. L'analyse a été effectuée à l'aide de neuf protocoles différents élaborés lors d'une étude menée auprès de 886 enfants mexicains par Emilia Ferreiro.

Les résultats démontrent que la majorité des enfants du groupe est en mesure d'écrire correctement son prénom en fin d'année scolaire bien que, la plupart ne puisse en faire correctement l'analyse des parties qui le compose. On note une progression constante du groupe dans les quatre niveaux de production écrite élaborés par Ferreiro *et al.* Et une évolution plus rapide entre les séances "2 et 3" et "3 et 4" vers le niveau alphabétique. De plus, les résultats indiquent que les enfants manifestent une certaine confusion entre les lettres et les chiffres; que l'apparition des voyelles a précédé celle des consonnes et les lettres majuscules celle des minuscules.

Cette étude suggère fortement de conscientiser davantage les enfants de classe maternelle à la production et à l'interprétation de l'écrit. Que cette conscientisation se fasse surtout par des activités d'interaction avec l'écrit de l'environnement. Qu'enfin, d'une façon informelle, les enfants soient incités à produire de l'écrit et à parler de l'écrit.

REMERCIEMENTS

L'auteure désire exprimer sa reconnaissance à sa directrice de thèse, Jacqueline Thériault, Ph.D., professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi, pour l'avoir soutenue par ses remarques judicieuses, sa disponibilité, sa patience, ses encouragements, son encadrement et ses critiques prodigues au cours de cette recherche.

Elle tient particulièrement à souligner l'appui de Suzanne Fradette, M.A., grâce à qui le déroulement adéquat de l'expérimentation a été rendu possible.

Nos remerciements vont également à la Commission scolaire De La Jonquière qui a permis l'expérience et à l'enseignante de la classe maternelle qui a collaboré à cette étude.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE PREMIER: Le contexte théorique	4
La problématique	5
La recension des écrits	7
L'écriture spontanée ou créée	7
L'écriture copiée	23
L'écriture dictée.....	28
Les questions de la recherche	51
CHAPITRE II: L'approche méthodologique.....	53
Le schéma expérimental	54
Les sujets.....	55
Les tâches expérimentales, les grilles et le modèle d'analyse des tâches	55
L'écriture du prénom et l'analyse de ses parties	56
Le matériel	57
La procédure.....	58
L'évaluation de l'écriture du prénom.....	61
L'évaluation des parties du prénom.....	61
La production de lettres et de chiffres.....	64
Le matériel	64
La procédure.....	64
L'évaluation de la différence entre les lettres et les chiffres.....	66

L'écriture de mots et d'une phrase	67
Le matériel	68
La procédure.....	69
L'évaluation de la production de mots et d'une phrase	70
Les productions écrites en référence à une image: contrastes singulier/pluriel et grand/petit.....	70
Le matériel	72
La procédure.....	73
L'évaluation de la production écrite des contrastes singulier/pluriel et grand/petit.....	74
CHAPITRE III: Les résultats et leur analyse.....	75
Les résultats de l'écriture du prénom et de l'analyse de ses parties	77
Discussion des résultats de l'écriture du prénom et de l'analyse de ses parties.....	82
Les résultats de la production de lettres et de chiffres.....	83
Discussion des résultats de la production de lettres et de chiffres.....	92
Les résultats de la production écrite de mots et d'une phrase.....	93
Discussion des résultats de l'écriture de mots et d'une phrase.....	96
Les résultats de la production écrite en relation avec la présentation des contrastes singulier/pluriel et grand/petit	97
Discussion des résultats de la production écrite en relation avec la présentation des contrastes singulier/pluriel et grand/petit.....	103
Les limites de la recherche.....	104
CONCLUSION	110
RÉFÉRENCES	114
ANNEXES	
Annexe 1 Protocole pour la catégorisation et la distribution des réponses de l'écriture du prénom.....	118
Annexe 2 Protocole pour la catégorisation et la distribution des interprétations des parties du prénom écrit.....	123
Annexe 3 Grilles de cueillettes des données générales et spécifiques de l'écriture de lettres et de chiffres.....	130
Annexe 4 Protocole pour l'identification des niveaux, des catégories et des sous-catégories de l'écriture de mots et d'une phrase.....	135
Annexe 5 Originaux des images de l'expérimentation pour la présentation des contrastes.....	176

Annexe 6	Grilles d'analyse des contrastes singulier/pluriel et grand/petit.....	185
Annexe 7	Protocole pour la catégorisation et distribution des réponses dans l'écriture des contrastes.....	188
Annexe 8	Système de classification modifié des productions écrites de mots et d'une phrase par niveaux, catégories et sous-catégories.....	199
Annexe 9	Systèmes de classification modifiés des productions écrites en relation avec la présentation des contrastes singulier/pluriel et grand/petit.....	201

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

1	Système de classification global de la production écrite du prénom selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1982) mais avec changement dans l'utilisation des chiffres des catégories.....	6 2
2	Système de classification global de l'analyse des parties du prénom selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1982) mais avec changement dans l'utilisation des lettres indiquant des niveaux.....	6 3
3	Système de classification des productions écrites de mots et d'une phrase par niveaux, catégories et sous-catégories (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1982).....	7 1
4	Types d'interprétation pour la graphie des consonnes (en pourcentage) — Séance 1	8 5
5	Type d'interprétation pour la graphie des consonnes (en pourcentage) — Séance 4	8 7
6	Types d'interprétation pour la graphie des voyelles (en pourcentage) — Séance 1	8 8
7	Types d'interprétation pour la graphie des voyelles (en pourcentage) — Séance 4	8 9
8	Type d'interprétation des données générales des chiffres confondus avec des lettres (en pourcentage) — Séance 1.....	9 0
9	Types d'interprétation des données générales des chiffres confondus avec des lettres (en pourcentage) — Séance 4.....	9 1
10	Système de classification des productions écrites de mots et d'une phrase par niveaux, catégories et sous-catégories modifié.....	10 7

LISTE DES FIGURES

Figure

1	Classification des étapes créatives de la production écrite de l'enfant selon Bissex (1980)	12
2	Élaboration des stades de développement du langage oral en relation avec ceux du langage écrit (Forester, 1980)	20
3	Classification des niveaux de réalisation des productions écrites par le procédé de la copie selon Auzias <i>et al.</i> (1977)	24
4	Évolution de la phrase "Le petit cheval gambade" selon les niveaux et sous-niveaux de réalisation de la copie selon Auzias <i>et al.</i> (1977)	26
5	Classification des stratégies orthographiques selon Beers & Henderson (1977)	29
6	Évolution du mot "gate" selon les stratégies orthographiques de Beers & Henderson (1977)	30
7	Classification des stratégies orthographiques selon Gentry (1978)...	32
8	Évolution du mot "chirp" selon les stratégies orthographiques de Gentry (1978)	34
9	Évolution des productions écrites par niveaux selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1982)	36
10	Système global de classification de l'évolution de la production écrite du prénom selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1982)	40

11	Système de classification de l'évolution interprétative des parties du prénom selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1982).....	42
12	Correspondance entre niveaux, catégories et sous-catégories selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1982).....	44
13	Système de classification des productions écrites en relation avec la présentation de contrastes selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1982)	46
14	Résultats de l'écriture du prénom	78
15	Résultats de l'analyse des parties du prénom	80
16	Résultats de l'écriture de mots et d'une phrase.....	94
17	Pourcentage des différentes productions écrites en relation avec la présentation des contrastes singulier/pluriel.....	99
18	Pourcentage des différentes productions écrites en relation avec la présentation des contrastes grand/petit.....	100

INTRODUCTION

Bien qu'un des objectifs du Programme d'éducation préscolaire du Québec (1981) incite à amener l'enfant à interagir avec son environnement, il n'est pas acquis pour l'ensemble des enseignantes de classes maternelles, que faciliter l'interaction avec l'écrit de l'environnement, c'est répondre à cet objectif. C'est pourquoi on rencontre peu de classe où cette préoccupation tient une place majeure.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux études du développement de l'écriture chez le jeune enfant. Peu de travaux cependant nous donnent des précisions sur le jeune scripteur de classe maternelle en relation avec l'écrit. Dans une étude longitudinale qu'elles réalisaient au Mexique en 1981-82, avec des enfants de 6 ans, Ferreiro *et al.* font ressortir que l'enfant doit passer à travers quatre niveaux avant de s'approprier et de comprendre le système d'écriture. Ces quatre niveaux s'appellent: le présyllabique, le syllabique, le syllabico-alphabétique et le niveau alphabétique. Les auteures considèrent qu'il est important d'observer et de savoir où en est l'enfant dans son évolution vers le niveau alphabétique afin de guider une action préventive des échecs scolaires en première année.

La présente recherche a pour but d'étudier le processus d'apprentissage du système d'écriture, afin de vérifier à quel niveau de développement de l'écrit, l'enfant en est rendu à la fin de l'année passée en classe maternelle et d'en observer également l'évolution.

Le présent rapport de recherche fait état de cette étude. Il présente dans un premier temps, une recension des écrits sur les façons dont les recherches abordent l'étude de l'écriture du jeune enfant. Il en ressort l'existence de stades à travers l'écriture créée, l'écriture copiée et l'écriture dictée. Une deuxième partie décrit la méthodologie expérimentale, les grilles utilisées pour recueillir les données et les protocoles pour les analyser. Les résultats et leur discussion font l'objet d'un troisième chapitre, permettant de vérifier concrètement les différents niveaux de production écrite des enfants d'une classe maternelle.

CHAPITRE PREMIER

Le contexte théorique

Ce premier chapitre pose le problème de cette étude, essaie, à travers la revue de littérature, de cerner les différents stades de l'évolution de l'écriture chez le jeune enfant et les différentes méthodes utilisées par les chercheurs pour cueillir ces données. Cette recension a pour but l'analyse des principes fondamentaux à la base de l'acquisition du langage écrit chez l'enfant. Cette analyse de la littérature permettra d'émettre les questions de recherche à la base de cette étude.

LA PROBLÉMATIQUE

Les différentes études sur le lecteur précoce (Clay, M., 1979b; Pierre, R. *et al.*, 1984; Giasson, J. *et al.*, 1985) ont démontré que ces enfants ont acquis l'habileté à lire d'une manière informelle et ce, en interaction avec l'écrit de leur environnement. Ce développement de la conscience de l'écrit serait un facteur de réussite en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture. Or, la tendance actuelle dans nos écoles maternelles est encore très indécise en ce qui a trait à vouloir placer l'enfant dans un environnement où l'écrit est présent, incitatif à une interaction et à une production de l'écrit.

Pendant plusieurs années, on a cru que l'écriture était reliée seulement à l'habileté motrice, c'est pourquoi écrire signifiait alors reproduire un modèle. L'habileté à copier de l'écrit semblait le moyen efficace pour produire de l'écrit.

On se rend compte maintenant que cette interaction de l'enfant avec l'écrit peut se manifester non plus d'une seule mais de trois façons, l'habileté à créer de l'écrit, à copier de l'écrit et à reconstituer un écrit suite à un mot ou groupe de mots prononcé à l'oral. Il semble, selon les études de Bissex (1980), Auzias *et al.* (1977) et Ferreiro et Gomez-Palacio (1982), que pour chacune de ces habiletés, il y a des stades de progression à franchir pour en arriver à l'écriture alphabétique proprement dite.

Ferreiro précise le sens du concept d'écriture en le qualifiant d'objet de connaissance. Elle le considère comme un processus constructif se réalisant de façon hiérarchique, en passant du stade le plus simple, à un stade plus complexe.

Les résultats de l'étude de Ferreiro indiquent qu'il y aurait des niveaux de développement soit dans l'activité d'interpréter de l'écrit, soit dans l'activité de produire de l'écrit. L'auteure ajoute que pour favoriser le succès en lecture, l'enfant devrait se rapprocher du niveau alphabétique dans la réalisation de ses productions écrites. Dans le même sens que cette auteure, Read (1970, 1971, 1975a, 1975b, 1980) et Chomsky (1971a, 1971b, 1972) croient que le succès en lecture ne puisse venir qu'une fois celui en écriture bien établi.

Donc, si pour arriver à la lecture, l'enfant doit passer par l'écrit et si, comme le disent certains auteurs, l'enfant doit se rapprocher du niveau alphabétique pour faciliter l'acquisition de la lecture, on peut penser que cette interaction avec l'écrit devrait se faire avant que l'enfant soit en première année. Ainsi, l'enfant du niveau

préscolaire devrait donc être en contact avec l'écrit et incité à la production écrite pour assurer son succès en lecture et écriture dans l'année qui suivra.

L'objet de cette étude porte donc sur le développement de l'écrit du jeune enfant et veut évaluer à quel niveau de sa production écrite, l'enfant est rendu à la fin de son séjour en classe maternelle.

LA RECENSION DES ÉCRITS

Les recherches sur le jeune scripteur se sont orientées particulièrement sur l'interaction de l'enfant avec l'écrit. Cette interaction se manifeste par l'habileté à produire un écrit spontané, ce que les auteurs appellent "créer de l'écrit", par l'habileté à copier de l'écrit et par l'habileté à reconstituer un écrit suite au mot ou groupe de mots prononcés à l'oral. Ces études se sont également intéressées aux principes et caractéristiques à la base de la construction du système d'écriture chez le jeune. Ce sont ces diverses catégories qui constituent le plan de la présente recension sur le développement de l'écrit du jeune enfant.

L'écriture spontanée ou créée

Par écriture spontanée ou créée, on entend celle que l'enfant compose ou encore, conçoit, élabore, imagine, invente et produit de lui-même, sans être incité ni contraint par autrui. C'est pour l'enfant un processus volontaire et naturel de l'appréhension du langage écrit par l'exploration de l'environnement.

Les études de Clay (1975, 1979a, 1979b, 1979c) et de Bissex (1980) analysent les productions écrites du jeune enfant à travers son cheminement personnel et créatif. Ils s'en dégagent des principes et des stades de progression dans l'acquisition de l'écriture proprement dite. Quand à Read (1970, 1971, 1975a, 1975b, 1980) et Chomsky (1971a, 1971b, 1972), ils étudient particulièrement dans ce type d'écriture, l'indice sonore, dans le but de voir comment l'enfant en arrive à démystifier non pas le nom des lettres, mais le son qu'elles représentent et ensuite, de voir comment il en arrive à distinguer dans l'écriture, une même lettre représentant des sons différents. Read (1975a) dégage certaines caractéristiques spécifiques de l'écriture, spontanée ou créée, en travaillant la phonétique fonctionnelle. Dans la même ligne de pensée que Chomsky (1971a, 1971b, 1972), il en arrive à la conclusion que la lecture et l'écriture ne s'avèrent pas être des processus inversés lorsque le jeune scribeur est en cause. Read, comme Chomsky (1971a, 1971b, 1972) et Forester (1980), démontre que l'écriture est un processus naturel. Chomsky se rallie à l'idée de Forester (1980) en ce qui concerne le lien existant entre le langage oral et écrit. Pour ces auteures, les deux types de langage sont des processus naturels qui se développent selon l'intérêt de l'enfant et l'encouragement fourni par l'environnement. Évidemment, le langage oral et le langage écrit se développent selon l'intérêt que la famille accorde à ceux-ci. Ainsi, si l'enfant est motivé à exploiter le langage oral et le langage écrit mais qu'il n'a aucun encouragement de ses proches, il perd sa motivation et abandonne ses efforts pour apprendre. La perte d'intérêt et le manque de stimulation l'incitent au désintéressement total ou partiel. Ainsi, le développement de ces deux types de langage est possible à la condition que les personnes impliquées se sentent responsables et croient qu'elles ont un rôle important à jouer. Forester (1980) établit la relation réelle entre ces deux

formes de langage. Elle y relate la progression hiérarchique de chacun et en établit les stades, qui s'y rattachent. Les lignes qui vont suivre énoncent les données de ces chercheurs susceptibles d'orienter et d'influencer la présente recherche.

La première étude relative à ce type d'écriture est celle de Clay (1975). Réalisée auprès d'enfants de 3 à 5 ans, cette étude révèle sept principes importants dans l'acquisition du système d'écriture. Ce sont:

- 1) **Principe périodique (the recurring principle):** ce principe démontre que l'enfant est limité par ses propres connaissances. Il n'en est pas de même lorsqu'il s'agit de se référer à sa représentation graphique. Pour représenter un long écrit, il utilise le phénomène de la répétition et un minimum de signes graphiques.
- 2) **Principes directionnels (the directional principle):** ici, le langage écrit fait référence à deux dimensions spatiales établies par l'adulte selon un ensemble de conventions. La première convention indique que l'on va de gauche à droite et la deuxième de haut en bas.



- 3) **Principe de flexibilité (the flexibility principle):** par ce principe, l'enfant expérimente avec les lettres afin de leur donner des formes originales et de créer une variété de nouveaux symboles graphiques. Il arrive que la lettre

conserve sa forme et sa valeur avec une certaine originalité ou perd sa valeur réelle.

- 4) **Principe générateur (the generating principle):** pour améliorer son répertoire, l'enfant prend connaissance de quelques éléments nouveaux (pseudo-lettres, lettres, chiffres) et de quelques règles nouvelles (interchanger l'ordre des lettres ou le début des mots, etc.) pour combiner et réorganiser ces éléments. Il réalise qu'une série de signes graphiques peut représenter des modèles variables.
- 5) **Principe de l'invention (the inventory principle):** ce principe permet à l'enfant de représenter des signes graphiques qui ne désignent en réalité rien d'autre qu'une exploration individuelle du langage écrit. Il arrive que l'enfant utilise la même terminaison pour une série de mots et puisse varier le début des mots seulement. Ceci est une initiative personnelle permettant d'appréhender l'écriture et de découvrir de nouveaux et réels aspects graphiques.
- 6) **Principe de contrastes (the contrastive principle):** l'enfant confronte diamétralement deux choses à la fois. Dans certains cas, il s'agit d'opposer des caractères de façon symétrique (S/S; iq/iq). Dans d'autres cas, l'opposition se concrétise dans le sens des mots écrits par l'enfant (inside/outside; man/woman).

7) **Principe de l'abréviation (the abreviation principle):** il consiste à abréger un groupe de mots par son diminutif (au secours/SOS). Il est rarement utilisé chez les jeunes enfants.

L'analyse de l'écrit de l'enfant à partir des principes de Clay (1975) fournit donc des indices importants en ce qui concerne l'apprentissage du système d'écriture chez l'enfant de 3 à 5 ans. Bien que les principes ne représentent pas une hiérarchie développementale, ils indiquent clairement les connaissances du jeune scripteur en ce qui concerne l'écriture spontanée ou créée. On dénote également que certains principes demandent beaucoup plus de complexité (principe générateur, de l'invention, de contrastes, de l'abréviation) comparativement à des principes de base plus simples à acquérir. D'ailleurs, les principes plus complexes, selon les résultats de l'étude de Clay (1975), démontrent que peu d'enfants sont en mesure de les utiliser.

Une deuxième étude sur l'écriture spontanée ou créée a été réalisée par Bissex (1980). Cette étude menée auprès d'un seul enfant, le jeune Paul, a permis d'observer régulièrement l'évolution créative de ses productions écrites de l'âge de 5 ans à l'âge de 9 ans. Elle avait pour objectif de voir comment le jeune scripteur en arrive, par ses propres moyens, à écrire à la manière de l'adulte.

Bien que, selon l'auteure, cette étude de cas ne puisse être généralisée, elle permet d'entrevoir un modèle de développement naturel de l'écriture sans nul autre influence que l'enfant et l'environnement qui l'entoure.

Elle démontre également comment, par le processus de différenciation¹ de lui-même, l'enfant en arrive à conquérir le système d'écriture en passant différentes étapes bien précises et surtout progressives avant d'en arriver à l'écriture formelle (figure 1).

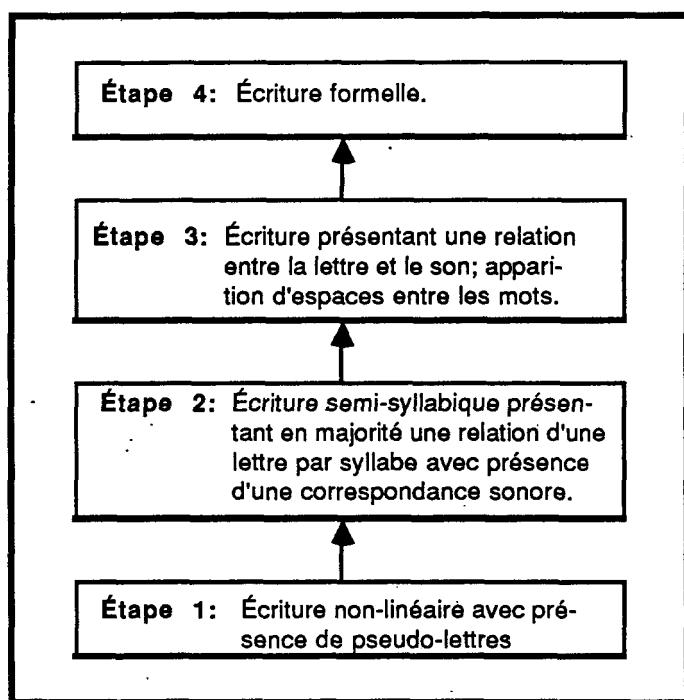


Figure 1: Classification des étapes créatives de la production écrite de l'enfant selon Bissex (1980).

Selon Bissex (1980), les premières manifestations de l'écriture sont au départ non-linéaires et les lettres (pseudo-lettres) ne représentent pas des mots ni des sons en tant que tel mais signifient pour l'enfant l'intention de communiquer quelque chose de son vécu personnel. L'intérêt est voué à livrer un message dont l'é-

¹ La différenciation est selon Bissex (1980) le processus qui permet au jeune scripteur d'apporter de nouvelles distinctions de plus en plus raffinées et d'en arriver à une amélioration du langage écrit.

criture représente bien la manière de pouvoir le faire. Cependant, l'enfant ne fait pas le lien entre les signes graphiques et leurs significations réelles. Il comprend qu'un tracé peut livrer un message mais que des signes graphiques écrits au hasard ne signifient rien. L'enfant tente vainement de reproduire de l'écriture car il comprend son rôle et son utilité et sent que ce qu'il écrit lui permet de communiquer avec les gens qui l'entourent.

Plus tard, l'écriture signifie davantage, les lettres ont maintenant une correspondance sonore en relation avec le langage oral. Ainsi, Paul construit une relation entre le son et la lettre. À cette étape, il est au stade semi-syllabique, il se sert régulièrement du nom des lettres pour désigner des syllabes entières. Dans les années subséquentes, Paul peut en arriver à faire cette distinction.

Une fois la correspondance sonore amorcée, l'enfant en arrive à faire les espaces entre les mots. Par la suite, l'enfant établit une relation entre la lettre et le son jusqu'à l'acquisition de l'écriture formelle, conventionnelle.

Cette étude de Bissex (1980) révèle que le développement de l'écriture chez Paul n'exprime pas uniquement une progression au point de vue orthographique des mots mais permet également à l'enfant de se confronter à la composition du texte écrit. Paul est conscient que le système d'écriture est conçu dans le but de livrer des messages. Il apprend donc à écrire pour des auditoires diversifiés.

L'avantage de l'écriture spontanée ou créée est de maintenir la motivation en respectant le rythme de l'enfant. De plus, le jeune scripteur en arrive à compren-

dre l'importance et le rôle de l'écriture dans la réalité quotidienne et ce, parallèlement à l'apprentissage du système d'écriture proprement dit.

L'écriture spontanée ou créée a également retenu l'intérêt de deux autres auteurs, soit Read (1970, 1971, 1975a, 1975b, 1980) et Chomsky (1971a, 1971b, 1972). Ce qui intéressait particulièrement ces auteurs, c'était les connaissances qu'a le jeune enfant de la phonologie, soit la relation lettre-son, et le fait que l'on s'attarde davantage à l'apprentissage de la lecture avant celle de l'écriture dans les milieux scolaires actuels.

La phonologie ou phonétique fonctionnelle ne s'appuie pas sur le nom de chacune des lettres mais plutôt sur le son que chacune d'elle représente. Elle permet également d'observer comment le jeune enfant arrive à établir des relations entre les lettres en se servant de l'indice sonore.

Ainsi, en présence d'un ensemble de lettres de l'alphabet, ou en présence de blocs de l'alphabet, ou encore par le processus d'écriture, il s'agit d'observer des enfants de 3 à 6 ans dans leur processus créatif et d'en ressortir les éléments essentiels de l'apprentissage de l'écriture.

Les résultats obtenus par Read (1975a) dévoilent plusieurs caractéristiques de l'écriture dont voici les cinq plus importantes:

- 1) Les consonnes "L" et "R" fonctionnent syllabiquement sans voyelle (GRL=girl, FRN=fern).

- 2) La lettre est quelque fois utilisée pour représenter un mot en entier ou une bonne partie de mot (R=are; PPL=people).
- 3) Les nasales avant les consonnes sont standardivement omises (WOT=won't; PLAT=plant).
- 4) Les voyelles courtes sont représentées par le nom de la lettre qui contient le son final (FES=fish; FLEPR=flipper).
- 5) Les voyelles longues sont représentées par le nom des lettres agencées au son (BOT=boat; JMEZ=jimmies).

Il appert que ces principales caractéristiques rendent possible l'appréhension du système d'écriture en respectant à la fois le rythme et le niveau de compréhension du jeune scripteur. Selon Read (1980), ces résultats permettent de constater que le jeune, bien qu'ayant à saisir un très grand nombre de règles régies par la langue écrite, arrive à comprendre et à s'approprier le système d'écriture dans son ensemble.

L'auteur part donc du fait que mathématiquement parlant, deux fonctions sont inversées si la seconde fonction, appliquée à la première, revient à son point de départ. De façon similaire, comme le message qu'on vient de lire, l'écriture doit à l'inverse reconstruire ce même message que l'on avait au départ.

Read (1980, 1981) s'aperçoit pourtant que ce n'est pas le cas. Convaincu que ce cheminement est approprié à toute personne qui est en âge d'en comprendre le processus, les résultats des recherches de Read (1970, 1971, 1975a, 1975b, 1980) s'avèrent en contradiction avec cette idée lorsqu'il s'agit de l'appliquer auprès d'enfants en bas âge. L'exemple qui suit concrétise davantage la pensée de l'auteur.

Il est à noter que la fillette, au départ, savait lire des mots tels que: "once, little, girl, was, her, she, by, then et came". Voyons maintenant comment l'enfant arrive à produire à l'écrit un texte selon les connaissances qu'elle en a et si, en composant un conte seul, elle arrive à reproduire intégralement les mots qu'elle lit déjà couramment.²

WONS (once)	A (a)	LITOL (little)	GROL (girl)	WOS (was)	WORKING (walking)	
IN (in)	HR (her)	GORDIN (garden)	INTIL (until)	SE (she)	GOT (got)	KOT (caught)
BIY (bye)	A (a)	ROBR (robber)	AND (and)	TIN (then)	SE (she)	SKREMD (screamed)
AND (and)	TIN (them)	HR (her)	MOM (mom)	AND (and)	DAD (dad)	KAM (came)

(Age, 6,3 approx.)

Pour Read, il est important de mentionner que la lecture et l'écriture ne sont pas des processus inversés et encore moins que la lecture, selon les résultats d'études antérieures, puisse venir bien avant l'écriture. Le fait que l'enfant manifeste une incohérence entre ce qu'il lit et ce qu'il écrit, démontre bien qu'il ne fait pas de la lecture et de l'écriture une relation de réversibilité ... Pour lui, les indices sonores sont une voie d'accès possible pour communiquer un message écrit. C'est aussi,

² Il importe de savoir que l'auteur a inséré l'espace entre les mots, corrigé les lettres inversées et a occasionnellement posé des jugements sur des lettres difficilement identifiables.

selon Bissex (1980), une étape naturelle par laquelle l'enfant doit passer avant d'en arriver à saisir toutes les particularités de la langue écrite.

Un deuxième auteur, Chomsky (1971a, 1971b, 1972) partage l'idée de Read. Ayant fait une étude sur l'écriture spontanée ou créée en classe ouverte, elle est d'avis que les enfants en bas âge (3-6 ans) ne sont pas encore prêts à lire. Ils se doivent d'explorer l'écriture en premier lieu. Ils connaissent quelques lettres et quelques sons qui leur permettent d'agencer des combinaisons de mots, des messages et de créer ainsi leur propre système d'écriture. L'analyse reflète, en effet, l'organisation individuelle de chacun des enfants qui ne coïncide pas toujours avec le cheminement convenu par les adultes.

Elle considère aussi que, tout comme dans l'acquisition du langage oral, l'enfant avance au point de vue de son processus créatif lorsque les parents croient que leur enfant a certaines connaissances graphiques et qu'ils peuvent le guider en ce sens. L'important n'est pas de montrer à l'enfant le nom des lettres mais les indices sonores qu'elles représentent et qui sont les éléments à considérer. En effet, le son que l'on attribue à chacune des lettres, nous permet de les lier les unes aux autres et de comprendre comment se construit le système d'écriture. Le fait d'apprendre le nom des lettres n'établit pas de lien direct entre celles-ci mais fait référence à un processus d'identification plus qu'à un processus de compréhension.

Selon Forester (1980), il s'agit de rendre à l'écriture la définition qui lui est propre. En effet, l'auteur tend à croire qu'il faut démythifier la fausse représentation que l'on s'en fait. La réalité confirme que lorsque le jeune enfant arrive à pro-

noncer son premier mot, on arrive aisément à la conclusion qu'il parle. Par la suite, d'autres sons apparaissent et lorsque l'on croit reconnaître ce que l'enfant veut dire, on le fait répéter et on l'encourage jusqu'au moment où le mot est clairement perceptible par d'autres personnes que les parents. On remarque, par contre, que les parents disent de leur enfant qu'il parle dès le premier mot qu'il prononce alors, pourquoi n'en serait-il pas de même en ce qui concerne l'écriture? On a trop souvent tendance à dire à l'enfant qu'il ne sait pas écrire. Ceci décourage les premières tentatives, les règles imposées par la langue écrite n'étant pas respectées dans ses premières productions.

Selon Chomsky (1971a, 1971b, 1972), si l'enfant écrit laissez-le appréhender ses propres jugements linguistiques et, s'attendre qu'il n'y ait pas que l'adulte qui puisse exprimer ses propres perceptions en utilisant ses connaissances. Ce que l'enfant acquiert lors de ses premières tentatives personnelles dans l'exploration des signes graphiques, importe d'être encouragé comme le sont ses premières tentatives pour les premières paroles prononcées. On ne doit pas croire que l'enseignement de l'écriture, suite à un apprentissage personnel, puisse nuire à l'enfant ou l'ennuyer. Au contraire, il importe, selon l'auteure, que le jeune scripteur ait déjà une base en écriture avant son entrée à l'école, permettant à l'enseignante de greffer aux connaissances acquises par celui-ci, celles qui s'en suivent. L'enseignement ne cause pas de problème lorsqu'il vient graduellement après.

À son tour, Forester (1980) établit une relation entre le langage oral et le langage écrit. Du même avis que Chomsky, elle est d'accord sur le fait que les deux types de langage s'appréhendent naturellement et se rectifient en contact avec les

contraintes que l'entourage du jeune enfant lui impose. L'auteur a élaboré des stades de développement pour chacun d'eux et a établi les relations qui existent entre le langage oral et le langage écrit.

Pour Forester, autant l'apprentissage de la parole que celui de l'écriture, s'avèrent être des processus constructifs. L'enfant qui apprend à parler, le fait par essais et erreurs. En effet, il répète ce qu'il entend de son environnement familial et apporte les corrections qui s'imposent lorsqu'il est en contradiction avec son entourage. Il n'arrive pas à un langage clair et précis du jour au lendemain mais, en intégrant une à une les notions et en les greffant les unes aux autres dans un processus continu et en perpétuel changement. De la même manière que le langage oral, le langage orthographique est composé d'éléments se juxtaposant les uns aux autres pour former un tout.

Il faut aussi prendre en considération que de toute évidence, le langage oral apparaît avant le langage écrit. Cependant, il est intéressant de remarquer que le processus de développement relatif à ces deux types de langage comporte une série de stades à peu près identiques (figure 2).

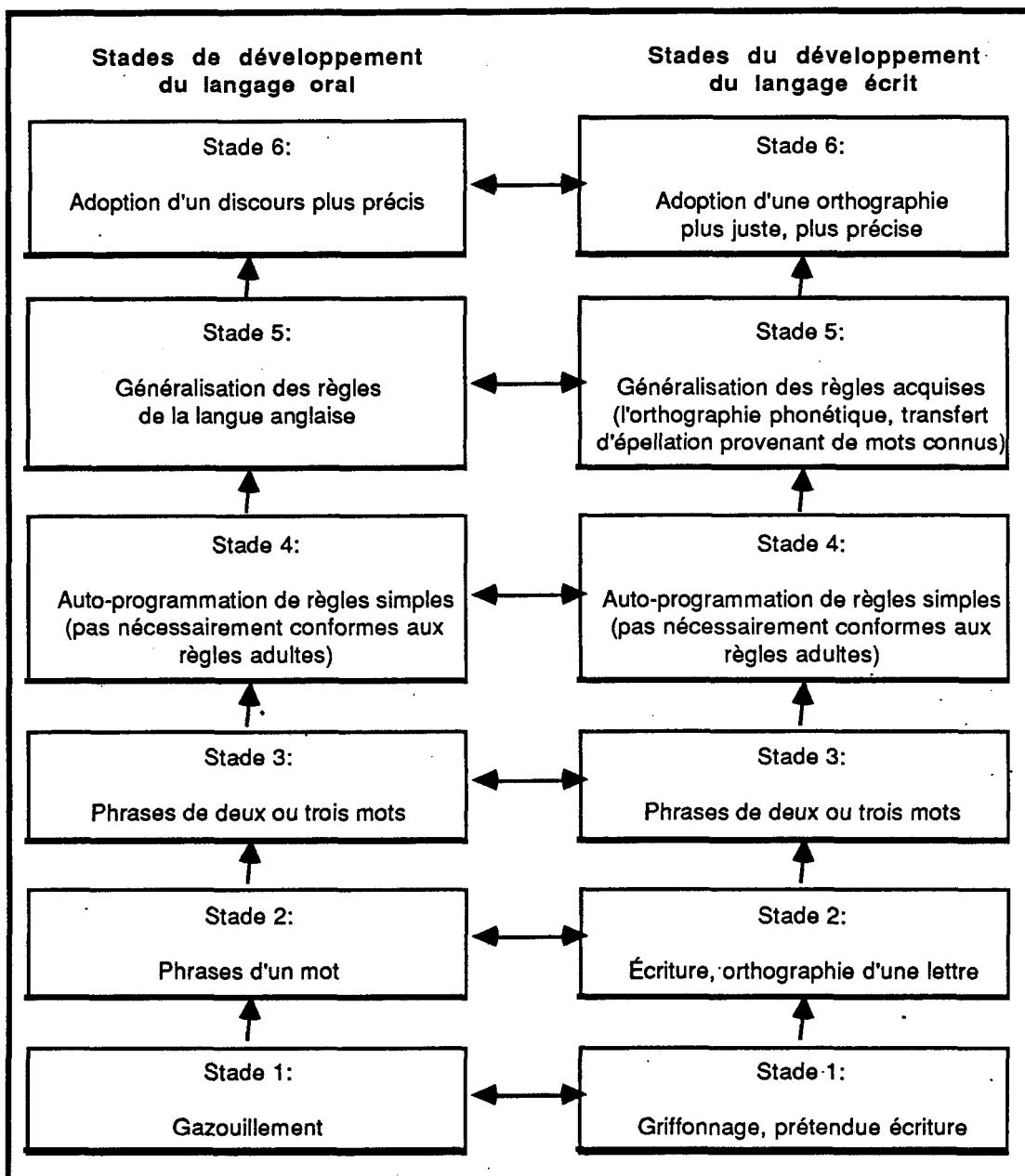


Figure 2: Élaboration des stades de développement du langage oral en relation avec ceux du langage écrit (Forester, 1980).

Comme on peut le constater sur la figure 2, les trois premiers stades sont reliés à des connaissances de base ne respectant que très peu les conventions établies par l'adulte. Par ailleurs, les trois derniers représentent l'ébauche de l'acquisition

de la complexité des règles de l'adulte, quoiqu'une fois que l'on est en présence du sixième stade, que l'on parle de l'une ou l'autre des formes de langage ci-haut mentionnées, le processus se continue tout au long de l'âge adulte. Ces différents stades de développement ne sont en fait que les fondements essentiels à la base des généralisations futures.

L'analyse que nous venons de faire des différentes études sur l'écriture spontanée ou créée n'est certes pas exhaustive. Elle est suffisante, cependant, pour réaliser que de ce type d'écriture se dégagent des principes, des caractéristiques et des stades qui sous-tendent la base de l'acquisition du langage écrit pour l'enfant en bas âge.

L'écriture spontanée ou créée étant un processus naturel, donc individuel, respecte le rythme d'apprentissage des enfants et l'indice sonore serait le générateur du système d'écriture. En effet, lorsque le jeune scripteur en arrive à faire le lien entre les indices sonores et graphiques, il vient de franchir l'étape primordiale de la compréhension du système d'écriture. Il ne reste en fait, au second plan, que le raffinement qui permet de rendre l'écriture de l'enfant comparable à celle de la langue écrite concernée.

L'analyse de ce type d'écriture a suscité certaines interrogations en ce qui a trait à certaines études antérieures, par rapport à la lecture et à l'écriture comme processus inversé. Selon les recherches citées, il faut que l'enfant ait déjà acquis tout ce qui est nécessaire dans l'apprentissage de la langue écrite avant d'en conclure que les processus puissent être réversibles. Les études révèlent également que ce

n'est pas la compréhension de la lecture qui permet la réussite en écriture mais plutôt l'inverse.

Les conclusions des auteurs mentionnés précédemment ont un lien bien précis avec celles de Piaget. En effet, la réversibilité en écriture-lecture s'avère être la même que celle de la théorie piagétienne concernant des éléments comme l'addition et la soustraction. Elle s'explique, selon Piaget, par le fait qu'une fois le processus le plus naturel et le plus simple bien compris, soit l'addition, il n'y a pas de problème à expliquer le processus inverse, soit la soustraction, mais, que la réversibilité de ces deux fonctions logiques n'est possible réellement que vers l'âge de 6-7 ans. Ainsi, tout cela confirmerait l'idée de Read (1980) en ce qui concerne le jeune scripteur de 6 ans et moins qui n'établit pas encore le lien entre l'écriture et la lecture comme processus réversible. Un deuxième lien corrobore aussi la théorie piagétienne, soit le processus constructif et hiérarchique de stades qui se superposent les uns aux autres, ne peuvent régresser et ne peuvent se succéder que par l'acquisition d'un stade à la fois, auquel vient se greffer le suivant et ainsi de suite, jusqu'à la fin du processus. Bissex (1980) a révélé que l'enfant doit passer quatre étapes bien précises avant d'en arriver à l'écriture formelle proprement dite. Tout comme Piaget dans ses études, Bissex (1980) voit que l'apprentissage de l'écriture spontanée ou créée doit se faire étape par étape de manière constructive et ce, dans le but d'en arriver à la fin du processus, soit l'écriture formelle (figure 1).

Il semble que deux relations existent entre le langage oral et écrit. La première veut que si le jeune enfant prononce un mot à l'oral, on considère qu'il parle. Alors, s'il représente graphiquement un mot à l'écrit, on devrait dire qu'il écrit.

Tout est dans la redéfinition de l'écriture. La deuxième, établie par Forester (1980), montre le parallélisme entre les deux types de langage et les stades hiérarchiques qui s'y rattachent.

L'écriture copiée

L'une des quatre manifestations de l'enfant, lorsqu'il est en situation interactionnelle avec le système d'écriture, est son habileté à copier une phrase écrite. L'étude européenne d'Auzias *et al* (1977) effectuée auprès d'environ 200 enfants de 5 ans d'une même année scolaire, a démontré, une fois les copies recueillies, qu'il se dégageait quatre niveaux de réalisation possibles. Évidemment, ces différents niveaux se construisent de façon hiérarchique, en passant du niveau le plus simple à un niveau plus complexe. Selon les auteurs, une fois les quatre niveaux de réalisation acquis, l'enfant écrirait de la même manière que l'adulte.

Dans les quelques lignes qui vont suivre, à travers les niveaux de réalisation énoncés dans cette recherche, nous expliquerons brièvement la progression d'un enfant dans son habileté à réaliser une copie (figure 3).

Quelques caractéristiques de chacun des niveaux de réalisation mènent à une compréhension du cheminement du jeune enfant, en ce qui concerne l'acquisition progressive de son habileté à copier de l'écrit. Les auteurs les définissent donc comme ceci:

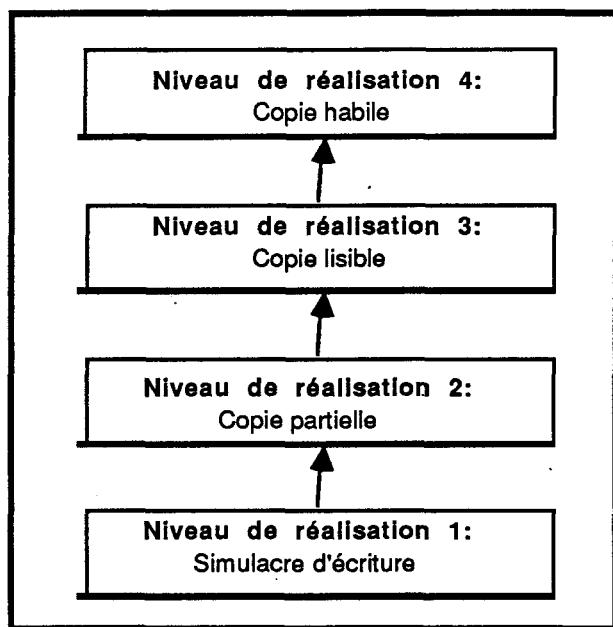


Figure 3: Classification des niveaux de réalisation des productions écrites par le procédé de la copie selon Auzias *et al.* (1977).

Niveau 1: simulacre d'écriture

Le premier niveau est caractérisé par l'absence ou la quasi-absence de lettres ou de mots: ni les formes, ni les relations entre les formes ne sont appréhendées et réalisées. La quantité de formes reproduites par l'enfant n'a aucun rapport avec le nombre de lettres du modèle à copier. Les espaces entre les mots ne sont pas respectés et même la linéarité n'y a pas sa place. Par contre, l'enfant recherche la variation des caractères. Il ne comprend pas le lien qui peut exister entre le modèle et la réalisation de son écrit. Les réalisations des enfants correspondent généralement selon les auteurs à celles d'enfants de 3-4 ans. Ce premier niveau est divisé en deux sous-niveaux. Le niveau "A" représente un niveau plus faible, comparativement au niveau "B".

Niveau 2: copie partielle

Le deuxième niveau marque le lien entre le modèle et la copie de l'enfant. Les proportions des lettres ne sont pas respectées (8 mm au lieu de 4-5 mm en moyenne) et l'enfant ne peut écrire sur une seule ligne parce que les lettres sont plus grosses que le modèle. La copie partielle est un début de synthèse entre l'aspect global (linéarité) et la reproduction des formes (lettres et mots), en même temps qu'une tentative fort nette de réalisation des "connecteurs", c'est-à-dire des liaisons entre les lettres.

L'oubli de lettres est fréquent à ce niveau et les liaisons non soutenues. Les réalisations sont celles d'enfant âgés de 4-5 ans environ. Tout comme dans le premier niveau, deux sous-niveaux sous-tendent la copie partielle dont le "A" représente un plus grand degré de difficulté que le "B".

Niveau 3: copie lisible

Le troisième niveau est caractérisé par le fait que les lettres sont bien individualisées et les articulations entre celles-ci sont moins primitives. La phrase copiée tient, le plus souvent, sur une même ligne mais le problème des proportions demeure toutefois quelque peu minimisé. En effet, dans le niveau précédent, la hauteur des lettres était de 8 mm alors que dans ce cas-ci, elle est plutôt de 7 mm. À mesure que l'acquisition des niveaux s'effectue, la situation se stabilise. Les enfants qui sont capables de réaliser la copie lisiblement sont âgés en moyenne de 5-6 ans. Les sous-niveaux "A" et "B" ont la même signification que dans les deux niveaux précédents.

Niveau 4: copie habile

Ce dernier niveau est celui où les lettres sont sagement alignées côté à côté, le tracé est ferme et souple, l'écriture a la taille normalement exigée. C'est l'impression de régularité et de maîtrise qui prédomine. Des enfants de 6-7 ans sont en mesure de réaliser ce type particulier d'écriture. La phrase tient facilement dans la largeur de la feuille. La dimension de l'écriture est de 4-5 mm en moyenne. La ligne droite, bien que très améliorée, n'est pas tout à fait rectiligne (on sait que la rectitude de la ligne de base et son parallélisme au bord supérieur du papier ne sont atteints que vers 8-9 ans).

Pour mieux visualiser chacun des niveaux et sous-niveaux de réalisation d'une copie, la figure 4 illustre chacun de ceux-ci en démontrant également la place qu'ils occupent dans le processus hiérarchique, en ce qui concerne l'acquisition de cette habileté.

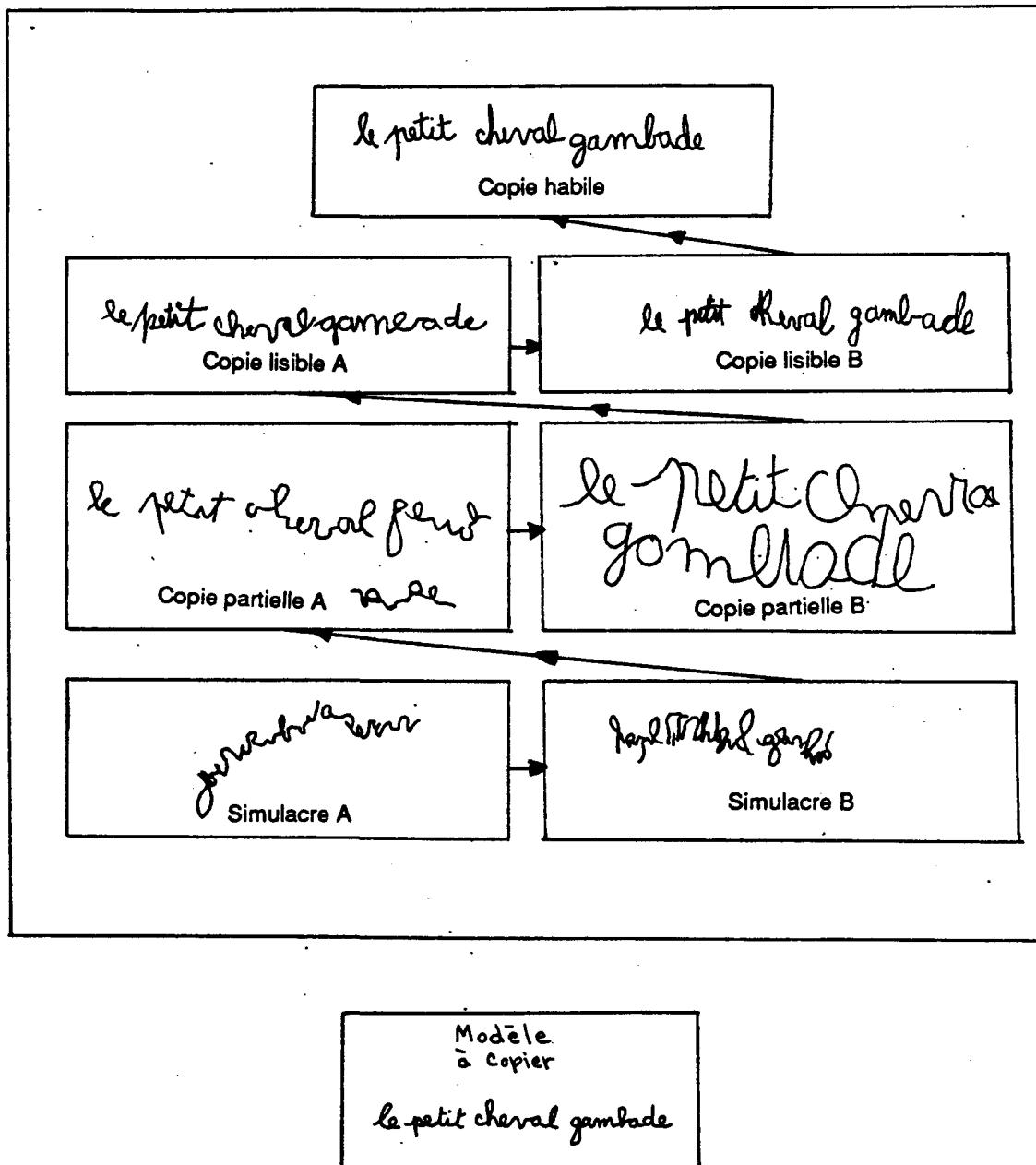


Figure 4: Évolution de la phrase "le petit cheval gambade" selon les niveaux et sous-niveaux de réalisation de la copie selon Auzias et al. (1977).

Cette recherche démontre un rythme et une progression de l'habileté motrice qui, pour des enfants d'un même âge, diffère de l'un à l'autre en ce qui concerne l'habileté à copier un écrit. Dès que l'enfant en arrive à faire le lien entre sa réalisation et le modèle qu'on lui présente, il doit par la suite tenter de reproduire la phrase et seule la pratique peut en venir au résultat du dernier niveau. L'importance est de savoir, au départ, à quel niveau l'enfant en est rendu et lui permettre, par la suite, de faire un cheminement personnel.

Bien que cette recherche permette de comprendre une évolution progressive chez le jeune scripteur, tout comme les autres types d'écriture, Clay (1975) avoue avoir été très surprise d'observer que la copie n'était pas une stratégie très productive. Quelques mots, quelques lettres et quelques groupes de mots peuvent être imités pour atteindre de nouveaux comportements dans le répertoire enfantin mais observons que ceci est une lente et laborieuse route pour établir les premières unités dans le comportement écrit. On observe fréquemment que l'enfant s'ennuie dans la tâche de la copie. Son attention est difficile à conserver et il a tendance à abandonner. Il semble qu'une copie attentive et soignée soit un obstacle à la création et à l'évolution du langage écrit. Le processus créatif tel que décrit précédemment par Read (1971), Chomsky (1971a, 1971b, 1972) et Bissex (1980), serait une route plus rapide à de nouvelles découvertes et permettrait une meilleure compréhension du système d'écriture parce qu'alors, le jeune scripteur s'y engage à son rythme et selon les connaissances qu'il en a.

Dans cette activité, il importe également de dire que l'enfant cherche à reproduire le modèle le plus correctement possible et que la correspondance son-gra-

phème ne joue pas son rôle comme dans le cas de l'écriture créée. En effet, l'enfant reproduit de l'écriture sans savoir ce que représente celle-ci; donc, sans comprendre le lien entre la lettre et le son de chacune des lettres qu'il transpose graphiquement.

L'écriture dictée

L'écriture dictée se définit comme l'habileté à produire un écrit à partir d'un énoncé à haute voix d'un mot ou d'un groupe de mots déterminé préalablement. Il s'agit d'orthographier ce ou ces mots le plus correctement possible, de la manière qui se rapproche le plus des règles régies par l'écriture de la langue concernée.

Plusieurs auteurs ont utilisé l'écriture dictée pour étudier la manière dont l'enfant s'approprie le système d'écriture. On pense d'abord à Beers et Henderson (1977) qui ont travaillé à l'élaboration de stratégies orthographiques en vérifiant comment l'enfant arrive à orthographier les voyelles ouvertes et fermées.

L'étude de Beers et Henderson (1977) a été menée auprès d'enfants de première année. Elle avait pour but d'étudier le développement des stratégies orthographiques chez l'enfant de 6-7 ans. L'objectif était donc de voir par quelle stratégies les jeunes enfants en arrivent à écrire correctement des mots à l'intérieur desquels il y a des voyelles ouvertes ("lax vowels") et des voyelles fermées ("tense vowels"). On dictait aux enfants des mots qu'ils devaient écrire selon les connaissances qu'ils avaient de la langue écrite. Cette étude révèle qu'il existe chez l'enfant des connaissances spécifiques en ce qui concerne la graphie des mots. En effet, de

cette expérimentation découle quatre stratégies se succédant dans un ordre précis et qui sont dépendantes les unes des autres (figure 5).

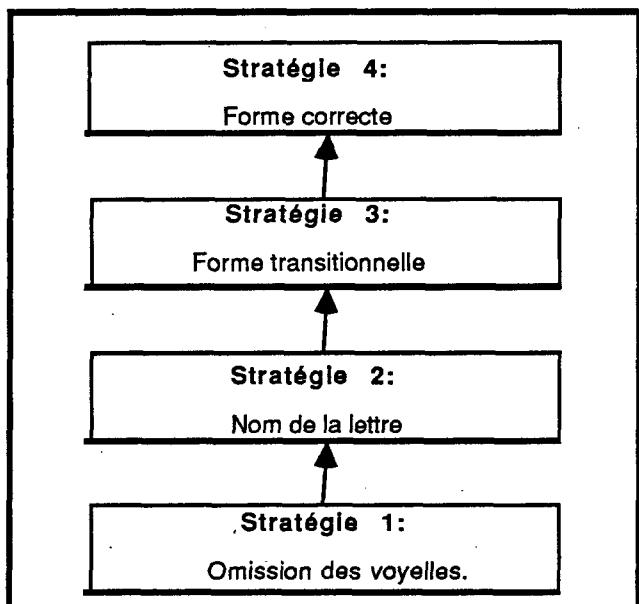


Figure 5: Classification des stratégies orthographiques selon Beers et Henderson (1977).

La première stratégie est celle de l'omission des voyelles. À ce niveau, l'enfant n'arrive pas à orthographier le mot en se servant de toutes les voyelles. Souvent, il en énonce une mais les autres manquent. La consonne sera l'élément graphique apparaissant davantage à la base de son système orthographique.

Lorsqu'on se réfère à la deuxième stratégie, on constate que le jeune scripteur utilise le nom de la lettre pour représenter graphiquement le son qu'il désire. Ensuite, la stratégie transitionnelle permet l'utilisation de combinaisons de lettres afin de donner l'évidence de quelques connaissances du système orthographique de l'écriture. Presque toutes les correspondances sonores sont représentées par un signe

graphique. L'enfant tente, à l'aide de ses connaissances acquises, d'orthographier le mot à la manière de l'adulte. Comme les composantes sonores ont souvent un lien indirect avec la réelle orthographie du mot, la représentation graphique s'en retrouve faussée.

La dernière stratégie représente la forme correcte et correspond à l'orthographie adéquate. Elle permet de se rendre compte que l'enfant fait la distinction entre l'écriture à correspondance sonore et les règles établies par les adultes. Elle démontre comment il a su allier les deux composantes orthographiques. La figure 6 démontre comment chacune des stratégies orthographiques pourraient s'illustrer en se servant de l'évolution du mot "gate".

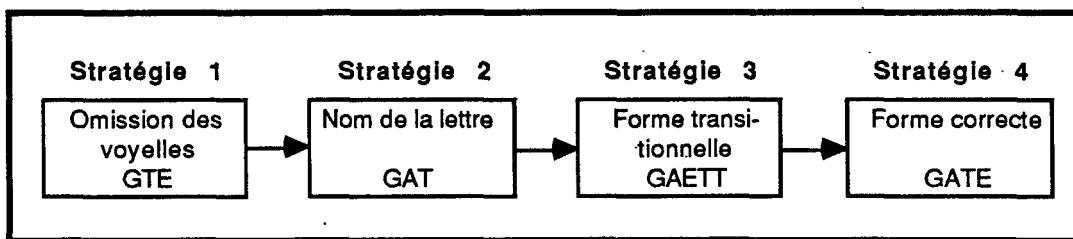


Figure 6: Évolution du mot "gate" selon les stratégies orthographiques de Beers et Henderson (1977).

Inspiré au départ des études de Beers et Henderson (1977), Richard Gentry (1978) étudie les stratégies orthographiques chez les enfants de 5-6-7 ans, dans le but de vérifier la fréquence d'apparition chez les lecteurs débutants et quelles implications elles peuvent avoir sur le langage écrit.

L'auteur, tout comme dans la recherche précédemment citée, s'est inspiré des voyelles ouvertes et fermées mais il a également élargi la gamme d'observation en

utilisant 21 consonnances différentes. Gentry (1978) utilise également l'écriture dictée, tout comme Beers et Henderson, afin de vérifier les stratégies orthographiques utilisées par les enfants de la maternelle à la deuxième année.

Considérant le fait que l'auteur a travaillé avec des enfants de maternelle, ce qui n'était pas le cas pour Beers et Henderson (1977), on retrouve une nouvelle stratégie à la base du système orthographique. En plus de compléter les résultats de la recherche précédemment citée, Gentry (1978) confirme une fois de plus les résultats obtenus dans l'étude de Beers et Henderson (1977).

La figure 7 révèle les résultats de cette recherche et démontre que les cinq stratégies orthographiques dépendent les unes des autres et font partie d'une hiérarchie développementale.

La première, appelée la stratégie déviant, est caractérisée par l'illogisme, dans les suites de lettres et le choix des signes graphiques, qui se fait au hasard. D'un enfant à l'autre, la variété des signes graphiques est diversifiée et couvre en totalité un grand répertoire. Il existe aussi des confusions au point de vue directionnel de l'écrit, entre les lettres et les chiffres en ce qui concerne la répétition fréquente de signes graphiques semblables.

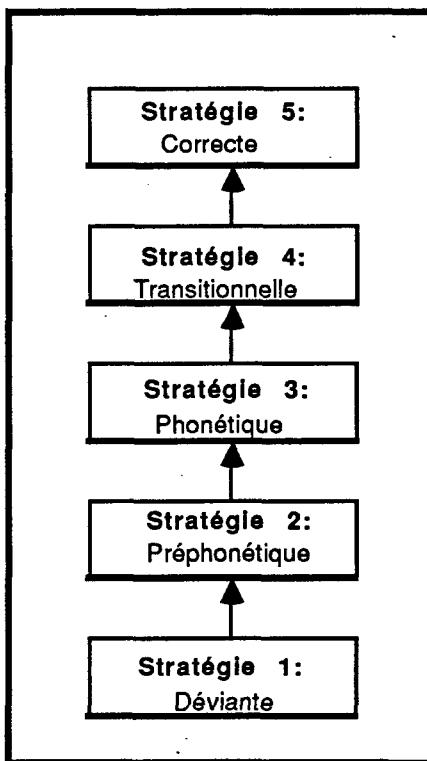


Figure 7: Classification des stratégies orthographiques selon Gentry (1978).

La stratégie préphonétique est la deuxième utilisée par l'enfant en début d'apprentissage. Elle se compose d'une minime partie des composantes sonores. Des lettres sont omises, quoique l'on puisse attribuer ce fait à une production écrite de l'enfant qui se veut restrictive et ce, dans un but intentionnel. En effet, plutôt que de faire des erreurs en écrivant les lettres qu'il n'entend pas, il préfère se restreindre à n'écrire que celles qu'il croit entendre et qui sont justes. Dans d'autres cas, l'enfant décide de se limiter à énoncer ce dont il a la connaissance et à ne remplacer ce qui lui est inconnu que dans le cas où il ne connaît aucun graphisme correct du mot à représenter.

La stratégie phonétique fait ressortir tous les traits sonores essentiels. Souvent, le manque de certaines lettres est attribué au fait que certaines autres représentent la sonorité de deux graphismes à la fois. Dans l'orthographie phonétique, les graphismes sont assignés strictement à ce que l'enfant entend. En effet, aucune convention spécifique sur les connaissances de la langue n'est respectée. Les règles spécifiques, concernant la graphie de celle-ci, sont encore inconnues pour le jeune scripteur.

Dans la stratégie transitionnelle, quatrième de la hiérarchie, l'enfant démontre qu'il a des connaissances appropriées des signes graphiques. Les séquences de lettres sont acceptables, quoiqu'il arrive quelques fois que l'ordre des lettres soit inversé. Le modèle transitionnel satisfait ordinairement une ou les deux caractéristiques suivantes: l'orthographe, quoique phonétiquement acceptable, est incorrecte; les voyelles sont incluses dans chaque syllabe.

Dans la cinquième stratégie, s'installe une souplesse de manipulation du système orthographique. En effet, et les conventions de la langue, et les composantes sonores sont respectées. L'enfant reconnaît et se rappelle correctement la représentation graphique d'un bon nombre de mots. Il est même en mesure de les orthographier correctement. La figure 8 démontre les cinq stratégies de cette étude et la manière dont les enfants en arrive à s'approprier le système graphique. L'utilisation du mot "chirp" permet de voir à quoi peut ressembler une représentation concrète de chacune des stratégies.

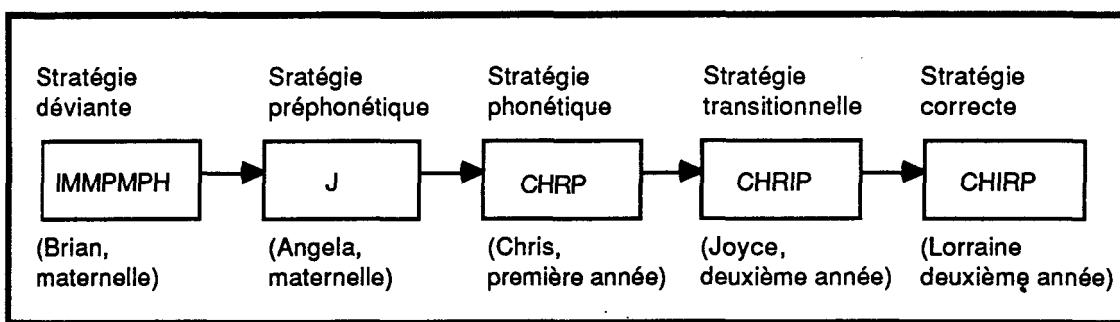


Figure 8: Évolution du mot "chirp" selon les stratégies orthographiques de Gentry (1978).

Inspirés de l'étude de Beers et Henderson (1977), Beers et Beers (1980) ont mené une expérience auprès de 70 enfants de première année et 11 de deuxième. Cette recherche sur les stratégies orthographiques avait pour objectif de vérifier quelles sont les connaissances, dans les graphies des mots, qui se développent séquentiellement chez les lecteurs et les scribeurs débutants. Par la suite, de voir jusqu'à quel point les jeunes sont capables d'appliquer leurs connaissances des mots familiers à l'écriture de mots non familiers.

La procédure utilisée dit, qu'en présence de 24 mots sélectionnés préalablement selon les critères de Lorge et Thorndike (1944), les enfants devaient donner l'orthographie appropriée. Ces mots étaient dictés au hasard dans un ordre non déterminé à l'avance. Pour recueillir les données, les enfants étaient rencontrés cinq mois consécutifs pendant la seconde moitié de l'année scolaire.

Les résultats de cette recherche confirme l'hypothèse que les connaissances des enfants à propos de la graphie augmentent séquentiellement et systématiquement après une certaine période de temps. L'écriture du jeune augmente en fonction des nouvelles connaissances qu'il acquiert.

Il appert également que, selon le niveau de scolarité (première ou deuxième année), la connaissance des voyelles diffèrent. Plus l'enfant est jeune, plus la valeur sonore qu'il rattache à celle-ci est celle que l'on entend et écrit directement. Plus il vieillit, plus il se rend compte que la valeur sonore d'une même voyelle peut avoir des sonorités différentes. Il peut alors exploiter davantage les mots qui lui sont moins familiers.

Ferreiro et Gomez-Palacio (1982) ont mené une étude longitudinale auprès de 886 enfants provenant de 20 districts scolaires de trois grandes villes du Mexique, soit Mexico, Mérida et Monterrey. Ces enfants de langue espagnole, âgés de 6 ans 2 mois à 6 ans 10 mois, ont été interrogés individuellement à quatre reprises pendant l'année scolaire.

Cette étude avait pour but de trouver des indications valables pour guider une action préventive des échecs scolaires. Les résultats de cette étude devaient permettre d'établir une progression psychogénétique menant à une meilleure compréhension, en ce qui concerne la manière dont l'enfant s'approprie le système d'écriture présent dans son environnement.

Pour ce faire, Ferreiro et Gomez-Palacio (1982) accordent un intérêt particulier au développement de l'écriture en tant que concept de production. Écrire, selon les auteures, implique un processus constructif dans le sens où, les connaissances que le jeune scripteur a de l'écriture, lui permettent de gravir les échelons jusqu'à ce qu'il ait acquis les éléments indispensables à la structure de base du système d'écriture. En d'autres mots, jusqu'à l'atteinte de l'écriture alphabétique.

Cette expérimentation a permis d'édifier quatre niveaux différents de compréhension en rapport avec l'évolution du système d'écriture. Ferreiro et Gomez-Palacio (1982a, 1982b) définissent ces niveaux comme étant ceux par lesquels le jeune enfant doit passer pour apprendre à écrire. Ceux-ci se manifestent dans un ordre chronologique du plus simple au plus complexe (figure 9).

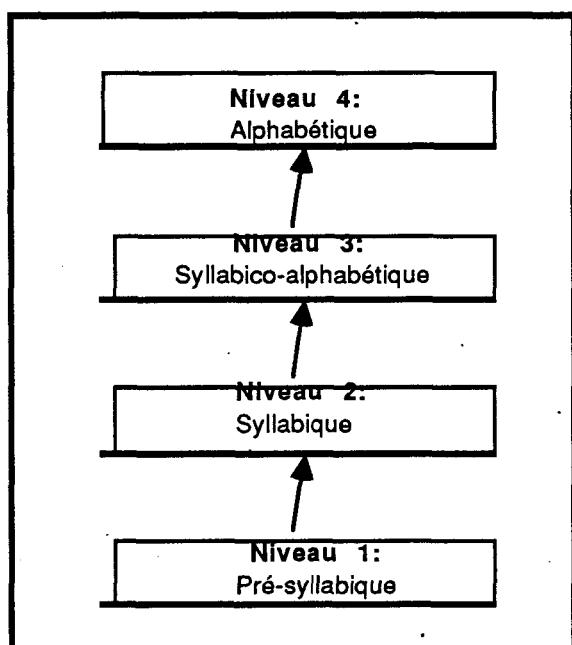


Figure 9: Évolution des productions écrites par niveaux selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1982a, 1982b).

Les pages qui suivent expliquent brièvement les quatre niveaux élaborés par les auteures. D'abord, le niveau présyllabique est celui où le jeune scripteur fait ses premières expériences avec l'écriture. Il ne peut pas encore établir le lien entre ce qu'il entend et ce qu'il écrit. Il arrive fréquemment que les signes graphiques soient purement inventés mais il n'est pas rare non plus que des lettres soient conventionnelles. Dans quelques cas, les extrémités de la feuille deviennent les balises

du début et de la fin d'un mot qui vient d'être dicté. À mesure qu'il y a une progression des catégories, l'enfant tente de varier l'ordre des lettres qui lui servent de répertoire, pour chacun des mots à représenter. Il varie également le nombre de lettres en fonction de ce que le mot représente au point de vue du sens. Ainsi, pour un objet qui réellement, est plus petit, il mettra moins de lettres et vice versa (Ferreiro, 1979). Le "papillon" aura moins de lettres que le "cheval" parce qu'il est moins gros, proportionnellement, lorsqu'on se réfère aux objets réels (animal petit, peu de lettres; animal plus gros, plus de lettres). Ces différenciations dans l'écriture permettent de voir où l'enfant en est rendu dans son cheminement.

Le deuxième niveau est appelé syllabique. C'est celui où l'enfant prend conscience d'un premier découpage dans l'écriture, que l'auteure appelle l'hypothèse syllabique. En effet, les syllabes sont représentées par une lettre. Deux tangentes peuvent apparaître dans ce niveau. La première est sans correspondance sonore et la deuxième avec une correspondance sonore. Il est à noter que la tangente avec correspondance sonore représente un élément de plus lorsque l'on évalue les connaissances de l'enfant. Par contre, il arrive qu'un enfant puisse connaître certaines lettres et les sons qui s'y rattachent alors, il est possible pour lui de les représenter graphiquement. Par contre, plusieurs jeunes scripteurs de ce niveau ignorent la majorité des sons reliés aux lettres qu'ils doivent représenter graphiquement. Pourtant, l'enfant écrira une lettre par syllabe même si la lettre écrite n'a pas de correspondance sonore avec celle qu'il doit écrire. Lorsque l'enfant utilise l'hypothèse syllabique, soit une lettre par syllabe, il se trouve alors au niveau syllabique, au même titre que celui qui utilise une lettre par syllabe avec correspondance sonore. La seule différence entre l'enfant qui écrit syllabiquement avec correspondance sonore

et celui qui écrit syllabiquement sans correspondance sonore se situe dans les sous-catégories. Chacun des niveaux élaborés par Ferreiro (1982), se subdivise en catégories et en sous-catégories. Ainsi, comme le jeune scribe capable d'établir une correspondance sonore significative dans l'écriture a un peu plus de connaissances acquises que l'autre, il se situera donc dans une sous-catégorie plus élevée que celui qui n'arrive pas encore à établir le lien entre l'écriture et cette correspondance sonore. Bien entendu, qu'il prenne une tangente ou l'autre, il arrive à se situer dans la hiérarchie développementale de l'auteure, selon les connaissances graphiques qu'il possède réellement. Ces deux tangentes se retrouvent également dans les deux autres niveaux qui seront expliqués par la suite. Le niveau transitionnel, appelé syllabico-alphabétique, marque le passage de l'hypothèse syllabique à l'hypothèse alphabétique. Il implique une meilleure compréhension du système d'écriture. Chez l'enfant, il existe alors une forme d'ambivalence. Dans certains cas, il utilise une lettre par syllabe et dans d'autres, une par son, tel que le veut le système d'écriture. Il existe également, tout comme dans le niveau précédent, deux tangentes: l'une en relation directe avec la correspondance sonore et l'autre sans cette relation.

En dernier lieu, apparaît le niveau qui marque l'apogée de l'appropriation du système d'écriture, le niveau alphabétique. Ce niveau fait disparaître toute ambiguïté en complétant le transfert de l'hypothèse syllabique à celle alphabétique. Composé également de deux tangentes, comme les deux niveaux précédemment cités, il marque le lien entre l'écriture enfantine et celle de l'adulte. Les résultats de l'étude de Ferreiro et Gomez-Palacio (1982) révèlent que, pour guider une action préventive des échecs scolaires, dès la première année, il importe d'observer et de savoir où en est l'enfant dans son évolution vers le niveau alphabétique.

Selon l'auteure, il existe une progression psychogénétique d'un niveau à l'autre. Ce processus constructif impliquant l'écriture comme "objet de connaissance" ne peut régresser. Cette justification confirme que l'importance est axée davantage sur la compréhension du fonctionnement que sur le nombre de caractères graphiques connus par l'enfant. En effet, la connaissance d'une seule lettre peut permettre à ce jeune scripteur de se rendre au dernier niveau sans complication majeure.

Bien que difficile à saisir, il est essentiel de comprendre que le niveau alphabétique est caractérisé par le fait que chacun des graphismes du mot dicté doit apparaître dans la production écrite de l'enfant. Alors, si l'enfant ne connaît qu'une seule lettre et que le mot dicté en a six, l'enfant reproduira six fois la même lettre pour montrer qu'il comprend le système graphique. En somme, il ne lui reste qu'à apprendre les véritables lettres à écrire. Une fois que le jeune scripteur comprend le principe à la base du système d'écriture, l'acquisition globale du nom des lettres et de leurs correspondances sonores lui permettra de se familiariser très vite à son utilisation.

Pour en arriver à l'élaboration de chacun des niveaux de la figure 9, l'auteure a utilisé l'écriture dictée. La méthodologie expérimentale comprenait quatre tâches bien précises à effectuer pour les jeunes enfants de 6 ans en ce qui a trait à la production écrite. Ce sont l'écriture du prénom et l'analyse de ses parties, la production de lettres et de chiffres, l'écriture de mots et d'une phrase et la production des contrastes singulier/pluriel et grand/petit.

Comme l'écriture du prénom est souvent le premier lien qu'a l'enfant avec l'écrit, il s'avère être une porte d'entrée intéressante car le jeune scripteur se sent impliqué dans sa propre production. La première tâche se subdivise en deux temps, soit l'écriture du prénom et l'analyse des parties. L'écriture du prénom implique une progression croissante (figure 10) en ce qui concerne la graphie uniquement.

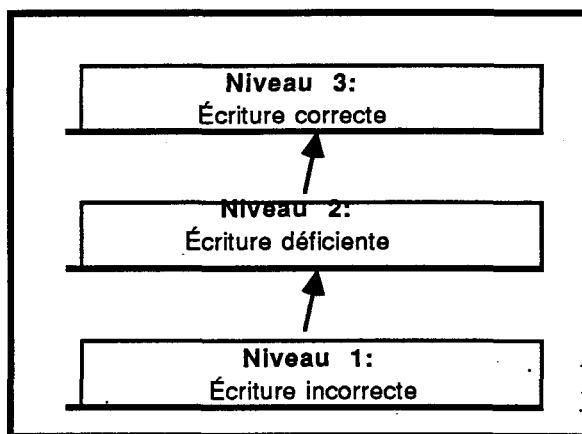


Figure 10: Système global de classification de l'évolution de la production écrite du prénom selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1982d).

Le premier niveau de réalisation est celui de l'écriture incorrecte. Caractérisée par l'absence d'écriture, cette première catégorie sera celle où l'enfant préférera dire qu'il ne sait pas écrire et qu'il désire que l'expérimentateur le fasse pour lui ou fournit un modèle qui lui permette de le reproduire. Une autre catégorie pourrait venir se joindre à celle énumérée précédemment soit celle où les premières ébauches d'écriture n'ont aucun lien avec le prototype correct du prénom de l'enfant.

Le deuxième niveau est celui de l'écriture déficiente et comprend trois catégories bien précises. La première est celle de l'écriture du prénom comportant cer-

taines confusions. En effet, il arrive que l'enfant confonde soit son prénom et celui d'un autre, soit son prénom et son nom de famille. On peut donc noter que la confusion se fait, soit dans ce que le jeune scripteur écrit ou encore dans l'interprétation de ce qu'il écrit.

La deuxième catégorie, celle où l'écriture comprend uniquement la lettre initiale ou les deux ou trois premières lettres du prénom (qui sont justes dépendamment de la quantité de lettres du prénom). La troisième catégorie est celle d'une écriture approximativement adéquate. Cette étape se rapproche le plus de l'écriture correcte du prénom.

Le dernier niveau est celui de l'écriture correcte. Il est caractérisé par l'écriture du prénom sans erreur ou avec une faute purement orthographique, ainsi l'écriture du prénom de cinq lettres ou plus, peut avoir une seule erreur (omission ou transposition).

Le second temps de cette tâche s'exprime par l'analyse des parties du prénom. Il importe, selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1982d), de vérifier vraiment les connaissances qu'a l'enfant de l'écriture de son prénom. En effet, selon l'auteure, le fait d'écrire correctement ne signifie pas pour autant que l'enfant soit en mesure de comprendre la signification juste des signes graphiques qui composent son prénom, ni pour autant l'importance de la sélection, l'ordre et le sens de ceux-ci lors de la phase de production.

Cette analyse se voit également rattachée à un cheminement progressif dont les niveaux qui vont suivre, ainsi que les catégories adjacentes, laissent sentir une évolution (figure 11).

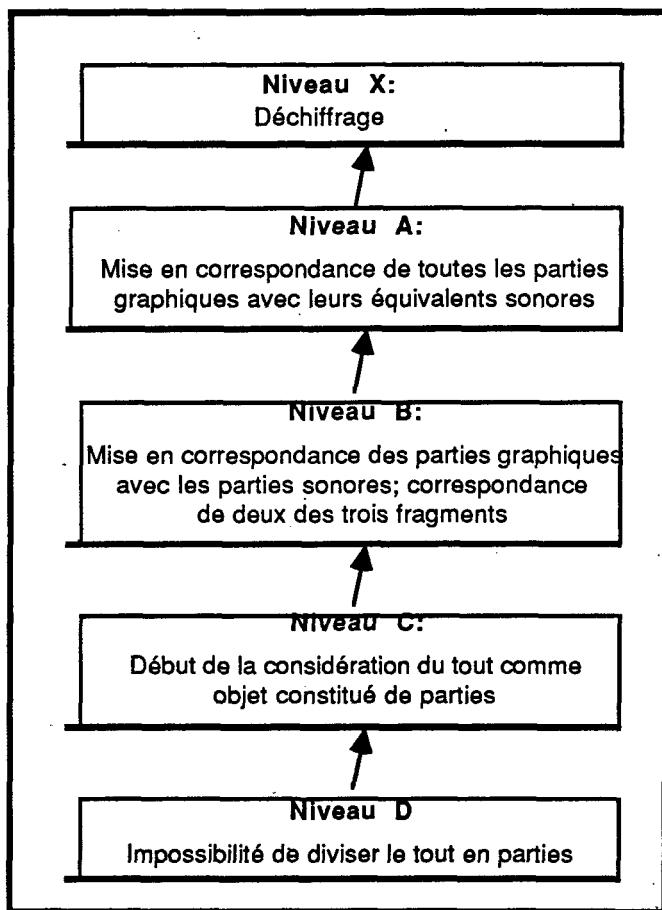


Figure 11: Système de classification de l'évolution interprétative des parties écrites du prénom selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1982d).

La figure 11 représente les niveaux de compréhension de l'enfant en ce qui a trait à l'analyse des parties de son prénom. Ainsi, ils permettent de voir ce que l'enfant comprend dans l'écriture de son propre prénom. L'enfant doit identifier les lettres de son prénom et les syllabes qui le composent pour être en mesure de déchif-

frer. Il passe de l'étape la plus simple, soit celle où il ne peut identifier aucune partie du prénom, à une étape plus complexe telle que décrite dans la phrase précédente. Il doit passer cinq niveaux distincts et hiérarchiques avant d'en arriver à comprendre chacune des parties dont son prénom est composée.

La deuxième tâche est celle où l'enfant écrit les lettres qu'il connaît. Aucune hiérarchie développementale n'a été constituée à la suite de l'exécution de cette tâche par les enfants. Cette tâche permet de vérifier quelles sont les connaissances déjà acquises par l'enfant. Elle permet également de voir si l'enfant confond les lettres et les chiffres et par le fait même, de comprendre où il en est rendu dans son cheminement.

La troisième tâche s'intéresse particulièrement à l'écriture de mots et d'une phrase. Dans cette situation d'écriture, on demande aux enfants, à tour de rôle en entrevue individuelle, d'écrire une série de mots et une phrase et ce, combiné différemment d'une séance à l'autre (quatre séances par enfant à intervalle de deux mois). Les mots choisis appartiennent à un même champ sémantique et ne font pas partie du répertoire habituel de mots enseignés en début de scolarité. Chaque série comprend un mot uni-syllabique, un de deux syllabes, un de trois, un dernier de quatre syllabes et une phrase.

Ces quatre niveaux se subdivisent en catégories qui, à leur tour, se subdivisent en sous-catégories (figure 12).

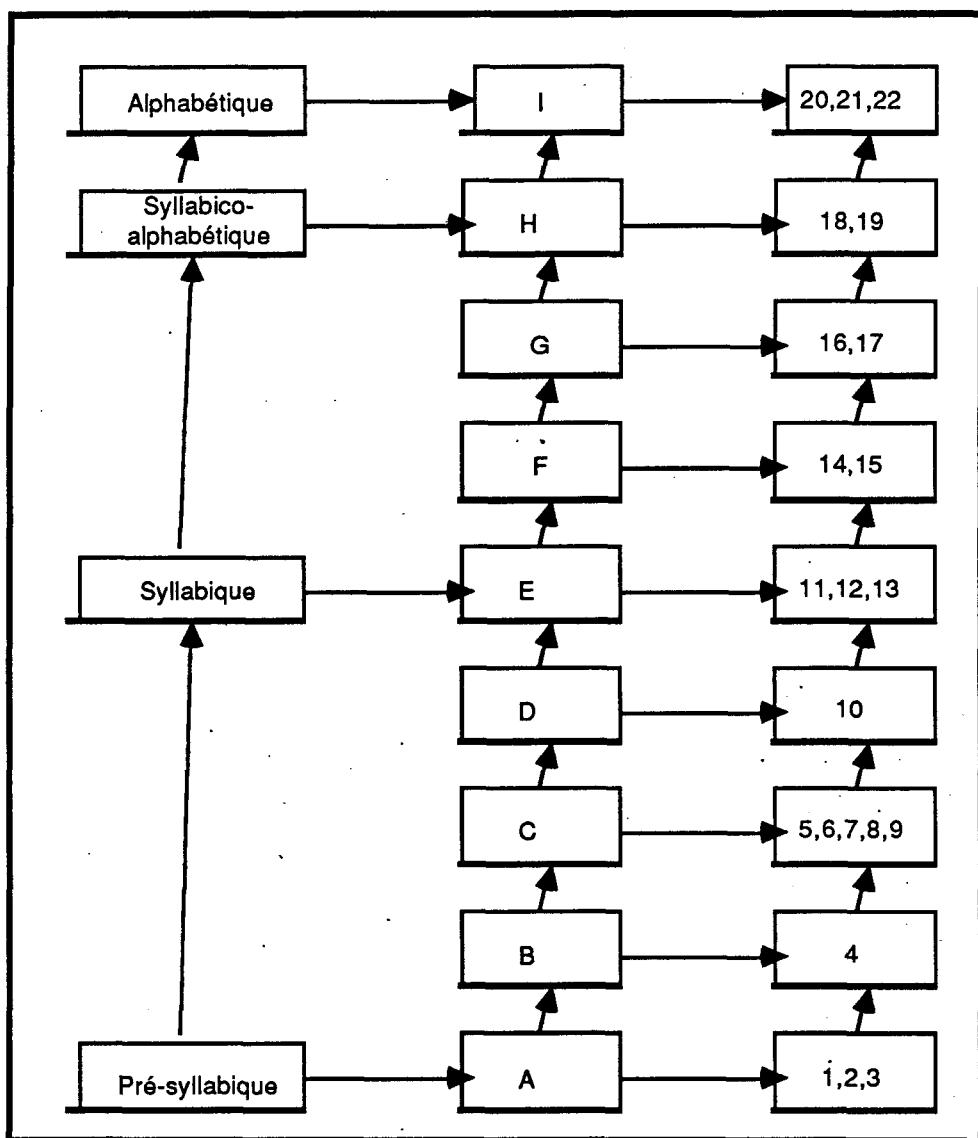


Figure 12: Correspondance entre niveaux, catégories et sous-catégories selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1982a, 1982b).

La dernière tâche est celle de la présentation de contrastes où l'enfant doit écrire les mots correspondant aux différentes images. Les contrastes en présence sont ceux du singulier/pluriel et grand/petit.

Cette tâche consiste à montrer à l'enfant des images où se retrouvent un contraste. Par exemple le singulier/pluriel (canard/canards) et les contrastes grand/petit (poule/poussin). Évidemment l'image en tant que telle ne présente pas de difficulté pour le jeune enfant mais le contraste qui suit dans la seconde image crée à lui seul une ambiguïté quand il s'agit de l'exprimer par écrit. L'étude laisse voir que l'enfant qui n'arrive pas encore à déchiffrer l'écriture éprouve de la difficulté quand il s'agit de représenter la quantité. Elle révèle également qu'il est difficile pour lui de représenter par écrit le concept de grandeur quand il n'a en lui que le sens. Ferreiro dégage six niveaux dans les données recueillies qui indiquent comment l'enfant s'approprie le système d'écriture avec les connaissances qu'il en a (figure 13).

La description de chacun des niveaux se lit comme suit:

Niveau F: écriture sans contrôle de quantité et/ou linéarité

Il est celui où il n'y a pas de contrôle au niveau de la quantité des lettres écrites par l'enfant. Il est difficile pour l'enfant de ce niveau d'écrire en ligne droite. Les balises pour le début et la fin d'un mot sont les bordures de la feuille. Souvent l'enfant écrit les lettres sous la forme de courbes et il arrive même qu'il écrive des lettres l'une au-dessus de l'autre (à ce moment les balises deviennent le haut et le bas de la feuille).

Niveau E: écriture sans moyen de différenciation

La différenciation au niveau singulier et pluriel ne présente aucune différence apparente au point de vue de la quantité de graphismes ni en ce qui concerne la variation non plus de ceux-ci. Par contre, l'écriture ressemble à l'écriture adulte, ce ne sont pas des pseudo-lettres.

Niveau D: écriture présentant une variation dans la quantité de graphismes opposés.

Ce niveau démontre, chez le jeune scripteur, un nouveau moyen de faire une différence entre les contrastes présentés. Le pluriel sera représenté avec plus de graphismes que le singulier pour démontrer une compréhension de ces contrastes. De la même manière, on écrira plus de graphismes pour le grand que le petit. L'enfant se rattache au sens des animaux représentés.

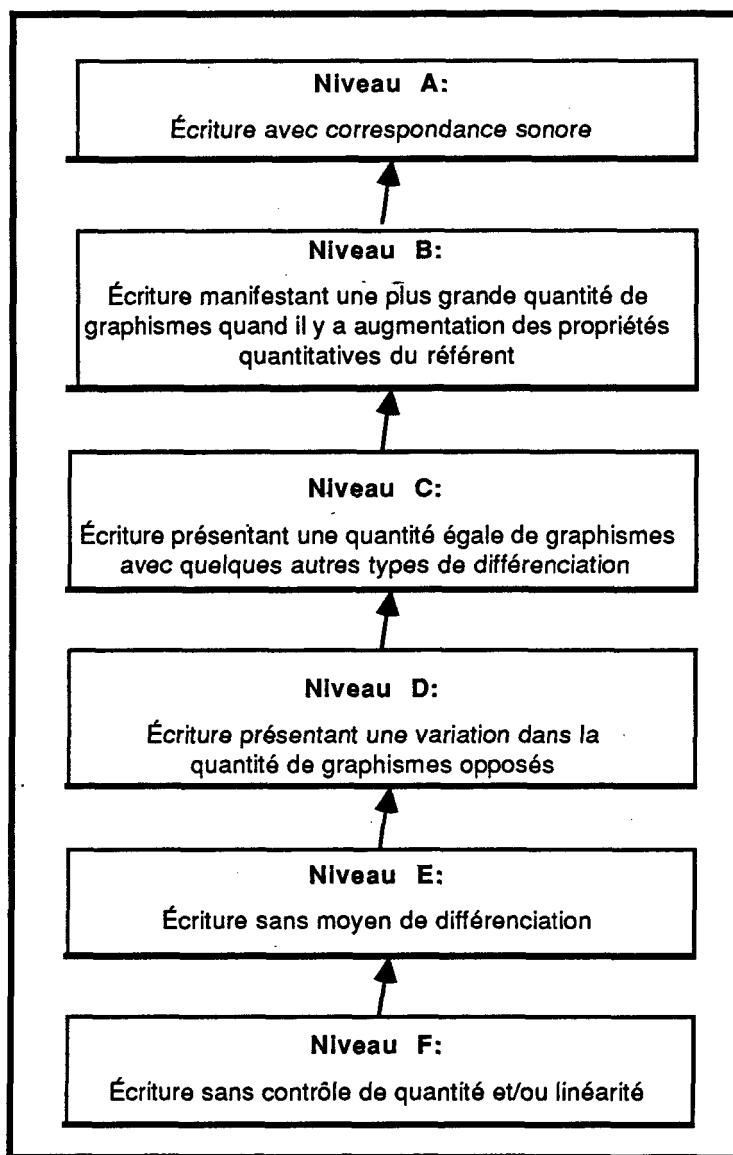


Figure 13: Système de classification des productions écrites en relation avec la présentation de contrastes selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1982c).

À ce niveau, tout comme dans les deux précédents, les lettres écrites n'ont pas en soi de correspondance avec les lettres réelles comprises dans les mots dictés.

Niveau C: écriture présentant une quantité égale de graphismes avec quelques autres types de différenciation.

À ce niveau, le jeune scribe ne jouera plus sur la quantité de graphismes mais il mettra l'accent sur la variété des lettres et de leur emplacement d'un mot à l'autre. Ainsi, la quantité de graphismes reste la même pour deux con-

trastes. Ce niveau se rapproche de la réalité graphique par le fait que la différence, pour représenter le singulier et le pluriel, le grand et le petit, est vraiment due à une différence au niveau des lettres écrites et non pas de la quantité.

Niveau B: écriture manifestant une plus grande quantité de graphismes quand il y a augmentation des propriétés quantitatives du référent.

Singulier - pluriel

B1: est celui du pluriel par juxtaposition. Ainsi, si l'enfant pense que le mot au singulier s'écrit avec trois lettres, il représentera ce même mot de trois lettres autant de fois qu'il y a d'animaux au pluriel.

B2: l'enfant utilise un autre moyen que la juxtaposition pour faire comprendre la différence qui existe entre deux contrastes. Il inscrira des lettres de plus pour le pluriel (moins que dans la juxtaposition). Les lettres ont un répertoire plus dense et seront changées d'emplacement. Pour permettre de noter la différence. Dans bien des cas, l'enfant débute chacun des mots par la même lettre et varie celles qui suivent ou encore inscrit un chiffre pour représenter la quantité.

Grand/petit

Il arrive que l'enfant débute les mots par la même lettre et change les suivantes. L'enfant utilise les différences quantitatives et qualitatives. Ainsi, le plus gros animal peut avoir plus de lettres et qu'elles soient plus grosses et l'inverse pour le petit.

Niveau A: écriture avec une correspondance sonore

Le niveau supérieur est celui où l'enfant établit une correspondance entre la lettre et le son. L'enfant ne subit plus l'influence des contrastes mais comprend que le pluriel n'a pas nécessairement besoin d'une quantité plus abondante de lettres, sauf dans le cas où la prononciation du singulier et du pluriel diffère (pato/patos). Ainsi, les contrastes grand/petit ayant une correspondance sonore n'ont plus besoin de variation quantitative à moins que cela ne s'impose.

Les études de Beers et Henderson (1977), Gentry (1978) et Beers et Beers (1980) révèlent trois éléments importants. Le premier est celui de l'indice sonore qui s'avère être indispensable dans l'acquisition du système d'écriture. Le deuxième est celui de l'apparition des consonnes plutôt que des voyelles dans les productions

écrites des enfants. Il faut cependant noter qu'il existe une prédominance des consonnes dans l'écriture de la langue anglaise. Il importe également de mentionner, comme troisième élément, que ces trois recherches ont démontré qu'il existe une hiérarchie développementale, même lorsque le cadre expérimental ne couvre pas le système d'écriture dans sa globalité. Le fait que, dans ces trois études, l'indice sonore ait été observée plus particulièrement et que les voyelles ouvertes et fermées aient servi de balises au vocabulaire de base, n'atténuent en rien le principe à la base de l'acquisition du système d'écriture qui se veut hiérarchique et structurée.

Dans le cas de l'écriture copiée de Auzias *et al.* (1977), il existe en effet des niveaux de réalisation hiérarchiques. Ce type d'écriture n'est pas retenu dans cette étude car, on sait que l'insistance à faire copier de l'écrit s'avère être un obstacle au processus créatif de l'enfant, puisqu'il est limité à la reproduction d'un modèle. L'écriture copiée ne révèle en soi aucun indice valable en ce qui a trait aux connaissances acquises par le jeune scripteur. Elle a plutôt un lien direct avec l'acquisition de l'habileté motrice alors que cette étude s'orientera davantage sur la compréhension et les connaissances que l'enfant a du système d'écriture.

L'écriture spontanée ou créée a suscité l'intérêt de plusieurs auteurs. De ce type d'écriture, Clay (1975, 1979a) dégage des principes fondamentaux dans l'acquisition du système d'écriture; Read (1975b) des caractéristiques basées particulièrement sur l'indice sonore, Chomsky (1971a, 1971b, 1972, 1979) renforce les résultats des recherches de Read (1975b) et tous deux en viennent à redéfinir la place de la lecture et de l'écriture dans les premières acquisitions. Seuls Bissex

(1980) et Forester (1980) font ressortir des stades de progression à l'égard du système graphique.

Il appartient que l'écriture spontanée ou créée, telle que définie par Bissex (1980) est un processus d'apprentissage respectant le rythme de l'enfant. L'enfant apprend à la fois le système d'écriture et le rôle qu'il implique en société. En effet, on dénote souvent que le jeune scripteur se sert de l'écriture dans un but utile et concret (lettres, recettes, contes pour enfants, billet de présentation de soirée ou d'invitation, etc.) et le fait en fonction de l'auditoire en cause. Bien que l'écriture créative démontre d'excellents résultats, le processus est beaucoup trop long (acquisition du dernier stade à 9 ans au lieu de 6 ans). Malgré que le style de composition soit meilleur, l'écriture spontanée ou créée ne convient nullement au système scolaire actuel puisqu'elle implique une démarche individuelle et un rythme différent pour chaque enfant et que cela est difficile pour l'enseignant en place, d'autant plus que l'acquisition des connaissances n'est complétée que vers 9-10 ans.

Ferreiro et Gomez-Palacio (1982) conçoivent l'écriture comme un processus constructif donc, qui s'élabore niveau par niveau selon les connaissances que le jeune scripteur a du système graphique. Ce processus permet au jeune enfant d'appréhender le langage écrit à son rythme et d'en arriver au niveau alphabétique (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1982, 1988) tel que définit précédemment.

Cette recherche permet de voir par quelles étapes chaque enfant doit passer et les connaissances précises qu'il doit acquérir à chacune d'entre elles pour en arriver à écrire à la manière de l'adulte. Elle permet de constater que ce processus cons-

tructif se complexifie à mesure que la compréhension de certains éléments graphiques se concrétisent jusqu'à l'atteinte du dernier niveau.

Les résultats de l'étude de Ferreiro et Gomez-Palacio (1982) relatent que pour guider une action préventive des échecs scolaires en première année, il importe, comme nous l'avons dit précédemment, d'observer et de savoir où en est l'enfant dans son évolution vers le niveau alphabétique. Elles démystifient aussi l'idée de travailler l'écriture avant la première année et privilégie l'interaction informelle de l'enfant avec l'écrit de l'environnement.

Il importe de mentionner que l'écriture dictée a retenu également l'intérêt de plusieurs auteurs mais, qu'à part Ferreiro et Gomez-Palacio (1982), les autres ont plutôt dirigé leurs recherches sur les indices sonores s'apparentant aux voyelles plus précisément. Le fait que ces recherches ne couvraient qu'un secteur limite le champ d'action.

Tout comme Ferreiro et Gomez-Palacio (1982), la plupart des études sur l'écriture ont été faites auprès d'enfants de 6 ans (première année), d'où l'idée de vérifier dans cette présente étude où en sont rendus les enfants à la fin d'une année en classe maternelle, relativement aux stades de développement de l'écrit tels que formulés par Ferreiro. L'étude veut également observer l'évolution qui se produit entre les entrevues.

Cette évaluation du développement de l'écrit se fera à travers les tâches suivantes: production du prénom et analyse de ses parties; production de lettres et de

chiffres; production de mots et d'une phrase; production écrite des contrastes singulier/pluriel, grand/petit.

Ce choix du modèle de Ferreiro et Gomez-Palacio pour comprendre comment l'enfant s'approprie le système d'écriture, arrive à poser les questions de recherche suivantes:

LES QUESTIONS DE LA RECHERCHE

- À la fin de l'année, où seront rendus les enfants de classe maternelle en rapport avec la production écrite de leur prénom. Y a-t-il une évolution et comment s'est-elle manifestée?
- À la fin de l'année, où seront rendus les enfants de classe maternelle en rapport avec l'analyse des parties qui composent leur prénom. Y a-t-il une évolution et comment s'est-elle manifestée?
- À la fin de l'année, où seront rendus les enfants de classe maternelle en rapport avec la production écrite de lettres et de chiffres. Y a-t-il une évolution et comment s'est-elle manifestée?
- À la fin de l'année, où seront rendus les enfants de classe maternelle en rapport avec la production écrite de mots et d'une phrase. Y a-t-il une évolution et comment s'est-elle manifestée?

- À la fin de l'année, où seront rendus les enfants de classe maternelle en rapport avec la production écrite des contrastes singulier/pluriel et grand/petit. Y a-t-il une évolution et comment s'est-elle manifestée?

CHAPITRE II

L'approche méthodologique

La méthodologie utilisée dans cette étude se situe dans le prolongement des travaux de Ferreiro et Gomez-Palacio (1982). Elle se veut une application de sa méthodologie expérimentale menée cette fois auprès de jeunes enfants de classe maternelle. Cette expérimentation implique directement l'enfant dans une production écrite.

Ce chapitre donne une description du schéma expérimental, des sujets des tâches expérimentales, des grilles utilisées pour recueillir les données lors des entrevues et des protocoles utilisés pour évaluer les différentes tâches.

LE SCHÉMA EXPÉRIMENTAL

Dans une situation d'écriture, chaque enfant est interrogé individuellement à quatre reprises pendant l'année scolaire. La première entrevue est faite au début du mois d'octobre, la deuxième au début du mois de décembre de la même année, la troisième en début de février et la dernière entrevue s'est faite en début d'avril de la même année. Chaque rencontre a une durée approximative de 15 minutes. Les entrevues individuelles sont faites comme le modèle de Ferreiro; elles s'inspirent donc de la méthode clinique de Piaget.

A chaque séance l'enfant sera soumis aux quatre tâches suivantes:

- l'écriture du prénom de l'enfant et l'analyse de ses parties;

- la production de lettres et de chiffres;
- la production de mots et d'une phrase;
- les productions écrites en référence à une image: contrastes singulier/pluriel et grand/petit.³

Les sujets

Les enfants de cette étude proviennent d'une classe maternelle de la ville de Jonquière. Il y a 18 enfants (11 garçons et 7 filles), dont l'âge se situe entre 5 ans 1 mois et 6 ans en début d'année scolaire.

L'enseignante ignore les tâches auxquelles seront soumis les enfants. La classe maternelle est assez représentative de l'ensemble des classes maternelles. Il y a de l'écrit dans la classe mais aucun programme ou activité spécifique n'est prévu relativement à l'écrit.

Les tâches expérimentales, les grilles et le modèle d'analyse des tâches

Comme signalées précédemment, quatre tâches expérimentales constituent l'expérimentation de cette recherche. Chaque sujet est soumis à chacune de ces tâches et aura quatre entrevues à quatre temps différents de l'année scolaire. Ces tâches, les protocoles utilisés pour recueillir les données et la façon d'analyser les productions écrites sont maintenant exposés.

³ Contrairement aux travaux de Ferreiro, cette production est demandée à l'enfant à chaque des quatre séances et cela dans le but de vérifier certaines diversions dans les productions et également d'observer l'évolution des acquis chez les enfants.

L'écriture du prénom et l'analyse de ses parties

Selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1982d), apprendre à écrire son prénom, pour l'enfant, c'est apprendre quelque chose de très spécial parce que le prénom a un lien avec sa propre identité. Il est important pour le jeune enfant de savoir qu'elle est la représentation graphique de son prénom.

Bien que l'écriture du prénom indique que le jeune scripteur est en mesure de représenter des signes graphiques, cela ne signifie pas pour autant qu'il comprenne ce qu'il écrit. Ainsi, Ferreiro croit qu'il importe de vérifier quelles sont les connaissances de l'enfant à l'égard du système d'écriture et principalement en ce qui concerne ses propres productions écrites. De ce fait, l'analyse des parties du prénom permet de vérifier les connaissances que l'enfant a de celui-ci.

En ce qui concerne l'interprétation des parties du prénom, il importe de savoir que l'enfant doit considérer certains éléments qui lui permettent de comprendre le système d'écriture:

- le prénom prononcé à l'oral peut être analysé comme un ensemble de parties;
- ces parties ne figurent pas dans n'importe quel ordre, mais suivent un ordre précis (modifier cet ordre est produire un autre nom);
- l'écriture du prénom est aussi un ensemble de parties ordonnées.

De ce fait, il est possible d'établir une correspondance entre les parties ordonnées du prénom prononcé à l'oral et les parties ordonnées dans l'écriture de ce prénom, de manière à ce que le début de l'écriture du prénom corresponde systématiquement au début du prénom que l'on prononce à l'oral; la fin de l'écriture du prénom, à la fin du prénom que l'on prononce oralement.

Alors, tant et aussi longtemps que l'enfant ne fait pas le lien entre les indices sonores et graphiques, il ne comprend pas non plus que des lettres précises forment la globalité de son prénom, pourquoi sont-elles écrites dans un ordre précis, et que son prénom, une fois écrit, peut donner des informations pertinentes et précieuses. Entre autre, il lui indique que n'importe quel ensemble de son prénom et que l'ordre des signes graphiques n'est nullement aléatoire. De plus, l'écriture du prénom pour le jeune scripteur l'aide à faire le lien entre les lettres du prénom écrit et celles que l'on prononce oralement.

Pour cela, il est nécessaire de considérer, d'un côté, la relation que l'enfant est capable d'établir entre les parties écrites du prénom et les parties de la prononciation de celui-ci à l'oral. Pour cette raison, le jeune enfant doit comprendre l'évolution de l'écriture du prénom et l'évolution de l'interprétation de ses parties dissociées, pour plus tard, traiter ou s'occuper de comprendre la relation qui existe entre les deux.

Le matériel

L'enfant a en main une feuille blanche et un crayon de plomb.

La procédure

Dans un premier temps, l'expérimentatrice demande à l'enfant d'écrire son prénom; s'il dit: "je ne sais pas", elle l'encourage à faire un essai mais selon les capacités de l'enfant et sans trop d'insistance. Quatre types de réponses sont possibles soit:

- absence d'écriture;
- écriture incorrecte;
- écriture approximative;
- écriture correcte.

Dans le cas où il y a absence d'écriture parce que l'enfant ne se sent pas en mesure d'écrire son prénom, l'expérimentatrice le fera à sa place avant de faire l'analyse des parties du prénom.

Si l'enfant connaît à peine les signes graphiques et que l'écriture du prénom est inadéquate et ne ressemble en rien au prototype correct, les mesures prises par l'expérimentatrice sont les mêmes que dans le cas précédent.

L'écriture approximative du prénom, si elle se rapproche de la forme correcte, est utilisée telle quelle dans l'analyse des parties du prénom. Souvent, elle impose à l'expérimentatrice de prendre une décision, à savoir s'il faut ou non réécrire le prénom pour la partie de l'analyse. En effet, si le prénom a plus de huit lettres et que deux lettres sont manquantes, le prénom conserve quand même une bonne entité et est acceptable selon le degré de difficulté qu'il comporte. Si le même

phénomène se produit pour un prénom de cinq lettres ou moins, on doit le réécrire pour l'analyse des parties puisqu'il n'y a plus assez de signes graphiques pour avoir des résultats. Il faut se rappeler qu'il importe, pour la plupart des enfants, d'avoir un minimum de trois graphies pour que quelque chose puisse être interprétée. Ainsi, comme le prénom court risque déjà de présenter une ambiguïté lors de l'analyse des parties (coupe en syllabes), il ne faut pas amplifier la difficulté.

Évidemment, l'écriture adéquate du prénom de l'enfant ne cause aucun problème pour passer à la seconde partie de cette tâche expérimentale. Selon le cas, l'expérimentatrice écrit le prénom de l'enfant en vérifiant que l'enfant le reconnaisse comme tel ou reprend simplement la production écrite de l'enfant pour en faire l'analyse.

Dans un second temps, il s'agit de vérifier quelles sont les connaissances que l'enfant attribue aux différentes parties de son prénom. Pour ce faire, l'expérimentatrice cache une partie du prénom et elle demande à l'enfant si ce qui reste visible continue à signifier son prénom. Quand la réponse est négative, on lui demande: "Alors que signifie-t-elle?"

On laisse successivement visibles: le commencement (en général la partie correspondante à la première syllabe), la fin (généralement la partie correspondante à la dernière syllabe) et le milieu. On tente d'agir en sorte que les fragments qui restent visibles correspondent à des coupures "naturelles" du prénom, de préférence syllabique.

Concrètement, la manière dont s'effectue généralement la séparation est au départ en deux parties se découplant par la fin d'une syllabe. Par exemple, pour le prénom "DANIEL", la première partie est le "DA" (DA///) et la deuxième "NIEL" (//NIEL). Une fois que l'on a demandé à l'enfant, en cachant la partie finale avec la main, qu'est-ce qui est écrit, d'après lui, dans la partie initiale, on inverse le processus et on reprend avec la partie finale. Pour ce qui est du découpage central, il ne s'agit plus de faire une coupure au syllabe mais plutôt de prendre entre trois et cinq lettres au centre (si possible) et de laisser un nombre égal de lettres de chaque côté de cette partie. Ainsi, pour "DANIEL" deux possibilités sont plausibles quoique l'idéal serait d'avoir au moins trois lettres ou plus au centre. On peut les représenter comme ceci:

(//NI//)⁴

(/ANIE/)

Dans l'écriture des prénoms composés, il faut conserver le trait d'union. Comme l'enfant l'omet dans son écriture la plupart du temps, on ne l'ajoute pas. Par contre, il peut servir d'élément de base pour le découpage.

"JEAN FRANCOIS"

Partie initiale (JEAN////////)

Partie finale (///FRANCOIS)

Partie centrale (///FRAN///)

⁴ Les / représentent les parties cachées par l'expérimentatrice.

L'évaluation de l'écriture du prénom

L'évaluation des réponses écrites des enfants se fait de deux façons. Le premier système de classification a un lien précis avec l'évolution de l'écriture du prénom qui se fait par niveau. Il ne concerne en soi que l'aspect graphique du prénom en tant que tel.

Pour un usage plus rapide et logique, nous avons effectué quelques changements par rapport aux numéros attribués à chacune des catégories.

En composant avec la grille de Ferreiro, la catégorie "0" reste la même. Par contre la catégorie "1" était représentée par le chiffre "4", "2" par "5", la "3" restait la même, la "4" par "2" et la "5" par "1". Ainsi, au lieu de six chiffres qui se suivent, ils étaient pêle-mêle. Cette décision a été prise pour mieux saisir la progression de la hiérarchie développementale.

L'évaluation des parties du prénom

Évidemment, la phase interprétative du prénom permet de recueillir également des données dans le but de mieux saisir la compréhension du jeune scripteur à l'égard de signes graphiques qu'il vient de produire.

TABLEAU 1

**Système de classification global de la production écrite du prénom
selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1982d) mais avec changement
dans l'utilisation des chiffres des catégories**

NIVEAUX	CATÉGORIES
Écriture correcte	5. Écritures correctes. Nous considérons ici les écritures sans erreur ou avec des différences purement orthographiques, ainsi que les écritures des prénoms de cinq lettres ou plus avec une seule erreur (omission, adjonction ou transposition). (Illustration 5, annexe 1).
Écriture déficiente	4. Écritures proches de l'écriture conventionnelle. (Illustration 4, annexe 1). 3. La première ou les deux ou trois premières lettres seules sont correctes (selon la quantité des lettres du prénom). (Illustration 3, annexe 1). 2. Écritures dans lesquelles on confond un mot avec un autre (quand l'enfant a deux prénoms ou le prénom avec le nom de famille). (Illustration 2, annexe 1).
Écriture incorrecte	1. Écritures sans relation avec l'écriture conventionnelle. (Illustration 1, annexe 1). 0. Absence d'écriture (l'enfant refuse en disant qu'il ne sait pas écrire).

Comme le mentionne Ferreiro, l'écriture du prénom peut aisément se faire avant que l'on comprenne ce qui le compose. On peut l'apprendre sous sa forme globale, avant de pouvoir raisonner sur le pourquoi de ces lettres et le pourquoi de leur ordre. De là importe l'analyse des parties du prénom, afin de voir ce que le jeune enfant connaît de ce qu'il écrit.

Le tableau 2 représente l'outil utilisé pour l'analyse du prénom. Tout comme pour le protocole de l'écriture du prénom, quelques modifications mineures ont été apportées en ce qui concerne l'identification des niveaux. En effet, pour Ferreiro le

niveau "X" est le même. Par contre, au lieu de présenter les niveaux de "A" à "D" en partant du bas, elle accolait le "A" au "X" et descendait. Pour les mêmes raisons que la grille précédente, nous avons préféré effectuer ce petit changement en partant le niveau "A" du bas jusqu'au "D" en montant et puis le "X" pour mieux sentir la progression.

TABLEAU 2

Système de classification global de l'analyse des parties du prénom selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1982d) mais avec changement dans l'utilisation des lettres indiquant des niveaux.

NIVEAUX	CATÉGORIES	DESCRIPTIONS
X	11	Déchiffrage
D	9 et 10	Mise en correspondance de toutes les parties graphiques avec leurs équivalents sonores.
C	7 et 8	Mise en correspondance des parties graphiques avec les parties sonores: correspondance pertinente dans deux des trois fragments.
B	5 et 6	Début de la considération du tout comme objet constitué de parties.
A	1 à 4	Impossibilité de diviser le tout en parties.
	4	Impossibilité d'interpréter les parties ("ça dit rien" ou "Je ne sais pas").
	3	Attribution d'un tout différent à chaque partie: d'autres substantifs.
	2	Attribution d'un tout différent à chaque partie: d'autres prénoms.
	1	Le tout est dans les parties et les parties contiennent le tout.

La production de lettres et de chiffres

À la première séance, il est convenu de demander aux enfants d'écrire quelques lettres, avant de leur demander d'écrire des mots, dans le but de savoir s'ils établissent déjà une différence entre "écrire" et "faire des lettres".

Selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1982a), certains enfants de classes préscolaires produisent des lettres conventionnelles si on leur demande de "faire des lettres", mais utilisent des graphismes non conventionnels quand ils tentent d'écrire quelque chose qui ait un sens.

Les deux consignes, selon l'auteure, suscitent des réponses différentes: bien qu'écrire implique de faire des lettres, il importe évidemment d'avoir plus pour que le résultat ait un sens. Ces enfants montrent que, pour eux aussi, écrire signifie autre chose que de faire des lettres. Une analyse des résultats obtenus lorsque l'on demande aux enfants de faire des lettres permettra de comparer ces résultats avec ceux obtenus lorsqu'ils auront écrit des mots.

Le matériel

L'enfant a en main une feuille blanche et un crayon de plomb.

La procédure

Pour recueillir ces données, on demande à chaque enfant d'écrire des lettres qu'il connaît, en l'interrogeant sur leur interprétation immédiatement après. La consigne est la suivante:

"Fais des lettres."

L'enfant peut accepter tout de suite ou refuser pour différentes raisons (quelquefois, il ne se rappelle pas le nom des lettres ou bien il connaît leur nom, mais ne sait pas comment les écrire); dans ce dernier cas l'expérimentatrice encourage le sujet, en insistant sur le fait que la façon dont une lettre est faire importe peu, mais qu'il doit essayer d'écrire. Lorsque l'enfant a terminé son écriture, on lui demande de l'interpréter; la consigne est alors:

"Dis ce que tu as mis."

Quand l'enfant répond, en général, "lettre", l'expérimentatrice lui demande pour chaque graphisme:

"Sais-tu comment s'appelle ceci? ... Cela? etc.?

De cette façon, on obtient une réponse pour toutes les productions de l'enfant.

Cette tâche expérimentale se déroule, telle que décrite précédemment, à la première séance seulement. En ce qui concerne les trois autres séances, l'interprétation des lettres connues par l'enfant se fait directement à la suite de l'écriture de mots et de phrases qui est expliquée dans la tâche expérimentale qui va suivre.

L'évaluation de la différence entre les lettres et les chiffres

Il appert que pour le jeune enfant, il existe dans certains cas une ambiguïté entre l'écriture de lettres et de chiffres. Ainsi, un protocole d'analyse générale permet de recueillir toutes les informations pertinentes concernant la réelle signification d'une lettre pour chacun des enfants. Comme il arrive dans certaines circonstances une confusion entre lettres et chiffres chez le jeune enfant, un protocole d'analyse spécifique a été créé pour recueillir ces données (annexe 3).

Une fois les données générales recueillies, le protocole d'analyse (annexe 3) permet de voir l'interprétation que le jeune scripteur a de sa propre production écrite.

Les données recueillies permettent également de savoir si, chez chacun des enfants, il y a prédominance de consonnes ou de voyelles dans leur écriture et lesquelles sont connues préalablement aux autres.

Les enfants sont en mesure de donner une interprétation à chacun des graphismes qu'ils produisent, soit parce que l'intention est précisément d'écrire une graphie particulière, soit parce qu'une fois la graphie dessinée, ils essaient de lui assigner une valeur. Tels que présentés à la page précédente, il existe quatre types d'interprétation:

- a) **Interprétation adéquate:** elle est celle où l'enfant interprète correctement chacune des lettres qu'il écrit. Il peut donner le nom de la lettre ou le son qu'elle représente.

- b) **Interprétation inadéquate:** elle est celle où l'enfant interprète incorrectement chacune des graphies en leur attribuant soit d'autres lettres, sons ou syllabes qui n'ont vraiment aucun lien précis avec les graphies à représenter.
- c) **Interprétation figurale:** elle est celle où dans chacune des graphies l'enfant attribue une représentation figurale (le "A" pour une maison, le "0" pour un ballon).
- d) **sans Interprétation:** c'est lorsque pour chacune des graphies aucune interprétation n'est donnée.

L'écriture de mots et d'une phrase

Afin d'approfondir les données recueillies lors de la production de lettres, Ferreiro *et al.* (1982) implique directement le jeune scripteur dans l'écriture de mots et d'une phrase.

Différemment de la production écrite de lettres isolées, la production de mots et de phrases permet d'engager l'enfant dans un processus d'écriture qui ait un sens.

Contrairement à la tâche précédente, celle-ci n'origine pas de l'initiative de l'enfant. En effet, le choix des lettres connues se fait par l'enfant mais l'écriture de mots et d'une phrase est dirigée par l'expérimentatrice qui recueille des données précises sur la production écrite des enfants.

Le matériel

En prenant la même feuille que pour la production de lettres et de chiffres, l'enfant produira l'écriture de mots et d'une phrase pour chacune des séances.

La sélection des séries de mots et de la phrase les accompagnant doit suivre les règles suivantes;

- les mots et la phrase choisis pour chacune des séances doivent appartenir à un même champ sémantique;
- chaque série doit comprendre:
 - un mot uni-syllabique;
 - un mot de deux syllabes;
 - un mot de trois syllabes;
 - un mot de quatre syllabes;
 - une phrase.
- Chaque série doit être différente d'une séance à l'autre;
- les mots des séries 2 et 3 se caractérisent par la présentation de contrastes:
 - peu de syllabes se rapportant à un grand mot (sens), ex.: lion;
 - beaucoup de syllabes pour un référent mineur (sens), ex.: papillon.

Les mots sélectionnés pour cette tâche expérimentale sont différents de ceux utilisés par Ferreiro *et al.* Les mots choisis par les auteures devaient s'appuyer sur le critère suivant: ne pas faire partie du langage couramment utilisé en classe pour créer ainsi une difficulté plus grande. Comme les enfants de la présente étude sont plus jeunes, il nous apparaissait qu'il n'était pas nécessaire de s'appuyer sur ce critère.

Les séries de mots et de phrases choisies pour cette étude sont les suivantes:

SÉANCE I

bas
chandail
pantalon
imperméable
L'enfant met son chandail.

SÉANCE II

chat
cheval
papillon
hippopotame
Le chat boit son lait.

SÉANCE III

lion
girafe
perroquet
rhinocéros
Le lion est au zoo.

SÉANCE IV

luge
bateau
autobus
hélicoptère
L'enfant glisse en luge.

La procédure

Dans cette tâche expérimentale, il s'agit de dicter des mots et une phrase à l'enfant. Les mots et la phrase seront dits avec une intonation normale, sans coupures ni accentuations spéciales. Il faut enlever de la vue des jeunes enfants le carton où est écrit le texte pour éviter la reproduction du modèle.

La consigne sera la suivante: "maintenant, veux-tu écrire sur ta feuille le mot "X".

Si l'enfant ne veut pas écrire, sans faire de pression, l'expérimentatrice encourage l'enfant à continuer. Si la résistance persiste, on peut alors permettre ou laisser à l'enfant le choix de dessiner ce qu'on lui suggère. Cependant, l'expérimentatrice le motive et lui suggère, après son dessin, d'écrire le nom de ce qu'il a dessiné. Ceci arrive fréquemment à la première séance lorsque l'enfant est confronté à une première situation.

L'évaluation de la production de mots et d'une phrase

L'évaluation des données recueillies se fera par la classification des performances des enfants par niveaux qui, eux, se subdivisent en catégories qui, à leur tour, forment des sous-catégories. Le protocole d'analyse est celui élaboré par Ferreiro et Gomez-Palacio (1982a, 1982b), dont on retrouve les données explicatives en annexe 4.

Les productions écrites en référence à une image: contrastes singulier/pluriel et grand/petit

L'écriture du contraste singulier/pluriel permet de voir comment l'enfant exprime dans son écriture, la différence numérique dans une situation d'identité conceptuelle et de similitude sonore (on demande l'écriture de "éléphant" et celle de "éléphants", cette dernière pour une image de trois éléphants). L'écriture du pluriel s'obtient en ajoutant des lettres au nom singulier, ce qui peut également conduire à

TABLEAU 3

Système de classification des productions écrites de mots et d'une phrase par niveaux, catégories, sous-catégories (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1982a, 1982b).

NIVEAUX	CATÉGORIES	DESCRIPTIONS
Alphabétique	I. Écriture alphabétique	22. Écriture alphabétique avec valeur sonore conventionnelle. 21. Écriture alphabétique avec quelques fautes dans l'utilisation de la valeur sonore conventionnelle. 20. Écriture alphabétique sans prédominance de la valeur conventionnelle.
Syllabico-alphabétique	H. Écriture syllabico-alphabétique	19. Écriture syllabico-alphabétique avec prédominance de la valeur sonore conventionnelle. 18. Écriture syllabico-alphabétique sans prédominance de valeurs sonores conventionnelles.
Syllabique	G. Écriture syllabique stricte F. Écriture syllabique avec exigence notoire de la quantité	17. Écriture fixe avec prédominance de la valeur sonore conventionnelle. 16. Écriture syllabique fixe sans prédominance de la valeur sonore conventionnelle. 15. Écriture syllabique fixe avec exigence notoire de quantité et prédominance de la valeur sonore conventionnelle. 14. Écriture syllabique fixe avec exigence notoire de quantité et sans prédominance de la valeur sonore.
	E. Écriture syllabique initiale	13. Écriture syllabique initiale avec valeur sonore conventionnelle dans l'écriture et avec correspondance sonore. 12. Écriture syllabique initiale avec valeur sonore conventionnelle dans l'écriture sans correspondance sonore. 11. Écriture syllabique initiale sans prédominance de valeur sonore initiale.
Pré-syllabique	D. Écriture différente avec valeur sonore initiale C. Écriture différente (avec prédominance de graphismes conventionnels). B. Écriture fixe A. Graphismes primitifs, écriture unigraphique et sans contrôle de la quantité	10. Quantité et répertoire variables et présence de la valeur sonore initiale. 9. Quantité variable et répertoire variable. 8. Quantité constante avec répertoire ou position variable. 7. Quantité variable avec répertoire fixé partiellement. 6. Quantité constante avec répertoire fixé partiellement. 5. Séquence de répertoire fixé avec contrôle de la qualité. 4. Écriture fixée (avec prédominance de graphismes). 3. Écriture sans contrôle de la quantité. 2. Écriture unigraphique. 1. Graphismes primitifs.

répéter systématiquement la série des lettres du singulier autant de fois qu'il y a d'objets semblables sur l'image. On veut également vérifier comment l'enfant exprime dans son écriture, la différence numérique dans une situation d'identité conceptuelle et de différence sonore (on demande l'écriture de "orignal" et celle de "originaux").

L'écriture du contraste grand/petit, pour sa part, permet de voir comment l'enfant exprime dans son écriture, la différence de la taille entre les référents lorsqu'il y a proximité conceptuelle et différence sonore — on lui demande l'écriture de "poule" et "poussin". L'écriture de la paire "poule-poussin" posera plus de problèmes, précisément parce que, dans cette situation, jouent simultanément trois considérations possibles qui vont dans des directions diverses: il y a une proximité conceptuelle (un poussin n'est pas une poule, mais appartient à la même famille), il y a une différence référentielle (dans la taille et éventuellement dans le type d'objet parce qu'un "poussin" est le petit de la poule, mais il peut devenir un coq) et une différence sonore (les syllabes de poule et de poussin ne coïncident qu'en partie).

Le matériel

L'expérimentatrice donne à l'enfant une feuille blanche et un crayon de plomb. Pour sa part, elle a en main deux feuilles imprimées correspondant à chacun des deux types de contrastes (singulier/pluriel; grand/petit) qui sont différentes à chacun des séances.

Ferreiro et Gomez-Palacio (1982c) ne firent exécuter cette tâche expérimentale qu'à une seule séance. Considérant le fait que l'on avait affaire à des enfants de 5

ans au lieu de 6, que l'image est une dimension importante pour l'enfant en bas âge et que les contrastes singulier/pluriel et grand/petit sont exploités de plusieurs manières, il a été convenu d'aller plus loin dans l'analyse de ce type de production écrite. Ainsi, le matériel utilisé lors de cette tâche expérimentale est illustré à l'annexe 4.

La procédure

L'expérimentatrice donne à l'enfant une feuille de papier blanche et une autre feuille où apparaît dans la partie supérieure, un éléphant et dans la partie inférieure trois éléphants semblables à celui du haut de la feuille. On demande à l'enfant d'écrire le mot "éléphant", sur sa feuille blanche, en se référant au dessin en haut de la feuille (voir annexe 4). Par la suite, on lui demande d'écrire le mots "éléphants" en se référant au dessin du bas de la feuille.

Ensuite, l'expérimentatrice sort une autre feuille où apparaît dans la partie supérieure, un éléphanteau et dans la partie inférieure, l'éléphant adulte. Pour la production écrite de l'enfant, on procède de la même manière que précédemment. En dernier lieu, on demande à l'enfant de lire ses propres productions.

Cette procédure diffère de celle de Ferreiro et Gomez-Palacio (1982c). En effet, l'enfant avait une feuille où apparaissait les images des deux contrastes. Au-dessous de chaque image, il devait écrire le mot approprié directement sur la feuille. On lui présente la deuxième et il devait en faire de même. En ce qui concerne la lecture des productions écrites, dans un cas comme dans l'autre, elle se faisait en présence des images.

L'évaluation de la production écrite des contrastes singulier/pluriel et grand/petit

Tel que présenté dans les pages suivantes, les auteures ont dégagé un système de classification qui permet d'analyser les différentes productions de l'écrit en relation avec la présentation de contrastes. Les données sont recueillies à partir de deux protocoles d'analyse (annexe 6).

Comme nous l'avons fait pour les autres systèmes de classification élaboré par Ferreiro, il y a eu également certaines modifications en ce qui concerne l'identification des niveaux. Ferreiro *et al.* (1982c) débutait le niveau "A" en haut et terminait avec le niveau "F" en bas. Ainsi, il était difficile de voir la progression impliquant l'acquisition du système d'écriture en présence de contrastes. J'ai donc inversé les lettres en partant du niveau "A" en bas et en montant jusqu'au "F". Ainsi, il est possible de passer des acquisitions les plus simples à celles plus complexes.

CHAPITRE III

Les résultats et leur analyse

Ce troisième chapitre présente les données recueillies lors des situations d'écriture décrites précédemment et l'analyse de ces productions, permettant ainsi d'évaluer où se situent ces enfants de classe maternelle relativement aux stades de développement de l'écrit, tels qu'indiqués dans les travaux de Ferreiro et Gomez-Palacio (1982).

Cette recherche avait pour but d'évaluer à quel niveau de développement de la production écrite les enfants étaient rendus en fin d'année de classe maternelle, en ce qui concerne l'écriture du prénom et l'analyse de ses parties, l'écriture de lettres et de chiffres, l'écriture de mots et d'une phrase et l'écriture des contrastes "grand/petit" et "singulier/pluriel". Il était également convenu d'observer l'évolution des enfants d'une entrevue à l'autre.

Ce chapitre décrit les résultats relatifs aux questions de recherche; ils proviennent des 72 entrevues tenues avec les enfants d'une classe maternelle au cours d'une année scolaire. Ces résultats sont présentés en pourcentage et ont été compilés à partir des protocoles élaborés par Ferreiro *et al.* Comme l'étude avait pour but d'observer l'évolution du développement de l'écrit des enfants, les résultats n'ont pas été soumis à un traitement statistique.

Une discussion suit la présentation des résultats. La conclusion fait ressortir l'intérêt des travaux de Ferreiro et Gomez-Palacio (1982) pour comprendre le développement de l'écrit du jeune enfant et essaie de montrer comment les données des

autres auteurs peuvent se retrouver également dans cette étude. Des suggestions sont faites pour aider les enseignantes des classes maternelles.

Les résultats de l'écriture du prénom et de l'analyse de ses parties.

Tel qu'indiqué à la figure 14, la représentation graphique du prénom est acquise pour près de la moitié des enfants du groupe (44,5%) dès la première séance, tandis que 33,3% des enfants ont déjà acquis certaines connaissances relatives à l'écriture conventionnelle de leur prénom. 22,2% des enfants du groupe ne font aucun lien avec le prototype correct dans l'écriture de leur prénom. De ce dernier pourcentage, certains enfants ont préféré ne rien écrire en disant: "je ne veux pas avoir de faute". Donc de peur de commettre des erreurs il y a eu absence d'écriture.

L'écriture du prénom précise donc, qu'en début d'année scolaire, 77,8% des sujets connaissent suffisamment d'indices sur la représentation graphique de leur prénom.

Dans les séances 2 et 3, on note une évolution continue et progressive dans l'apprentissage de l'écriture du prénom. En effet, 72,2% (50% séance 2) peuvent écrire correctement leur prénom à la séance 3 et, 16,7% (33,4% séance 2) ont des connaissances suffisantes et s'acheminent vers une production correcte. Cette diminution de pourcentage est due au fait que certains ont amélioré la calligraphie de manière positive parce qu'ils sont passés de l'écriture déficiente à l'écriture correcte. Par contre, ceux qui ont des connaissances insuffisantes sont pratiquement au même pourcentage qu'à la séance précédente (11,1% séance 3 et 16,6% séance 2).

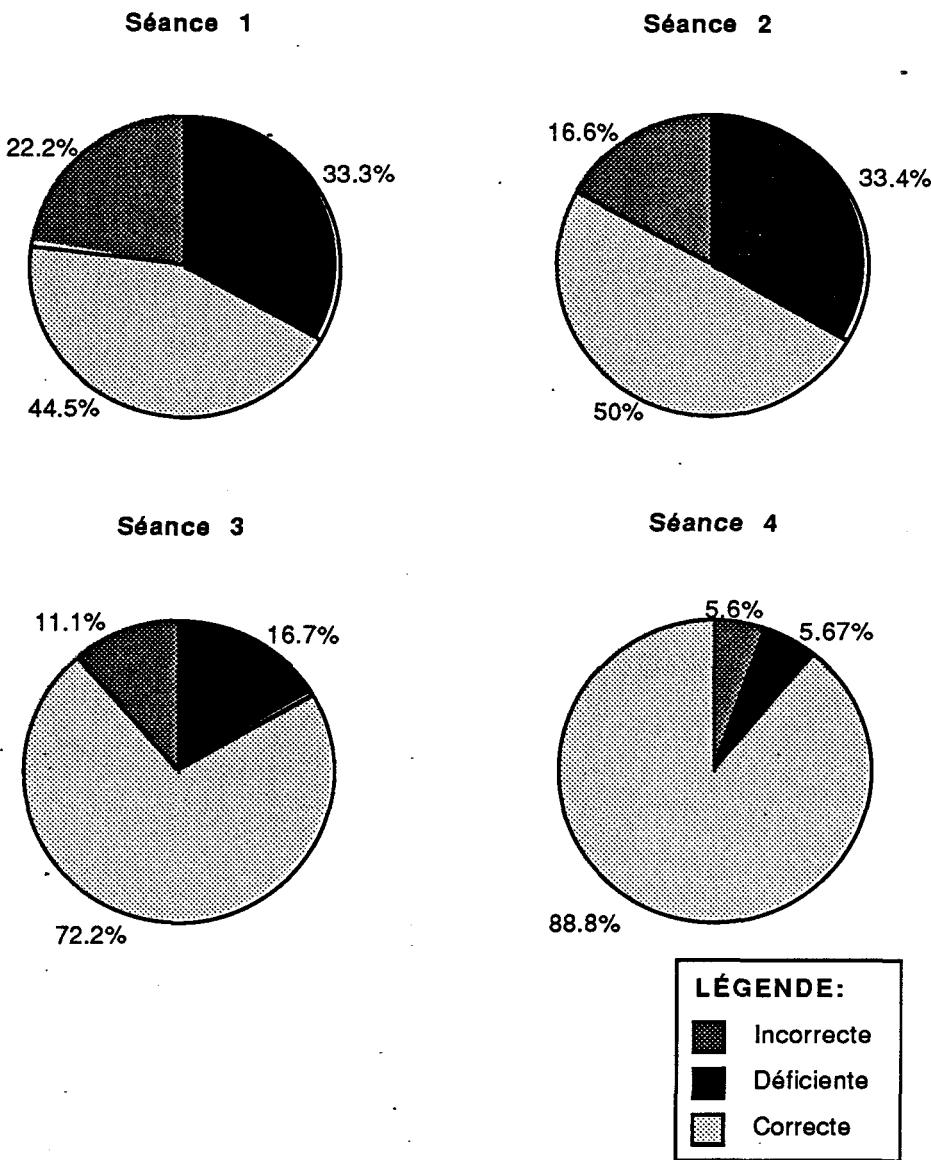


Figure 14: Résultats de l'écriture du prénom.

On constate qu'à la dernière séance, 11,2% des sujets de l'étude ne sont pas capables d'écrire correctement leur prénom. De ce pourcentage, 5,6% ont une écriture déficiente et 5,6% ont des connaissances insuffisantes car, leurs productions écrites n'a aucun lien avec le prototype correct (ces enfants se classent dans la catégorie incorrecte).

On peut donc dire qu'en fin d'année scolaire, suffisamment d'enfants sont en mesure d'écrire conventionnellement leur prénom ou en ont des connaissances suffisantes. 88,8% l'écrivent correctement et 5,6% l'écrivent partiellement.

Bien que les résultats concernant l'écriture du prénom révèlent une connaissance et une habileté à produire de l'écrit, même en début de classe maternelle, il n'en est pas de même lors de l'analyse des parties du prénom. En se référant aux résultats de l'analyse des parties du prénom, on constate que dès la première séance (figure 15), 66,6% des enfants du groupe n'ont pu identifier aucune des trois parties qui composent leur propre prénom, 27,8% comprennent que le prénom est un tout constitué de parties sans toutefois ne pouvoir en identifier une seule. Apparemment, seulement 5,6% du groupe réussissent à faire correspondre deux des trois parties du prénom en utilisant quelques indices sonores.

En se référant à la première séance (figures 14 et 15), on comprend que la majorité des enfants peut apprendre à reproduire la série de lettres qui constituent leur prénom, sans connaître la valeur sonore qu'elles représentent et sans comprendre que ces lettres, comme partie intégrante d'un tout, permettent l'écriture globale du prénom qui leur est propre et non par celui d'un autre.

L'analyse des parties du prénom à la séance 2, démontre une différence importante. Seulement 27,8% (66,6% séance 1) n'ont pas réussi à identifier une seule des parties qui composent leur prénom. La moitié du groupe (27,8% séance 1) considère que le prénom est un tout constitué de parties, quoique les enfants n'arrivent pas à les identifier.

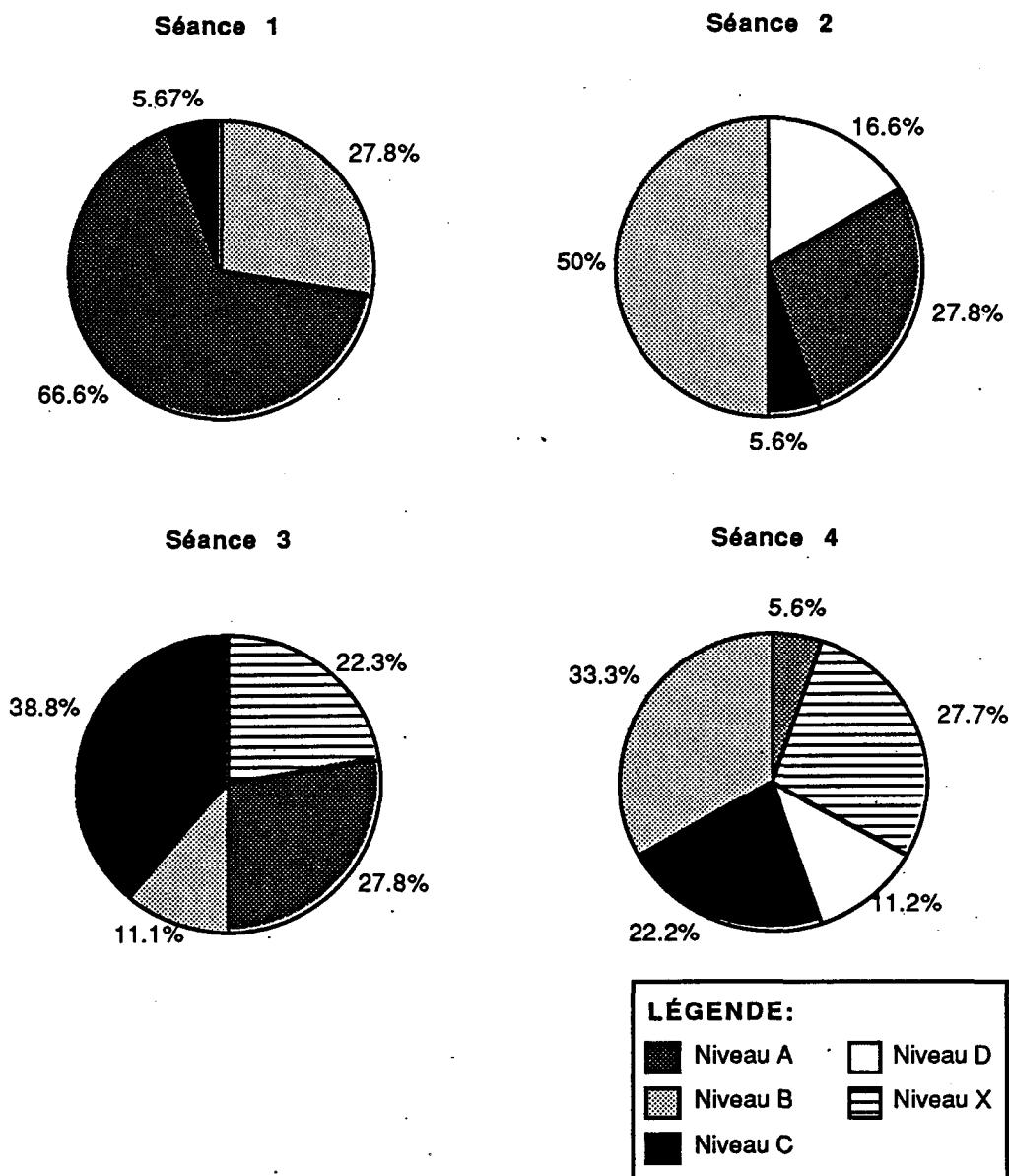


Figure 15: Résultats de l'analyse des parties du prénom.

Tout comme dans la séance 1, 5,6% des enfants sont capables de donner une correspondance juste à deux des trois parties de leur prénom.. De plus, 16,6% de jeunes scripteurs sont en mesure de faire la correspondance des trois parties qui

composent leur prénom, d'en identifier les lettres et leur équivalence sonore, alors qu'en début d'année scolaire, aucun des enfants n'étaient en mesure de le faire.

La lecture des résultats de l'analyse des parties du prénom de la séance 3 fait voir qu'une catégorie d'enfants, à l'intérieur du groupe, n'a fait aucun cheminement. Ces enfants sont demeurés au niveau A et ne peuvent identifier aucune des parties composant leur prénom.

Les autres continuent à progresser lentement de 50% à la séance précédente. Il n'en reste plus que 11,1% dans la catégorie de ceux qui considèrent que le prénom est composé de parties, mais sont incapables encore de les identifier. Toujours à cette séance, on peut noter que plusieurs sont maintenant en mesure d'identifier deux des trois parties correctement (38,8%), ce qui est davantage qu'à la première séance (5,6%). De plus, 22,3% du groupe sont capables d'écrire et d'identifier correctement toutes les parties de leur prénom.

À la quatrième séance, on remarque que très peu d'enfants ne font aucun lien entre l'écriture du prénom et l'analyse de ses parties (5,6% au Niveau A). Ils ont compris que le prénom est constitué de parties mais il leur est toujours impossible de les identifier. De plus, 38,9% des enfants ont atteint les deux niveaux de réalisation les plus élevés. De ce nombre, seulement 27,7% du groupe comprennent ce qu'ils reproduisent graphiquement et sont en mesure de déchiffrer correctement l'analyse des parties de leur prénom. Le reste des sujets de l'étude progressent vers la phase de déchiffrage complet, bien que 73,3% de ceux-ci ont insuffisamment de connaissances.

En réalité, même si 88,8% (figure 14, écriture correcte du prénom, séance 4) des enfants sont capables d'écrire correctement leur prénom seulement 27,7% (figure 15, déchiffrage, séance 4) comprennent ce qu'ils écrivent. Les autres ne font que reproduire des signes graphiques sans pouvoir en donner une interprétation adéquate.

Discussion des résultats de l'écriture du prénom et de l'analyse de ses parties

Le fait d'analyser la relation entre les catégories de l'écriture du prénom et celle de l'interprétation des parties du prénom, nous aide à vérifier si les liens entre la production écrite d'une suite de lettres pertinentes représentant un prénom, corroborent avec la compréhension de la valeur réelle des différentes parties de cette représentation graphique.

Cette étude révèle que l'enfant peut apprendre à écrire globalement son prénom bien avant de comprendre le choix des lettres qui constituent son prénom, plutôt que celles d'un autre prénom et de l'ordre dans lesquelles ces lettres sont placées. Il est donc important de se rappeler que si 77,8% des sujets connaissaient, en début d'année scolaire, assez d'indices sur la façon d'écrire leur prénom, ils avaient fait ces acquisitions en milieu familial. Ferreiro dit que cet apprentissage est relié, dans un premier temps, à l'identité de la personne. On peut penser qu'il est valorisant pour l'enfant de savoir écrire son prénom le plus tôt possible. Il faudrait donc que tous les enfants puissent l'écrire correctement et en faire une interprétation juste avant d'entrer en première année.

Il n'est donc pas inutile que l'enfant soit en mesure de reproduire la calligraphie de son prénom correctement sans faire de lien avec les parties qui le composent. "Au contraire, cet apprentissage peut être d'une grande utilité (surtout quand le système d'écriture propre à l'enfant implique une hypothèse de correspondance sonore). Ce que nous voulons mettre en relief, c'est la différence entre deux types d'apprentissage, parce que cette différence est utile dans la réflexologie pédagogique; car, si nous pouvons affirmer que savoir représenter graphiquement le prénom est quelque chose de positif, même si l'enfant ne comprend pas la structure de ce qui est écrit, nous ne devons pas trop valoriser les apprentissages de ce type et penser qu'un enfant sait écrire alphabétiquement quand il est seulement en train de reproduire des modèles écrits dans ce système" (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988, p.316).

Les résultats de la production de lettres et de chiffres

L'objet de cette tâche expérimentale consiste principalement à mettre en évidence le répertoire de lettres que connaissent les enfants. Les résultats démontrent que le répertoire utilisé par l'ensemble des enfants comprend 23 des 26 lettres de l'alphabet, en ce qui concerne l'écriture des minuscules et que toutes les majuscules font partie du répertoire du groupe, comme le démontre les tableaux 4, 5, 6 et 7 présentant les résultats des graphies pour les consonnes et les voyelles en fin d'année scolaire.

La présentation des résultats pour la production de lettres et de chiffres ne sera démontrée que pour la première et la dernière séances de l'étude. En cours d'année, il n'y a pas eu de différence suffisamment apparente dans les séances 2 et 3.

On note simplement une évolution graduelle et constante pour la graphie des consonnes et des voyelles. Pour ce qui est de la confusion des lettres et des chiffres, seule la séance 4 indique des résultats beaucoup plus significatifs dû au fait que les enfants du groupe connaissent davantage de lettres.

La lecture du tableau 4 indique, qu'à la première séance, aucun enfant ne connaît les consonnes "d", "j" et "m" minuscules. Bien qu'un grand nombre de lettres soient connues dans l'ensemble, cela ne veut pas dire, bien sûr, que toutes les lettres apparaissent avec la même fréquence et encore moins qu'elles apparaissent dans l'écriture de chaque enfant.

Lorsqu'on examine la graphie des consonnes, on se rend compte que celles qui sont les plus fréquemment utilisées sont le "l" minuscule (56%) et le "L" majuscule (61%), le "D" et "M" majuscules (61%), ainsi que le "p" (56%). Pourtant, les enfants qui les utilisent sont généralement incapables d'en donner une interprétation adéquate. Seuls le "D" majuscule (22%) et le "M" majuscule (28%) le sont davantage, comparativement à l'ensemble des consonnes utilisées.

Une différence importante existe entre l'utilisation des lettres minuscules et majuscules dans la fréquence d'apparition des consonnes. Non seulement le tableau 4 indique que les consonnes majuscules sont plus connues, mais que les enfants en donnent une interprétation plus adéquates que les consonnes minuscules.

TABLEAU 4

**Types d'interprétation pour la graphie des consonnes
(en pourcentage).**

SÉANCE 1

Interprétation		CONSONNES																															
		Minuscules													Majuscules													Sans distinction apparente					
Types d'interprétation	Interprétation adéquate	b	d	f	g	h	j	l	m	n	q	r	t	B	D	F	G	H	J	L	M	N	Q	R	T	C	K	P	S	V	W	X	Z
	Interprétation inadéquate					5,5		5,5						11	22	5,5		5,5		28	11	17	11	5,5	5,5	11	5,5	11	11		5,5	11	
Interprétation figurale															5,5			5,5			5,5	5,5		5,5			5,5		5,5	11	5,5	5,5	
Sans interprétation	22		11	5,5	17		33		17	11	11	22	22	39	22	17	5,5	5,5	28	44	17	17	5,5	28	5,5	39	11	28	5,5	5,5	11		
Total	22		11	5,5	23		56		17	11	11	22	39	61	28	23	11	5,5	62	61	34	34	23	11	45	11	56	33	34	11	11	22	

À la séance 4 (tableau 5), bien que plusieurs des consonnes minuscules n'aient été identifiées par aucun des enfants, l'apprentissage est progressif et évolue très lentement pour les consonnes majuscules. Les consonnes les plus connues alors sont le "b, l, B, P, L, M, N, C, P". Ainsi, de nouvelles lettres s'ajoutent lentement mais pas une seule consonne n'est connue par l'ensemble du groupe, bien que le "P" le soit à 89% et que les "l, L, N" le sont à 79%, le "M" est la consonne la plus connue avec un pourcentage d'apparition de 95%. Celle qui est la plus facilement identifiée par les enfants est la lettre "P" à 39%, suivie du "D,M,S" avec un pourcentage de 33%. Ainsi, l'apprentissage des consonnes minuscules se fait plus difficilement que l'apprentissage des consonnes majuscules.

Telle que présentée dans les tableaux 6 et 7, la répartition des voyelles n'est pas réellement différente de celle des consonnes. Les voyelles majuscules sont en moyenne un peu plus connues que les minuscules, quoique la différence soit minime.

Dès la séance 1 (tableau 6), on se rend bien compte que la voyelle la plus fréquemment utilisée est le "O" car, comme l'indique l'annexe 7, 78% des enfants l'écrivent mais seulement 33% l'identifient adéquatement. Le "A" et le "E" majuscules sont également connus par un bon nombre d'enfants (61%) et, le "A" est très facilement identifié par la majorité des enfants qui l'utilisent dans une proportion de 44%.

SÉANCE 4**TABLEAU 5**

**Types d'interprétation pour la graphie des consonnes
(en pourcentage).**

Interprétation		CONSONNES																															
		Minuscules													Majuscules													Sans distinction apparente					
Types d'interprétation	Interprétation	b	d	f	g	h	j	l	m	n	q	r	t	B	D	F	G	H	J	L	M	N	Q	R	T	C	K	P	S	V	W	X	Z
	Interprétation adéquate	17				11	22	22	11		5,5	28	33	11	5,5	17	5,5	28	33	17	11	11	22	22	11	39	33	5,5	11	11			
Interprétation inadéquate	28					5,5	39	5,5	11	11	5,5	11	22	17	11	22	28	33	33	33	17		11	11	33	22	22	17	5,5				
Interprétation figurale																																	
Sans interprétation	28	5,5	11	5,5	22		22	5,5	28	5,5	11	39	28	33	22	11		17	22	28	33	17	39	17	33	5,5	17	5,5	22	11	5,5	17	
Total	73	5,5	11	5,5	33	5,5	83	33	50	17	11	50	67	88	50	28	39	51	83	94	83	45	50	50	66	17	89	61	50	28	22	28	

TABLEAU 6

**Types d'interprétation pour la graphie des voyelles
(en pourcentage).**

SÉANCE 1

Types d'interprétation	Interprétation	VOYELLES										Sans distinction apparente	
		Minuscules					Majuscules						
		a	e	i	u	A	E	I	U	o	y		
Interprétation adéquate		11	28	5,5	44	28	5,5	5,5	33	22			
Interprétation inadéquate		5,5	5,5			5,5				11			
Interprétation figurale													
Sans interprétation		22	11	22	22	11	22	11	17	33	11		
Total		28	28	50	28	61	60	17	23	77	33		

Vers la fin de l'année scolaire (tableau 7), deux des voyelles sont reproduites par tous les enfants du groupe. Il s'agit en effet du "i" et du "o". Par contre, la lettre "o" est celle qui est identifiée le plus facilement avec 72%. Le "i" suit quand même de très près avec 61%. Les lettres "A" et "E" sont également identifiées à 95%, alors qu'aucune des consonnes n'a atteint un tel pourcentage. Les minuscules et les majuscules évoluent sans différences vraiment significatives. Donc, les voyelles sont apprises plus facilement que les consonnes et identifiées plus aisément.

TABLEAU 7

Types d'interprétation pour la graphie des voyelles
(en pourcentage).

SÉANCE 4

Types d'interprétation	VOYELLES									
	Minuscules				Majuscules				Sans distinction apparente	
	a	e	i	u	A	E	I	U	o	y
Interprétation adéquate	22	50	61	22	56	33	17	22	72	39
Interprétation inadéquate	22	11	28	11	22	22		11	11	
Interprétation figurale										
Sans interprétation	17	11	11	11	19	39	11	5,5	17	17
Total	61	72	100	.44	97	94	28	39	100	56

L'écriture de lettres semble créer une ambiguïté pour certains enfants lorsque celles-ci ont des traits distinctifs semblables à ceux de certains chiffres.

Comme l'indique le tableau 8, le "i" minuscule est une des lettres les plus fréquemment utilisées. Quand il s'agit de l'identifier adéquatement, les enfants semblent éprouver une certaine difficulté, soit celle de confondre le "i" minuscule avec le chiffre "1". La même difficulté se pose lorsqu'il s'agit de la lettre "o" et du chiffre zéro (0), de la lettre "s" et du chiffre deux (2), de la lettre "g" et du chiffre six (6) et de la lettre "p" et du chiffre neuf (9) (séance 1).

TABLEAU 8

Types d'interprétation des données
générales des chiffres confondus
avec des lettres (en pourcentage).

SÉANCE 1

Lettres \ Chiffres	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
a										
b										
B										
d										
E										
g								5,5		
h										
i										
I										
J										
j										
í		11								
L										
O	11									
P									5,5	
q										
r										
s			5,5							
z										
Total	11	11	5,5				5,5		5,5	

Le tableau 9 démontre qu'il existe toujours une ambiguïté créée par le "i" minuscule; de plus, cette lettre est un élément de confusion se joignant à la lettre "l" et se confondant au chiffre un (1). Bien que chaque enfant soit en mesure d'écrire la lettre "O", cette lettre pose des problèmes au niveau de son identité. Ainsi, certains enfants identifient le signe graphique quelques fois comme étant la lettre "o" et quel-

ques fois le chiffre zéro (0), pour ne pas risquer de faire des erreurs. Le "L" est également confondu avec le chiffre 7. Certains enfants confondent lettres et chiffres alors que les deux n'ont aucune ressemblance apparente dans la représentation graphique ("b" et "2"; "b" et "4"; "b" et "5"; "B" et "2"; "E" et "2"; "P" et "4"...).

TABLEAU 9

Types d'interprétation des données générales des chiffres confondus avec des lettres (en pourcentage).

SÉANCE 4

Chiffres Lettres	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
a										
b			5,5		5,5	5,5				
B			5,5							
d										
E			11							
g										
h										
i		11								
I										
J										
J										
I		11								
L							5,5			
O	11									
P					5,5					
q										
r										
s			5,5			11				
z										
Total	11	22	28		11	17		5,5		

Discussion des résultats de la production de lettres et de chiffres

Bien que les mots de la langue française aient une prédominance marquée de consonnes, l'écriture et la reconnaissance des voyelles se fait plus rapidement que celles des consonnes. En fin d'année scolaire, les voyelles "i" et "o" sont déjà connues par l'ensemble du groupe, alors qu'aucune des consonnes ne l'est. De plus, le "A" et le "E" sont connues à 95%, alors que pour les consonnes, seul le "M" atteint ce pourcentage. Sur un total de 10 voyelles (tableau 7), seulement quatre n'atteignent pas des pourcentages de 50%, alors qu'une seule est connue à moins de 30%. Dans le cas des consonnes, sur un total de 32, 15 sont connues par moins de la moitié du groupe et 11 le sont à moins de 30%.

Il faut toutefois comprendre que le lien entre une voyelle et sa correspondance sonore est plus facile à établir que le lien entre une consonne et sa correspondance sonore. Lorsqu'on prononce un "a"(A), "o", "i" (I) à l'oral ou lorsqu'on donne le nom de la lettre, on entend la même chose, ce qui ne crée pas d'ambiguïté. Dans le cas d'une consonne, les deux diffèrent. Si nous prenons la consonne "b" et suivons le même principe que plus haut, le mot "bébé" s'écrira "bb". De là la difficulté pour le jeune scripteur de faire la distinction.

Les consonnes étant plus nombreuses dans l'écriture, on aurait pu s'attendre, même si elles sont plus difficiles à identifier, qu'elles soient graphiquement connues plus rapidement. Ce que la recherche n'a pas révélé. Donc, même s'il existe plus de consonnes que de voyelles dans la langue, la fréquence d'apparition de ces dernières joue un rôle important dans la facilité à identifier les lettres. Le jeune scripteur

aurait ainsi plus de chances de reproduire une lettre fréquente dans l'écriture qu'une lettre qui l'est moins.

Il est également important de considérer le fait que la majorité de cette classe maternelle semble connaître les lettres majuscules, bien avant de pouvoir identifier les minuscules. Ce qui peut expliquer la confusion souvent rencontrée entre ce que l'enfant écrit et voit quotidiennement dans son environnement (affiches, livres, journaux, catalogues, revues, etc.). Cette situation oblige à faire un transfert graduel d'un type d'écriture à l'autre avant de pouvoir se familiariser avec le système d'écriture à prédominance des minuscules sur les majuscules. Il serait donc important de soutenir la production d'écriture script à la maternelle pour amener les enfants à passer plus rapidement à l'utilisation de la lettre majuscule à la minuscule.

Les résultats de la production écrite de mots et d'une phrase

La figure 16 indique, qu'en début d'année scolaire, 94,4% des enfants sont au niveau présyllabique. C'est donc dire que la grande majorité des productions écrites des enfants ne présentent aucun lien entre graphies et sons (séance 1).

Les jeunes scribeurs utilisent donc d'autres moyens pour nous faire comprendre leurs productions écrites. Ces moyens se traduisent par l'utilisation de l'écriture indifférenciée (pseudo-lettres) et/ou l'écriture différenciée par la quantité ou la variété de graphismes (ou les deux), pour parvenir ensuite à l'utilisation de la correspondance sonore. Parmi le peu d'enfants qui avaient une correspondance sonore (5,6%), il faut noter que celle-ci n'était qu'une première ébauche de la corres-

pondance graphème-phonème comme l'indique la figure 16. Ces enfants sont en fait au niveau syllabique.

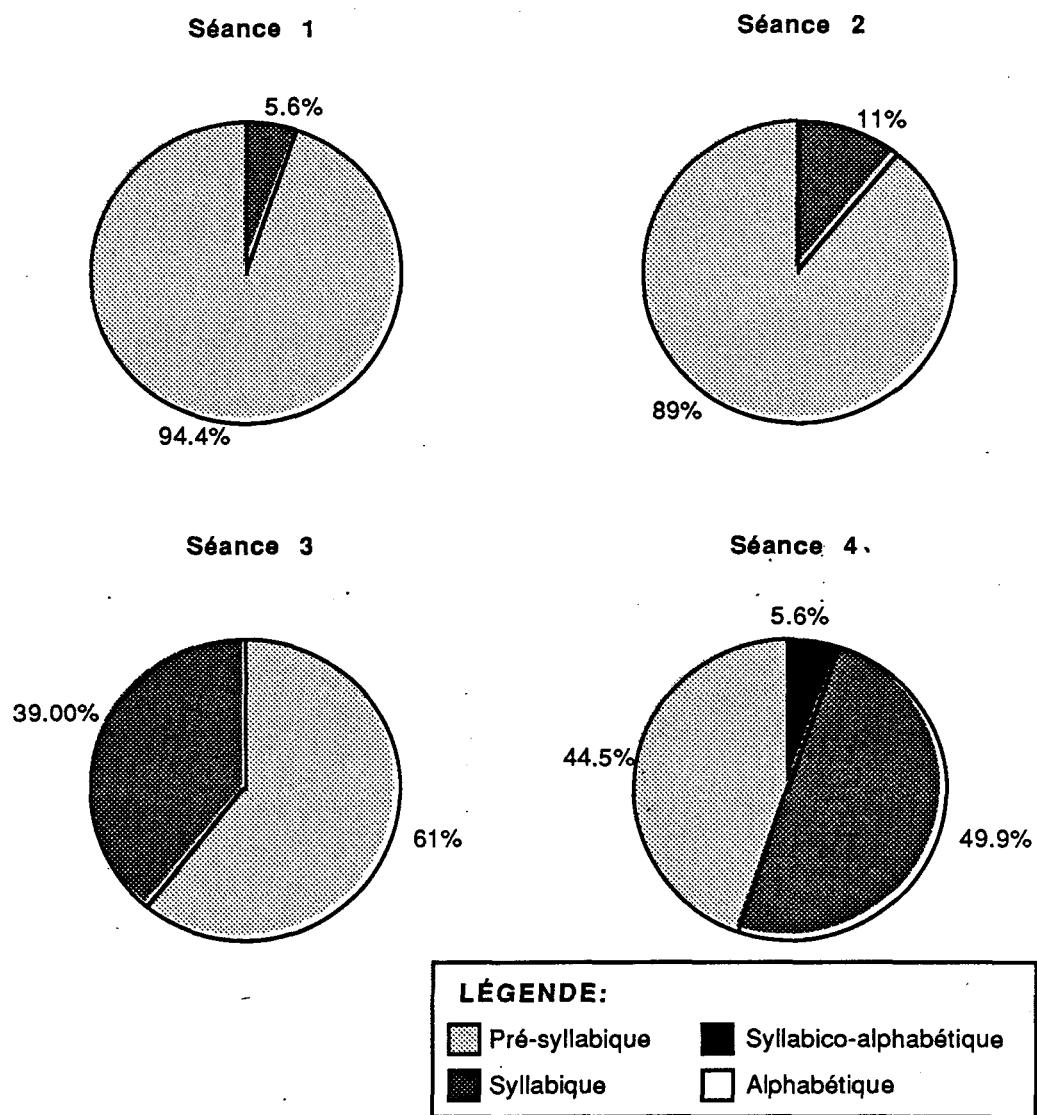


Figure 16: Résultats de l'écriture de mots et d'une phrase.

Considérant les résultats obtenus au début de l'année scolaire pour l'écriture de mots et d'une phrase, la deuxième séance ne vient apporter qu'une légère modifi-

cation. Deux mois après la première séance, 89% des enfants demeurent au niveau présyllabique. Il importe de considérer que ce niveau comporte plusieurs catégories et sous-catégories à l'intérieur desquelles les enfants ont quand même évolué. Quelques enfants (11%) sont maintenant passés au niveau syllabique (5,6% séance 1); toutefois, cette différence n'est pas très significative pour le temps écoulé entre les deux séances.

Comparativement à la séance précédente où 89% des enfants se trouvaient au niveau présyllabique, on remarque que 61% demeurent toujours à ce niveau après la troisième séance.

Même si on observe une évolution importante entre les deux séances pour le niveau syllabique (11% à 39%), les enfants sont au prise avec trois situations qui peuvent interférer dans leur évolution. La première se rapporte aux exigences de quantité minimale de lettres pour les mots d'une syllabe ou de deux syllabes parce que selon Ferreiro (1977), l'enfant a de la difficulté à accepter qu'un mot puisse être considéré comme tel s'il a moins de trois lettres. La deuxième situation vient de la difficulté à faire le lien entre la représentation écrite de la lettre et l'indice sonore qui s'y rattache. Dans la troisième situation, l'enfant doit apprendre à faire un découpage selon l'hypothèse syllabique.

À la dernière entrevue, on peut lire qu'il y a près de 50% (44,5%) des enfants qui sont encore au niveau présyllabique, ce qui indique un faible progrès sur la séance précédente (figure 16). On peut observer également une augmentation de 10% d'enfants qui seraient maintenant rendus au niveau syllabique. Cette dernière

entrevue laisse voir que quelques enfants (5,6%) ont atteint le niveau syllabico-alphabétique. Ainsi, certains enfants délaisse l'hypothèse syllabique qui veut que l'on ait une graphie par syllabe en la remplaçant graduellement par une graphie par lettre (hypothèse alphabétique).

Discussion des résultats de l'écriture de mots et d'une phrase

Les résultats de cette étude relativement à l'écriture de mots et d'une phrase révèlent qu'aucun enfant de cette classe maternelle n'a atteint le niveau alphabétique tel que décrit par Ferreiro et Gomez-Palacio (1982). Comme le disent les auteures, il existe effectivement une relation positive entre le fait de débuter sa première année au niveau alphabétique et le facteur de réussite en fin d'année scolaire. Cependant, même si les enfants n'ont pas atteint le niveau alphabétique, les résultats des différentes séances d'observation indiquent une progression qui nous amène à comprendre que l'enfant est en construction de son savoir par rapport à l'écriture. En effet, un faible pourcentage (5,6%) a quand même réussi à arriver au niveau syllabico-alphabétique alors que dans les trois premières séances on notait une absence d'enfants à ce niveau. De plus, même si 44,5% des enfants se trouvaient toujours au niveau présyllabique en fin d'année scolaire, on dénote que ceux-ci avaient progressé de trois à sept sous-catégories au cours de l'année, ce qui signifie qu'ils avaient fait autant de progrès que l'enfant qui débute à la sous-catégorie 12 et qui se retrouve aux sous-catégories 16 et 17 à la fin de la période scolaire (voir tableau 3). Cette progression n'est cependant pas visible lorsqu'on lit les résultats de la figure 16.

Il est aussi important de noter, qu'à la fin d'année en classe maternelle, près de la moitié du groupe (49,9%) avait atteint au moins la sous-catégorie 11, ce qui représente 50% de ce que le groupe devait acquérir relativement à l'appropriation du système d'écriture.

En somme, on pourrait croire que les résultats sont peu fulgurants et présument que la majorité de ces jeunes scribeurs n'est pas prête à débuter une première année scolaire sans envisager quelques difficultés et sans une adaptation de l'enseignante à la situation pour éviter l'échec scolaire de la plupart des enfants. Cependant, comme le concept d'écrit est considéré comme un processus en développement, on pourrait penser que si les enfants avaient été observés également en juin et en septembre, les résultats auraient révélé une progression plus rapide vers le niveau alphabétique comme celle qui a été observée entre les séances "2 et 3" et "3 et 4".

Ce souci d'évolution peut donc justifier une préoccupation plus grande quant à la présence de l'écrit en classe maternelle, ainsi que de l'organisation d'activités permettant de se conscientiser à l'écrit. Il suggère aussi d'inviter l'enfant à produire plus d'écrit et à parler de l'écrit.

Les résultats de la production écrite en relation avec la présentation des contrastes singulier/pluriel et grand/petit

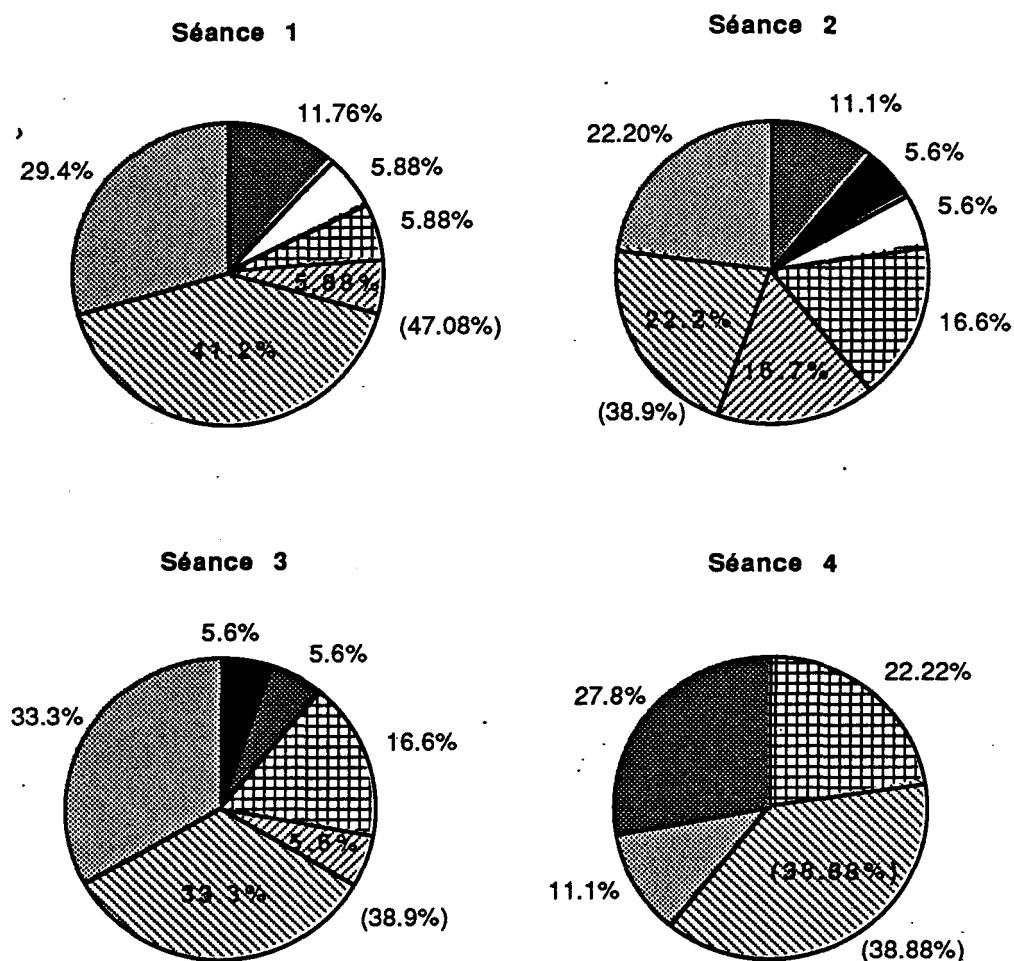
L'un des enfants du groupe n'a pu être compilé dans la production écrite des contrastes (singulier/pluriel et grand/petit) car, dès la première séance, il faisait une représentation figurale des images au lieu d'écrire ce qu'elles représentaient graphiquement. Comme aucun niveau ne pouvait le classer, il a été exclu de ce type

de production écrite dès le départ (il ne faisait pas le lien entre "écrire" et "dessiner"). Ses productions n'ont pas été retenues dans les données des autres séances pour cette tâche (voir p.106).

Les résultats relatifs à la présentation des contrastes singulier/pluriel laissent voir une progression constante en cours d'année. En effet, à la séance 4, on note que les deux niveaux les plus primitifs n'ont plus place au sein de l'ensemble du groupe.

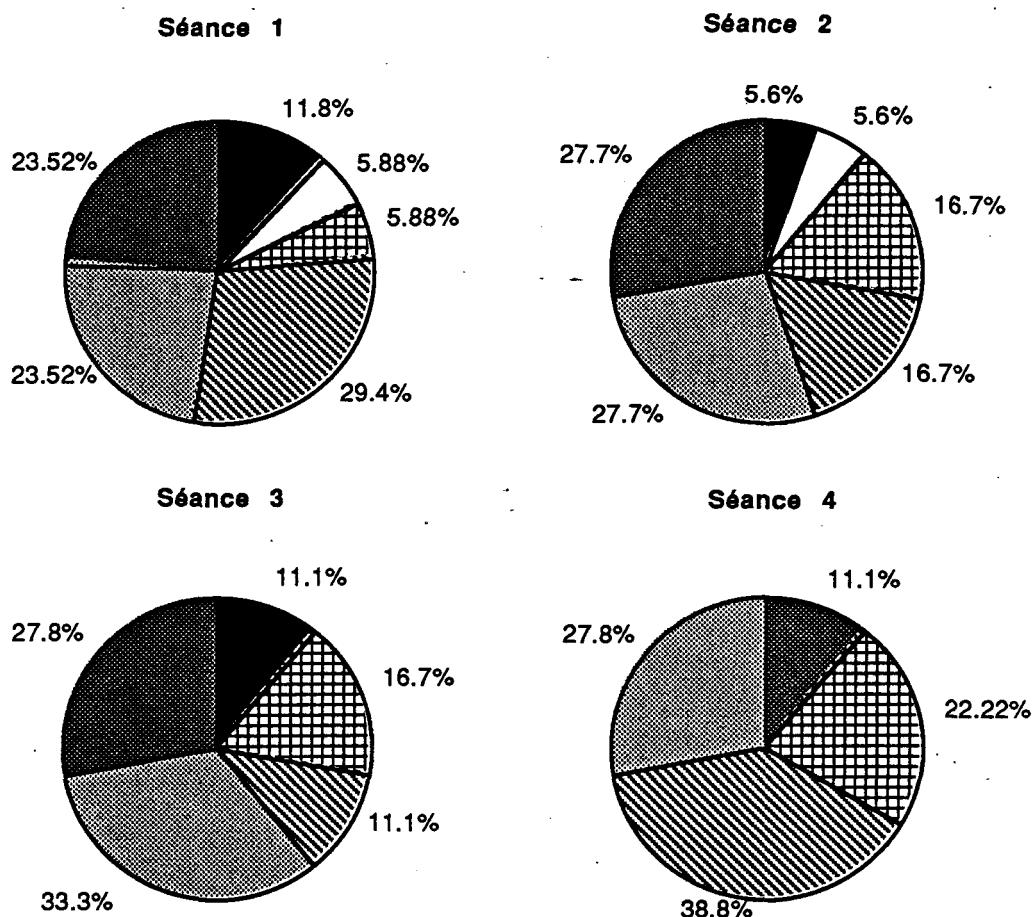
Dès la première séance, un pourcentage d'enfants (5,88%) avait atteint le niveau maximal (F), pour passer à 22,2% lors de la dernière entrevue. On observe aussi qu'à la séance 4, 61,1% des enfants du groupe se trouvaient dans les deux derniers niveaux d'acquisition (figure 17).

Lorsque l'on regarde les résultats de l'écriture des contrastes grand/petit, on s'aperçoit qu'il existe peu de différence en comparaison avec les contrastes singulier/pluriel. La seule différence plausible serait de voir qu'à la quatrième séance, 88,9% des enfants du groupe sont rendus au niveau "D" et ont plus de la moitié des connaissances acquises en ce qui a trait à la présentation des contrastes grand/petit (figure 18). Dans le cas de la présentation des contrastes singulier/pluriel, le pourcentage est de 72,2% (figure 17), ce qui démontre une acquisition des contrastes grand/petit plus rapide que dans le cas des contrastes singulier/pluriel. Ceci s'expliquerait par le fait qu'en plus d'écrire le mot, l'enfant a également à se concentrer sur le nombre, ce qui cause une ambiguïté supplémentaire dans ce type de production écrite et ce, à l'égard de l'acquisition du système d'écriture.


LÉGENDE:

- A. Écritures sans contrôle de la quantité et/ou de la linéarité.
- B. Aucun procédé de différenciation.
- C. Variations quantitatives des graphies contraires aux attentes.
- D. Quantité égale de graphies avec un autre type de différenciation.
- E. Augmentation de graphies selon les propriétés quantitatives du référent:
 - E1: pluriel sans juxtaposition
 - E2: pluriel avec juxtaposition.
- F. Écritures avec correspondance sonore.

Figure 17: Pourcentage des différentes productions écrites en relation avec la présentation des contrastes singulier/pluriel.

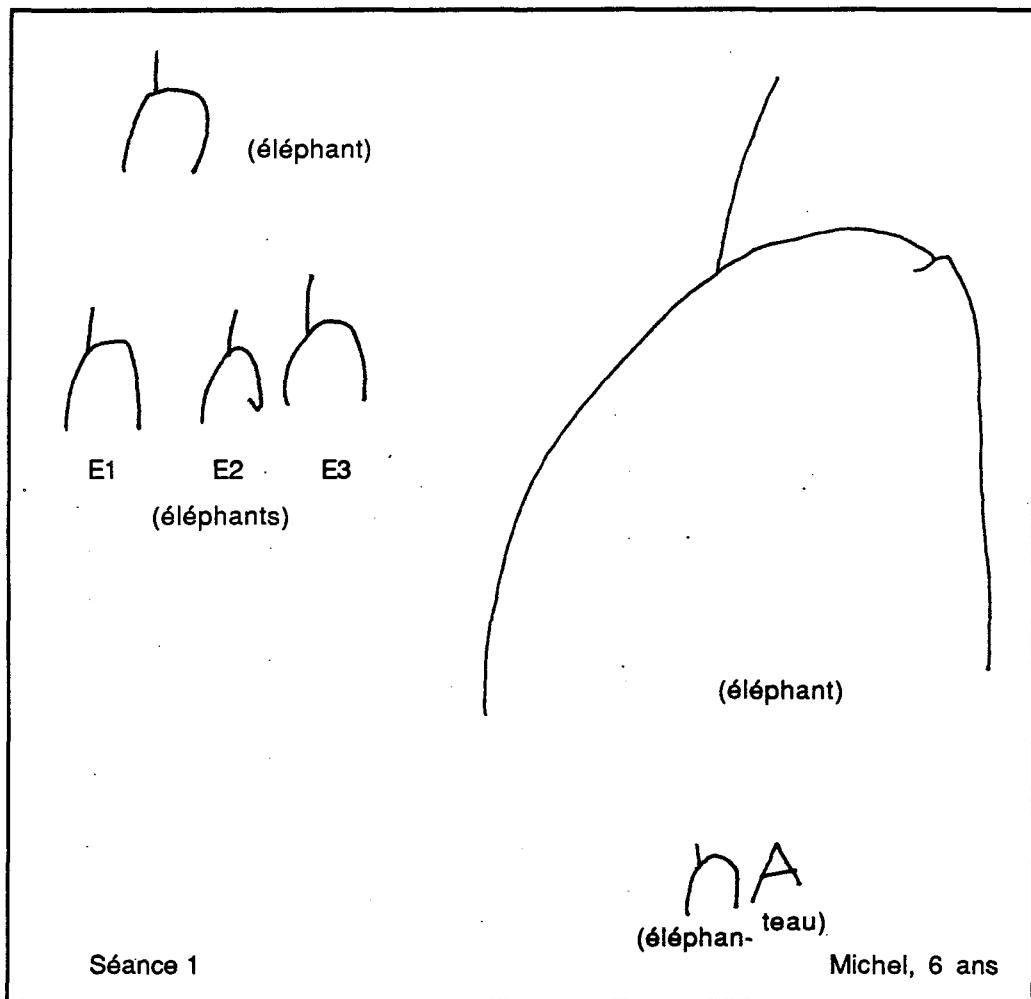


LÉGENDE:

- A. Écritures sans contrôle de la quantité et/ou de la linéarité.
- B. Aucun procédé de différenciation.
- C. Variations quantitatives des graphies contraires aux attentes.
- D. Quantité égale de graphies avec un autre type de différenciation.
- E. Augmentation de graphies selon les propriétés quantitatives du référent:
Pluriel sans juxtaposition.
- F. Écritures avec correspondance sonore.

Figure 18: Pourcentage des différentes productions écrites en relation avec la présentation des contrastes grand/petit.

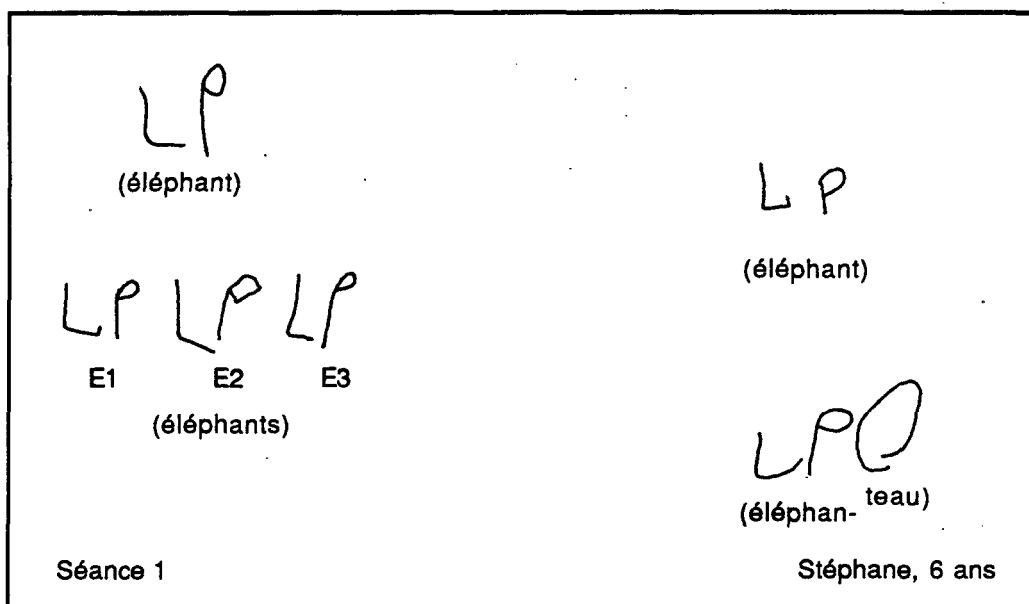
Dans l'exemple qui suit, l'enfant n'a aucune correspondance sonore dans ses productions écrites. Pour mieux nous faire comprendre ce qu'il écrit, il joue sur la grosseur des caractères et le nombre.



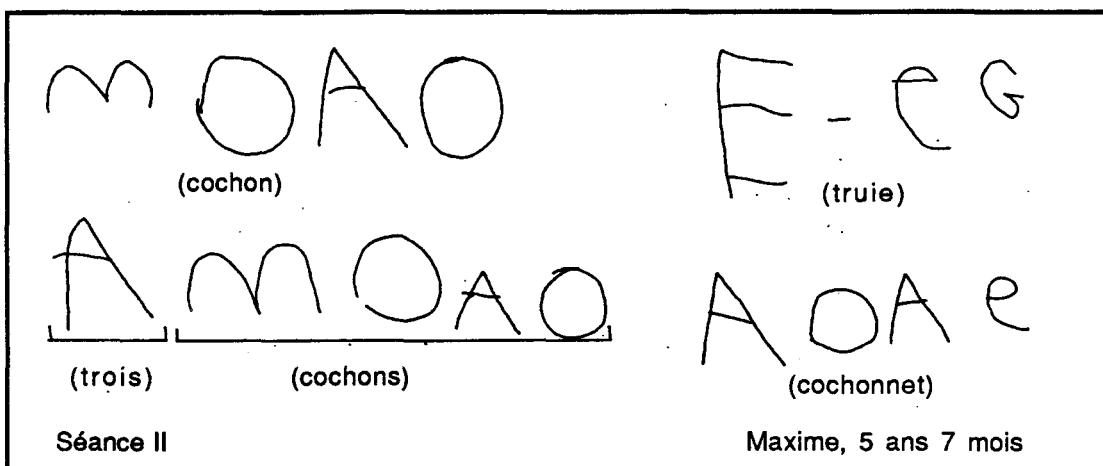
Dans le cas des contrastes singulier/pluriel, il choisit la lettre "n" pour représenter le mot "éléphant" et inscrit cette même lettre autant de fois qu'il y a d'éléphants sur l'image présentée (annexe 5). Pour les contrastes grand/petit, il conserve le "n", mais le reproduit plus grand lorsqu'il s'agit du gros éléphant et plus

petit pour le mot "éléphanteau". De plus, il ajoute une lettre supplémentaire au mot "éléphanteau" parce qu'il remarque que le mot a un indice sonore de plus lorsqu'il est présenté.

Un deuxième exemple, dans cette même séance, démontre une différence lorsque l'enfant a déjà une correspondance sonore. On remarque dans sa production écrite qu'il ne joue plus avec la grosseur des caractères. De plus, l'enfant sait que le "l" et le "p" sont des lettres du mot "éléphant". Il n'en écrit pas davantage parce qu'il ne connaît pas les autres lettres et ne veut pas faire d'erreur. Stéphane est capable d'identifier correctement chacune des lettres qu'il écrit alors que Michel n'en connaît aucune. Pourtant, chacun des enfants arrivent à nous faire comprendre sa production écrite selon les connaissances qu'il a du système d'écriture.



Un troisième exemple nous démontre l'évolution dans la production écrite des contrastes. L'enfant ne passe plus par la juxtaposition d'une série de caractères graphiques pour représenter le pluriel. En effet, il a compté le nombre de "cochons" sur l'image et inscrit le nombre "trois" au lieu de répéter trois fois sa série de caractères. Maxime reproduit les mêmes caractères graphiques pour un même mot et des lettres différentes pour des mots prononcés différemment à l'oral. Il connaît le nom de toutes les lettres qu'il écrit dans ses productions. Il ne veut pas écrire celles dont il ne connaît pas le nom pour ne pas faire d'erreurs.



Discussion des résultats de la production écrite en relation avec la présentation des contrastes singulier/pluriel et grand/petit

Dans l'étude de Ferreiro et Gomez-Palacio (1982c), cette tâche n'est présente qu'à la première séance seulement. Par contre, dans cette étude, la présentation de contrastes s'est faite tout au cours de l'année scolaire et de plus, dans le cas des contrastes singulier/pluriel, on apportait deux genres de variations, soit avec une correspondance sonore identique à l'oral (éléphant/éléphants; cochon/cochons) et avec

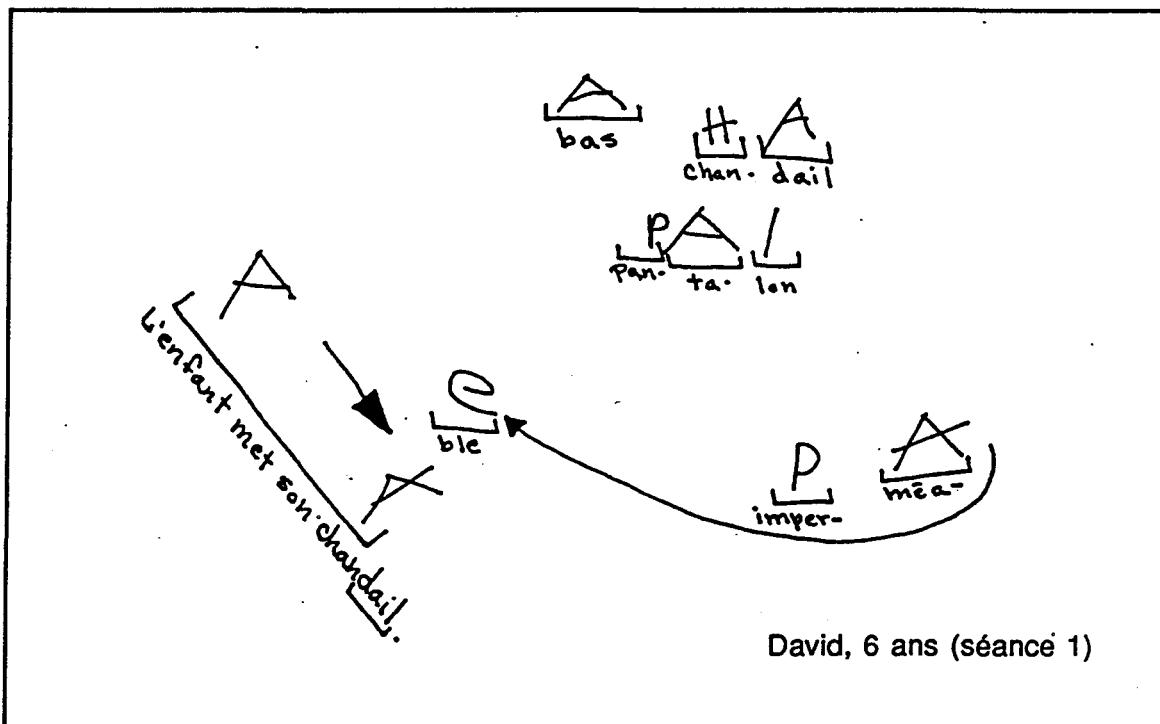
une correspondance sonore différente (cheval/chevaux; orignal/orignaux). La décision de présenter cette tâche à quatre reprises a été prise pour observer la progression de l'enfant au cours de l'année scolaire dans la présentation de contrastes différents d'une séance à l'autre et pour vérifier si, en modifiant les correspondances sonores à l'oral, l'enfant régressait selon les connaissances acquises et la différenciation d'une séance à l'autre. En fait, bien que l'ensemble du groupe a été confronté à des difficultés supplémentaires par le peu de ressemblances entre les contrastes présentés d'une séance à l'autre, cela n'a démontré aucune variation significative au cours de l'expérimentation.

LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Deux éléments se sont avérés problématiques au cours de cette étude et ont conduit à modifier les grilles élaborées par Ferreiro et Gomez-Palacio (1982). Donc, cette étude suggère deux choses différentes de l'étude de Ferreiro pour les enfants de classe maternelle.

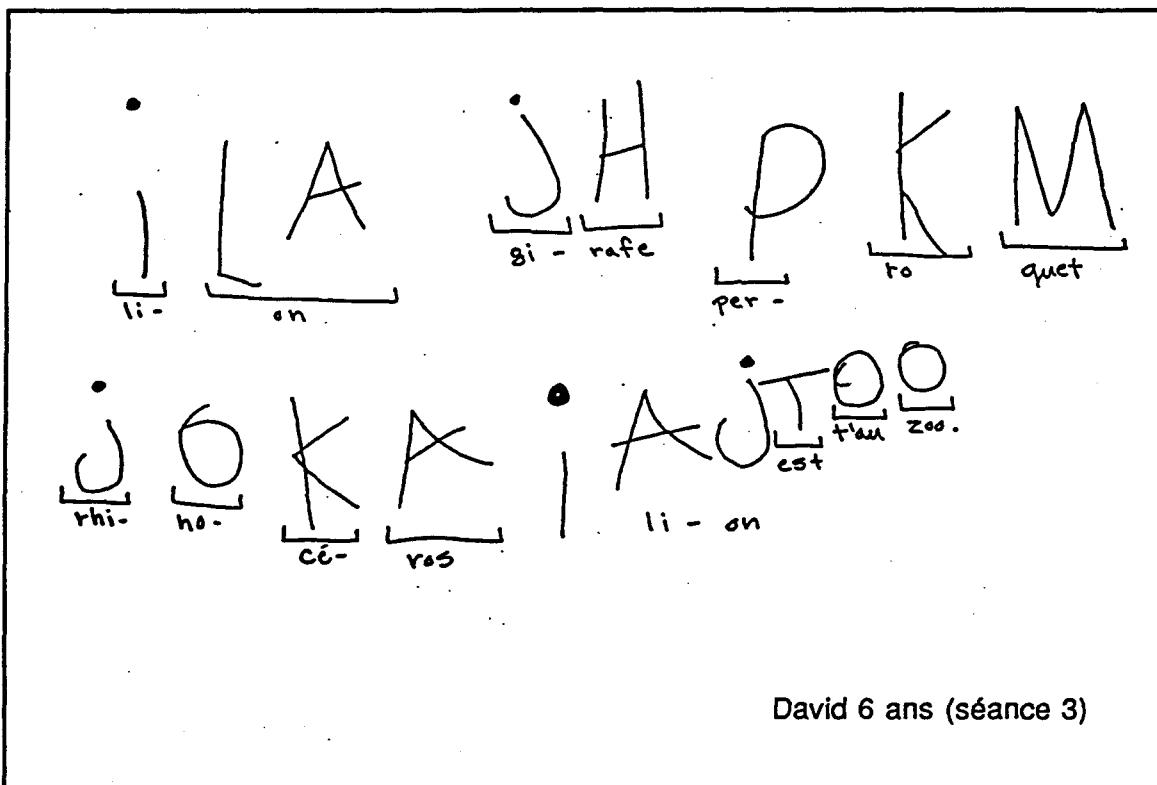
Le premier élément qui pose une ambiguïté est lié à l'âge des enfants de cette étude, comparativement à ceux de l'étude de Ferreiro *et al.* (1982). En considérant le fait que cette expérience a été menée auprès d'enfants de classe maternelle et celle de Ferreiro *et al.* (1982) auprès d'enfants de première année, un problème s'est posé pour classer les données des enfants. En effet, les niveaux, catégories et sous-catégories élaborés par Ferreiro et Gomez-Palacio (1982) sont conçus de manière à sentir la progression constante de l'apprentissage des enfants. Pourtant, dû au fait que les jeunes scribeurs étaient limités dans la connaissance des différentes lettres

et de leurs correspondances sonores, donnait l'impression d'une régression chez certains enfants selon le vocabulaire sélectionné et les acquis de ceux-ci. Par exemple, à la séance 1, David était en mesure d'écrire la majorité des mots avec une correspondance sonore adéquate et de clairement identifier les lettres qu'il reproduisait graphiquement.



Ainsi, l'enfant est au niveau syllabique puisque trois mots sur quatre ont une coupure par syllabe et que (le mot imperméable n'a que trois coupures au lieu de quatre parce que l'enfant savait qu'il lui en manquait une, mais ne voulait pas en mettre une autre pour remplacer celle qu'il ne connaissait pas pour ne pas avoir d'erreur) la majorité des écrits de l'enfant domine en ce sens. Pourtant, bien qu'à la séance 2, l'enfant soit toujours à la même sous-catégorie, il ne devait pas en être

de même à la séance 3, où il se retrouvait une sous-catégorie plus bas, dû au fait que la valeur sonore conventionnelle n'était pas dominante dans sa production écrite.



Ainsi, avec des enfants de classe maternelle, il semble important de comprendre que certaines modifications s'imposent dans la classification de l'écriture de mots et d'une phrase pour conserver l'idée de processus constructif à la base du système d'écriture. En somme, il s'agirait de monter les sous-catégories qui n'ont pour simple distinction que la valeur sonore conventionnelle parallèlement à celles qui n'ont aucune correspondance sonore pour démontrer, qu'en fait, c'est la limite des connaissances qui empêche l'enfant de produire graphiquement ce qu'on lui dicte et qu'il n'a pas régressé pour autant. Le tableau 10 démontre bien les modifications apportées au tableau de Ferreiro.

TABLEAU 10

Système de classification des productions écrites de mots et d'une phrase par niveaux, catégories et sous-catégories modifié.

Niveaux	Catégories	Sous-catégories	
Alphabétique	I	21	22
		20	
Syllabico-alphabétique	H	18	19
		16	17
		14	15
	E	12	13
		11	
Syllabique	D	10	
		9	
	C	8	
		7	
		6	
	B	5	
		4	
		3	
	A	2	
		1	
Présyllabique			

Comme on peut le constater, les sous-catégories 12 et 13, 14 et 15, 16 et 17, 18 et 19, 21 et 22 au lieu d'être l'une après l'autre, deviennent égales au point de vue des connaissances acquises. C'est donc dire que comme l'indique clairement l'annexe 8, les sous-catégories 12, 14, 16, 18, 21 mènent le jeune scripteur au stade alphabétique sans le faire régresser en ayant pas nécessairement une prédominance

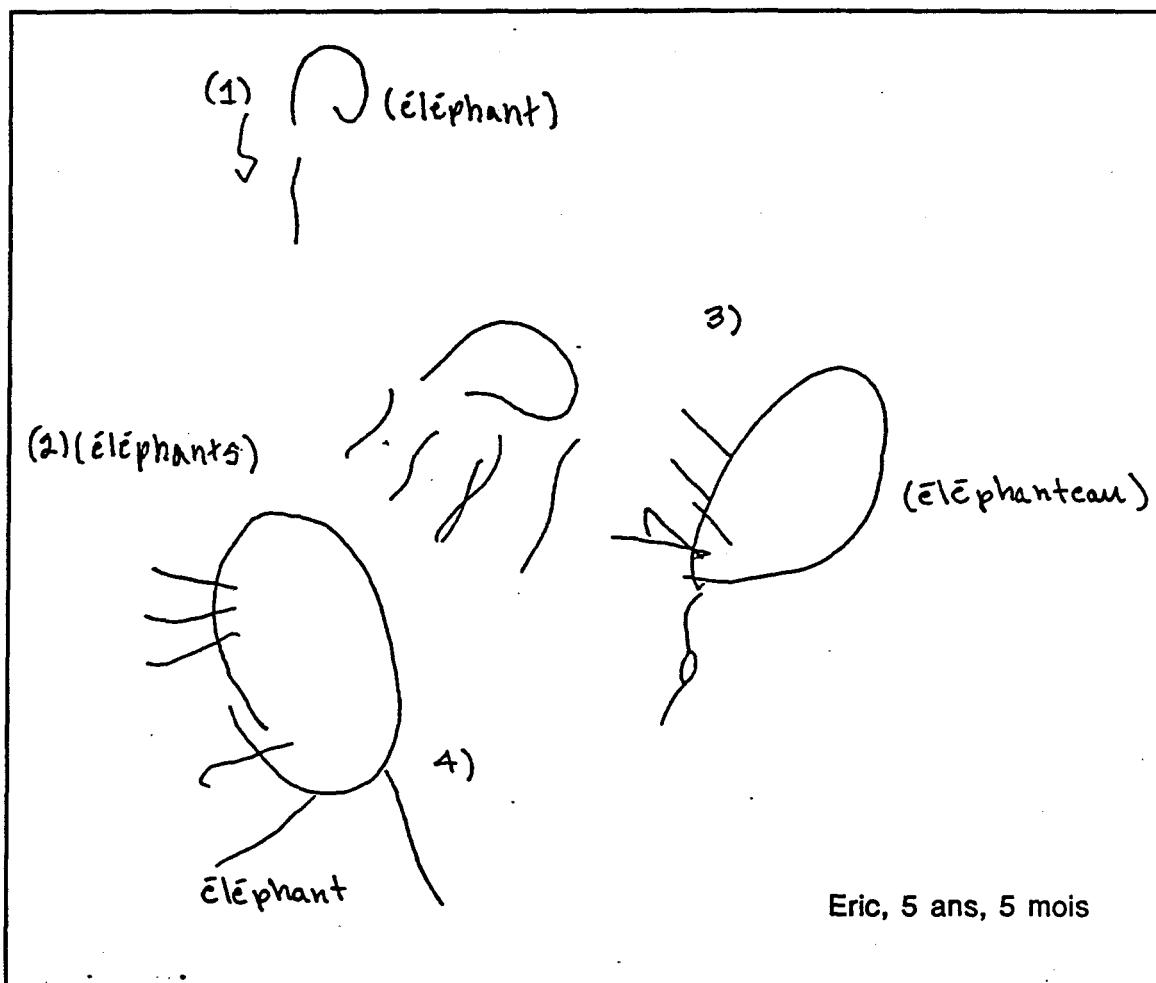
de la valeur sonore conventionnelle⁵ dans l'écriture. Les sous-catégories 13, 15, 17, 19, 22 mènent également au niveau alphabétique, mais en ayant une valeur conventionnelle qui soit prédominante dans l'écriture.

L'avantage d'une telle classification est de permettre à l'enfant, auquel il manque certains indices sonores conventionnels l'empêchant d'avoir une prédominance dans sa production écrite, de rester à un même niveau et de cheminer à son choix dans l'une ou l'autre des tangentes selon ses connaissances et les mots qu'on lui dicte.

Pour le deuxième élément problématique, il s'agit de l'impossibilité de pouvoir classer les productions écrites d'un enfant parce qu'aucun des niveaux élaborés par Ferreiro et Gomez-Palacio (1982) ne correspondait à l'écriture produite par l'un des enfants à la dernière tâche (production des contrastes singulier/pluriel et grand/petit).

En effet, Eric était incapable, à la première séance, de faire une distinction apparente entre "écrire" et "dessiner", c'est pourquoi il a fait la représentation figurale des objets au lieu d'écrire des signes graphiques.

⁵ Pour Ferreiro et Gomez-Palacio (1982) nous parlons de "correspondance sonore" quand l'enfant contrôle la quantité des lettres d'un mot par rapport à la quantité des syllabes ou des phonèmes qu'il identifie, et nous parlons de "valeur sonore conventionnelle", quand l'enfant met, pour ces syllabes ou phonèmes, les lettres qui correspondent à l'écriture de sa langue.



Pendant que l'enfant écrivait, il disait "je fais le corps, la tête et les pattes puis la trompe". Ainsi, à chacune des grilles présentées à l'annexe 6, il importerait d'ajouter tout au bas, un autre niveau que l'on appellerait la représentation figurale de l'objet et ainsi, ces grilles pourraient être utilisées plus aisément pour les enfants de classe maternelle (annexe 9).

CONCLUSION

Cette étude confirme que l'appropriation du système d'écriture, telle que définie par Ferreiro et Gomez-Palacio (1982), est un concept développemental où l'enfant passe par des niveaux de réalisation pour en arriver à l'écriture alphabétique. Réalisée avec des sujets d'un milieu culturel différent, les résultats, bien qu'on ne puisse généraliser, s'apparentent à ceux des auteures et valident encore sa démarche.

Bien que le modèle de Ferreiro et Gomez-Palacio (1982) ait été retenu pour la réalisation de l'étude, il appert que les principes de Clay (1975) et les étapes dans le développement du système d'écriture élaborées par Bissex (1980) se retrouvent dans le modèle de Ferreiro *et al.* et peuvent s'observer dans les résultats de notre étude.

En effet, il existe un lien entre les niveaux de réalisation de Ferreiro *et al.* (1982) dans l'écriture dictée et les étapes de Bissex dans l'écriture créée. Le niveau présyllabique (figure 9) correspond à l'étape 1 (figure 1) par la présence de pseudo-lettres et une écriture non-linéaire où l'enfant ne fait pas le lien entre la lettre et le son, mais écrit simplement pour livrer un message sans se préoccuper d'autre chose. Le niveau syllabique rejoint l'étape 2 et présentent tous les deux une relation d'une lettre par syllabe avec une certaine correspondance sonore (pas toujours présente et accessoire dans le cheminement élaboré par Ferreiro). Le niveau syllabico-alphabétique et l'étape 3 de Bissex indiquent une relation entre la lettre et le son, quoique la présence d'une lettre par syllabe ne soit pas tout à fait résolue. Le

niveau alphabétique et l'étape 4, l'écriture formelle, démontrent, pour les deux auteurs, l'acquisition du système d'écriture dans son ensemble.

En somme, l'acquisition de l'écriture dictée et de l'écriture créée se ferait de la même manière. Seul le temps pour les acquérir serait différent car les niveaux de réalisation de Ferreiro le seraient vers 6 ans et ceux de Bissex vers 9 ans.

Les principes de l'écriture élaborés par Clay (1975) se rejoignent dans le modèle de Ferreiro. En effet, tout au long de l'expérimentation, les enfants utilisent le principe périodique dans leurs productions écrites en répétant plusieurs séries d'un même graphisme ou de quelques graphismes (2 à 3). Des problèmes, principalement en début d'année scolaire, faisaient référence aux principes directionnels qui veut que l'on écrive de gauche à droite et de haut en bas. Quelques enfants un peu plus créatifs se sont servis du principe de flexibilité afin de donner des formes originales aux lettres et finalement, le principe générateur a été le principe le plus utilisé dans les productions écrites des enfants. Ce principe a pour but d'améliorer le répertoire des enfants en utilisant quelques éléments nouveaux tels que des pseudo-lettres, des lettres et des chiffres. De plus, les enfants expérimentent quelques règles nouvelles comme interchanger l'ordre des lettres ou le début des mots, grossir ou diminuer les lettres pour mieux nous faire comprendre le sens de son écriture, mettre plus de lettres ou moins de lettres selon la grandeur réelle de l'objet à représenter ("papillon" moins de lettres que "lion" parce qu'il est plus petit).

De plus, Forester (1980), en faisant le lien entre le langage oral et le langage écrit, amène une prise de conscience à l'égard de l'écriture. En effet, elle démystifie

le fait que lorsqu'un enfant prononce son premier mot, on se dépêche d'affirmer qu'il parle alors que pour l'écriture, dès que l'enfant est capable d'écrire une lettre, on n'affirme pas qu'il écrit. Il faudrait sans doute revoir notre position, si un mot dit signifie parler, l'écriture d'une ou de quelques lettres signifie écrire.

Les résultats de cette recherche indiquent que l'enfant de classe maternelle y gagnerait à évoluer dans un environnement riche en écrit et où des activités de production et d'interprétation de l'écrit sont offertes tout au long de l'année en classe maternelle. À cet âge, les activités devraient se faire de manière informelle pour permettre à chaque enfant de construire son savoir en rapport avec le système d'écriture.

Les différentes études (Bissex, 1980; Forester, 1980; Beers et Henderson, 1977; Gentry, 1978; Ferreiro *et al.*, 1981, 1982, 1988) sur les stades de développement du système d'écriture démontrent que le jeune scripteur a besoin d'une interaction avec l'écrit afin de pouvoir s'approprier le système d'écriture; que chacun des enfants a un rythme qui lui est propre et que son évolution dépend en grande partie de l'interaction qu'il a avec l'écrit de l'environnement. Comme l'enfant semble s'approprier le système d'écriture de façon constructive à l'intérieur d'un processus développemental et hiérarchique, il s'agit de favoriser concrètement les échanges entre l'enfant et l'écrit afin de lui permettre cette acquisition.

RÉFÉRENCES

- AUZIAS, M., CASATI, I., CELLIER, C., DELAYE, R., VERLEURE, F. (1977). *Écrire à 5 ans?* Paris: Presses Universitaires de France.
- BEERS, James Wheelock et BEERS, Carol Strickland (1980). Vowel spelling strategies among first and second graders: A growing awareness of written words, *Language Arts*, vol. 57, n° 2, February, pp. 166-172.
- BEERS, James et HENDERSON, E.H. (1977). A Study of Developing Orthographic concepts among First Grade Children, *Research in the Teaching of English*, 11, Fall, pp. 133-148.
- BISSEX, Glenda L. (1980). Patterns of development in writing: A case of study, *Theory into practice*, vol. XIX, n° 2, pp. 197-201.
- CHOMSKY, Carol (1971a). Write first, read later, *Childhood Education*, vol. 47, March, pp. 296-299.
- CHOMSKY, Carol (1971b). Invented spelling in the open classroom, in W. Von Raffler-Engel (Ed.), *Child language-1975*. Milford, Conn.: International Linguistics Association, (Originally published in Word), vol. 27, pp.499-518.
- CHOMSKY, Carol (1972). Write now, read later, in C.B. Cazden (Ed.), *Language in early childhood education*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, pp. 119-126.
- CHOMSKY, Carol (1979). Approaching Reading Through Invented Spelling, in L.B. Resnick and P.A. Weaver (Eds.), *Theory and Practice of early reading*, vol. 2, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 43-65.
- CLAY, Marie M. (1975). *What did I write? A study of Children's writing*. Auckland: Heinemann Educational Books.
- CLAY, Marie M. (1979a). Exploring with pencil, *Observing young readers; selected papers*, pp. 202-212.
- CLAY, Marie M. (1979b). Early writing and reading: Reciprocal Gains, *Observing young readers; selected papers*, pp. 213-225.
- CLAY, Marie M. (1979c). Writing from a developmental perspective, *Observing young readers; selected papers*, pp. 226-233.
- FERREIRO, Emilia (1979). Qu'est-ce qui est écrit dans une phrase écrite? Une réponse psychogénétique (traduit par Catherine Hainard), *Journal of education*, Institut Romand de Documentation Pédagogique, vol. 60, n° 4, pp.25-39.

- FERREIRO, Emilia et TEBEROSKY, Ana (1981). Comprehension of the writing system: the child's original constructions and the specific knowledge of adults, *From Lectura Y vida*, vol. 2, n° 1, pp. 6-14.
- FERREIRO, Emilia et GOMEZ PALACIO, Margarita (1982a). *Análisis de las Perturbaciones en el proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura: El momento initial y el momento final del aprendizaje escolar: Comparación de las escrituras producidas por los niños en el primer año escolar*. Mexico: Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, Fasciculo 1.
- FERREIRO, Emilia et GOMEZ PALACIO, Margarita (1982b). *Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura: Evolución de la escritura durante el primer año scolar*. Mexico: Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA; Fasciculo 2.
- FERREIRO, Emilia et GOMEZ PALACIO, Margarita (1982c). *Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura: Las relaciones entre el texto y la imagen*. Mexico: Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, Fasciculo 3.
- FERREIRO, Emilia et GOMEZ PALACIO, Margarita (1982d). *Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura: Las relaciones entre el texto-comoto-talidad-y sus partes*. Mexico: Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, Fasciculo 4.
- FERREIRO, Emilia et GOMEZ PALACIO, Margarita (1988). *Lire-Écrire à l'école comment s'y apprennent-ils? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. (éd. à partir d'une traduction de Mario Verdenelli par J.M. Besse, M.M. de Gaulmyn et D. Ginet). Lyon: C.R.D.P.
- FORESTER, Anne P. (1980). Learning to spell by spelling, *Theory into practice*, 19(3), pp.186-193.
- GENTRY, J. Richard (1978). Early Spelling strategies, *The Elementary School Journal*, University of Chicago, vol. 79, n° 2, Nov., pp. 88-92.
- GIASSON, J., BAILLARGEON, M., PIERRE, R. et THERIAULT, J. (1985). Le lecteur précoce au Québec, *Revue Internationale de Psychologie Appliquée*, vol. 34, n° 4, pp.465-475.
- LORGE, L. et THORNDIKE, R. (1944). *The Teacher's word of 30,000 words*. New York: Columbia University, Teachers College.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981). *Programme d'éducation préscolaire*. Québec: Gouvernement du Québec, D.G.D.P., n° 16-1080.
- PIERRE, R., GIASSON, J., BAILLARGEON, M. et THERIAULT, J. (1984). Acquisition de la lecture chez le lecteur précoce: processus d'acquisition et stratégies d'intervention, *Apprentissage et socialisation*, vol. 6, n° 1, pp.46-58.

- READ, Charles (1970). *Children's perceptions of the sounds of English: Phonology from three to six*, Unpublished Doctoral Dissertation, Harvard Graduate School of Education.
- READ, Charles (1971). Preschool Children's Knowledge of English phonology, *Harvard Educational Review*, vol. 41, pp. 1-34.
- READ, Charles (1975a). *Children's categorization of speech sounds in English* (Research Rept. no 17). Urbana, Ill: National Council of Teachers of English.
- READ, Charles (1975b). *Lessons to be learned from the preschool orthographer*, in E.H. Lenneberg and E. Lenneberg (Eds), *Foundations of language development*. New York: Academic Press.
- READ, Charles (1980). *Creative spelling by young children*, in T. Shopen and J.M. Williams (Eds.), *Standards and Dialects in English*. Cambridge, Mass.: Winthrop Publ.
- READ, Charles (1981). *Writing is not the inverse of reading for young children*, in Fredenksen C.H. and Dominic J.F. (Eds.), *Writing the nature, development, and teaching of written communication writing: process, development, and communication*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, vol. 2, pp. 105-117.

ANNEXE 1

Protocole pour la catégorisation et la distribution des réponses de l'écriture du prénom

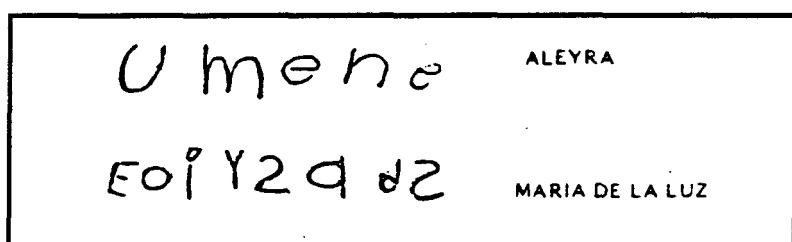
NIVEAU DE RÉALISATION DE L'ÉCRITURE INCORRECTE

Catégorie 0: absence d'écriture

- Cette première catégorie est celle où l'enfant préfère dire qu'il ne sait pas écrire et qu'il désire que l'expérimentateur le fasse pour lui ou fournisse un modèle qu'il pourrait reproduire.

Catégorie 1: écriture sans relation avec l'écriture conventionnelle du prénom

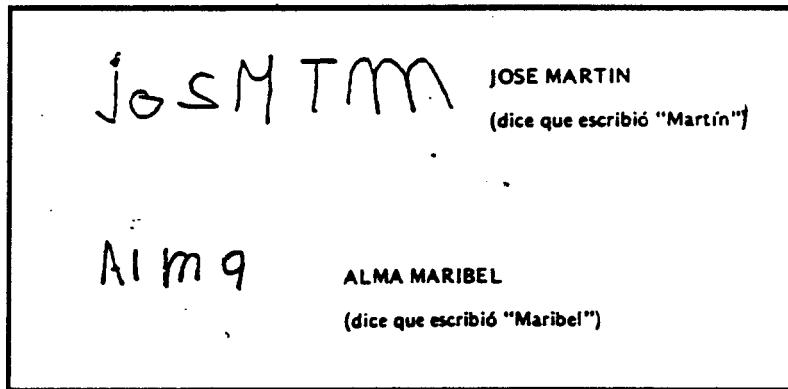
- Dans cette catégorie, les premières ébauches d'écriture n'ont aucun lien avec le prototype correct du prénom de l'enfant. Ainsi les deux exemples qui suivent nous le démontrent bien.



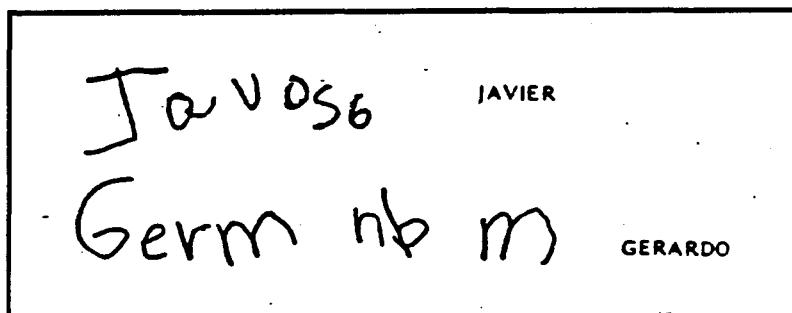
NIVEAU DE RÉALISATION DE L'ÉCRITURE DÉFICIENTE

Catégorie 2: écriture du prénom comportant certaines confusion.

- Dans cette catégorie il arrive que l'enfant confonde soit son prénom et celui d'un autre, soit son prénom et son nom de famille. On peut donc noter que la confusion se fait soit dans ce que le jeune scripteur écrit ou encore dans l'interprétation de ce qu'il écrit. L'exemple qui suit démontre que "Jose Martin" affirme avoir écrit "Martin" alors que l'écrit ne représente pas vraiment cela. En ce qui concerne le deuxième enfant "Alma Maribel", elle dit avoir écrit "Maribel" alors que c'est le prénom qui est inscrit.

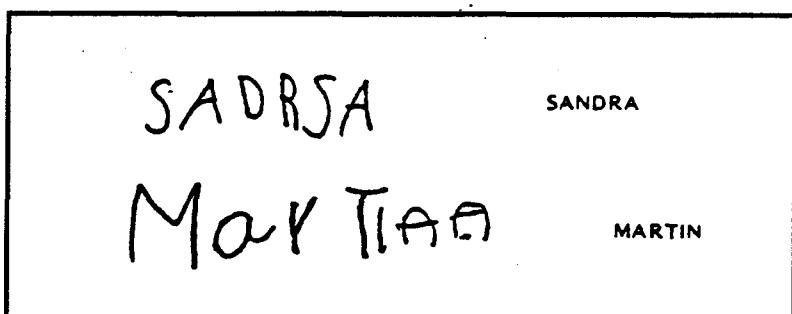


Catégorie 3: écriture du prénom avec la première lettre ou les deux ou trois premières lettres du prénom qui sont justes (dépendamment de la quantité de lettres du prénom de l'enfant)



Catégorie 4: écriture approximativement adéquate

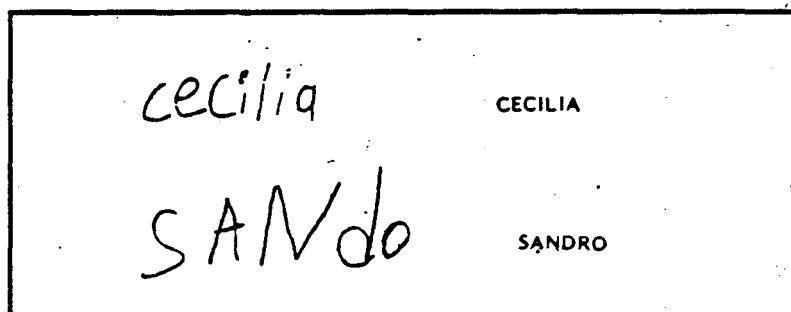
- elle est celle qui se rapproche le plus de l'écriture correcte du prénom avec plus d'une erreur mais une facilité à reconnaître de quel prénom il s'agit.



NIVEAU DE RÉALISATION DE L'ÉCRITURE CORRECTE

Catégorie 5: écriture du prénom sans erreur ou avec une faute purement orthographique (dans le cas où le prénom a plus de 5 lettres) d'omission ou de transposition.

- dans l'exemple qui suit, on peut visualiser les deux éventualités possibles de cette catégorie.



ANNEXE 2

**Protocole pour la catégorisation et la distribution
des interprétations des parties de l'écriture du prénom**

Il est très important, selon Ferreiro et Gomez-Palacio (1982), de vérifier vraiment les connaissances qu'a l'enfant de l'écriture de son prénom. En effet, selon les auteures, le fait d'écrire correctement son prénom ne signifie pas pour autant que l'enfant soit en mesure de comprendre la signification juste des signes graphiques qui le composent ni pour autant, l'importance de la sélection, l'ordre et le sens de ceux-ci lors de la phase de production.

Cette analyse se voit également rattachée à un cheminement progressif, dont les niveaux qui vont suivre ainsi que les catégories adjacentes, laisseront sentir l'évolution par l'entremise d'exemples concrets.

À la base de tout le processus, il existe le niveau A, là où l'enfant est dans l'impossibilité de diviser le tout (prénom) en ses parties. Celui-ci se caractérise par la subdivision de catégories qui, elles, sont décrites selon la caractéristique qui leur est propre.

Ainsi, le niveau A, catégorie 1, ayant pour caractéristique que le tout est dans les parties et que les parties contiennent le tout, pourrait être représenté par l'exemple qui suit.

NIVEAU A

(Catégorie 1)

Irène ne sait pas écrire son prénom (elle suppose: e/o/e/o/e).
L'expérimentateur le fait à sa place en écrivant en lettres majuscules.

- (IRE//) D'après toi, qu'est-ce qui est écrit ici Irène? → Oui, Monsieur, ceci veut dire un petit peu Irène.
- (//NE) et ici? → Dire que je me nomme Irène.
- (IRENE) Ainsi, qu'est-ce que cela peut vouloir dire? → Irène.
- (/REN/) Et ici, continue-t-il de demander à Irène? → Oui.

Le niveau A, catégorie 2, pour sa part, a comme caractéristique principale l'attribution d'un tout différent aux parties du prénom et peut se caractériser par le fait que l'enfant attribue un autre prénom qui n'est pas du tout le sien. Voici comment, par un exemple, l'enfant en arrive à de telles conclusions:

NIVEAU A

(Catégorie 2)

Leonel écrit son prénom ainsi: LEEIOU.
L'expérimentateur écrit le modèle correct.

- (LEO//) D'après toi, qu'est-ce qui est écrit Leonel? → (Niant avec la tête).
- Qu'est-ce que ça veut dire? → Fernando.
- Qui est Fernando? → C'est un ami.
- (//NEL) et ainsi, continue-t-il de demander à Leonel? → (Niant).
- Qu'est-ce que ça veut dire? → Carlos.
- Qui est Carlos? → C'est un autre ami.
- (//ON//) Continue-t-il de demander à Leonel? → (Niant).
- Qu'est-ce que ça veut dire? → Gerardo.
- Qui est-ce? → Un autre ami.

Le niveau A, catégorie 3, ressemble de très près au stade précédent, sauf que la caractéristique n'est pas l'attribution d'un nom propre, mais celle d'un nom commun. Nous pouvons davantage le visualiser dans l'exemple qui suit.

NIVEAU A

(Catégorie 3)

Maria Trinidad écrit son prénom ainsi: Ma-Trinidad.
L'expérimentateur décide de travailler seulement avec "Trinidad".

- | | |
|---|------------------|
| (TRI///) Ainsi, qu'est-ce que ça veut dire? | → Chien et chat. |
| (///IDAD) et ainsi? | → Chien. |
| (//INI///) et ainsi? | → Lapin. |

Le niveau A, catégorie 4, est caractérisé par l'impossibilité d'interpréter les parties en répondant "je ne peux rien dire" et "je ne sais plus".

Le niveau B, catégories 5 et 6, est caractérisé par une initiation à la considération du tout comme objet constitué de parties.

NIVEAU B

(Catégorie 5)

Hortencia écrit son nom de manière approximative: "Hoterecia".
Avec cette forme écrite, on travaille.

- | | |
|---|-------------------|
| (HOTE///) D'après toi, qu'est-ce qui est écrit ici Hortencia? | → Non. |
| Qu'est-ce que ça veut dire? | → Horte. |
| (///ECIA) Continue-t-il de demander à Hortencia? | → Non. |
| Qu'est-ce que ça veut dire? | → Horten. |
| (///ere///) Continue-t-il de demander à Hortencia? | → Non ... Horten. |

Béatriz ne sait pas écrire son prénom. L'expérimentateur le fait pour elle et voilà ce que ça donne.

NIVEAU B

(Catégorie 6)

(BEA///) D'après toi, qu'est-ce qui est écrit ici Béatriz?	→	Non.
Qu'est-ce que ça veut dire?	→	Tri.
(//TRIZ) Continue-t-il de demander à Béatriz?	→	Non.
Qu'est-ce que ça veut dire?	→	Béat.
(//ATR//) Continue-t-il de demander à Béatriz?	→	Non.
Qu'est-ce que ça veut dire?	→	Triz.

Le niveau C, catégories 7 et 8, met en correspondance les parties graphiques et les parties sonores. La seconde catégorie (8) met en évidence que l'enfant fait la correspondance de deux des trois segments correctement.

NIVEAU C

(Catégorie 7)

Domingo ne sait pas écrire son prénom.
L'expérimentateur le fait à sa place.

(DOM///) D'après toi, qu'est-ce qui est écrit ici Domingo?	→	Non.
Qu'est-ce que ça veut dire?	→	Do.
(//INGO) Et ainsi, continue-t-il de demander à Domingo?	→	Non.
Qu'est-ce que ça veut dire?	→	Go.
(//MIN//) Et ainsi, qu'est-ce que ça veut dire?	→	Non, ne je sais pas.
Qu'est-ce que tu crois que ça peut vouloir dire?	→	Non, je ne sais pas.

NIVEAU C

(Catégorie 8)

Juan écrit correctement son prénom.

(JU//) D'après toi, qu'est-ce qui est écrit ici Juan? → Non.

Qu'est-ce que ça veut dire? → Ju.

(//AN) Et ainsi, qu'est-ce que ça veut dire, continue-t-il de demander à Juan? → Non.
Juan ... non, non, non.

Ainsi, qu'est-ce que ça veut dire alors? → A.

Et qu'est-ce que ça veut dire de plus? → ...

(/UA/) Ainsi, qu'est-ce que ça veut dire? → Ua.

Le niveau D, catégories 9 et 10, met en correspondance le tout, les parties graphiques et les équivalences sonores.

NIVEAU D

(Catégorie 9)

Véronica écrit correctement son prénom.

(VERO///) D'après toi, qu'est-ce qui est écrit ici Véronica? → Véro.

(///NICA) Et ainsi? → Non.

Qu'est-ce que ça veut dire? → Nica.

(//RONI//) Qu'est-ce que ça veut dire? → Ni.

Le niveau X, catégorie 11, est caractérisé par le défrichage.

NIVEAU X

(Catégorie 11)

Laura ne sait pas écrire son prénom. L'expérimentateur le fait.

(LAU//) D'après toi, qu'est-ce qui est écrit ici Laura? → Non, "u".

(//URA) Et ainsi, dit-il à Laura? → Non "a".

(/AUR/) Ainsi, qu'est-ce que ça veut dire? → Si, Laura.

(Catégorie 11)

Aurora écrit correctement son prénom.

(AUR//) Ainsi, d'après toi, qu'est-ce qui est écrit ici Aurora? → Non, a-u-r.

(//ORA) Et ainsi? → Non, o-ra.

(//RO//) Ainsi quoi dire; ça veut dire quoi Aurora? → Non, rro.

ANNEXE 3

**Grilles de cueillettes de données
générales et spécifiques
de l'écriture de lettres et de chiffres**

**GRILLES DE DONNÉES GÉNÉRALES
DES LETTRES CONNUES DE L'ENFANT**

Lettres	Écrites	Identifiées	Majuscules	Minuscules	Inversées
A					
B					
C					
D					
E					
F					
G					
H					
I					
J					
K					
L					
M					
N					
O					
P					
Q					
R					
S					
T					
U					
V					
W					
X					
Y					
Z					

Grille de données spécifiques pour les quatre types d'interprétation de la graphie des consonnes

Grille de données spécifiques pour les types d'interprétation de la graphie des voyelles

Grille de données générales des chiffres confondus avec des lettres

ANNEXE 4

**Protocole pour l'identification des niveaux, des catégories
et des sous-catégories de l'écriture
de mots et d'une phrase**

NIVEAU PRÉSYLLABIQUE

D'abord, le niveau présyllabique est celui où le jeune scribe fait ses premières expériences avec l'écriture. Il ne peut pas encore établir le lien entre ce qu'il entend et ce qu'il écrit. Il arrive fréquemment que les signes graphiques soient purement inventés, mais il n'est pas rare non plus que les lettres soient conventionnelles. Dans quelques cas, les côtés de la feuille deviennent les balises du début et de la fin d'un mot qui vient d'être dicté et écrit. À mesure qu'il y a une progression des catégories, l'enfant tente de varier l'ordre des lettres qui lui servent de répertoire, pour chacun des mots à représenter. Il varie également le nombre de lettres en fonction de ce que le mot représente au point de vue du sens. Ainsi, pour un objet qui réellement est plus petit, il mettra moins de lettres et vice versa. Le "papillon" aura moins de lettres que le "cheval", parce qu'il est moins gros proportionnellement.

Ces différenciations dans l'écriture permettent de voir où l'enfant en est rendu dans son cheminement. Les différentes catégories qui suivent expliciteront davantage les connaissances qu'a l'enfant de l'écriture à ce niveau et comment il les manifeste.

NIVEAU PRÉSYLLABIQUE

CATÉGORIE A: Graphismes primitifs, écriture unigraphique et sans contrôle de la qualité

Il existe un long chemin que doit parcourir l'enfant pour en arriver à la compréhension de notre système d'écriture. Ce temps où il devra reconnaître et incorporer à ses productions écrites élémentaires des signes conventionnels provenant de son entourage. Écrire en utilisant les indices graphiques conventionnels, c'est un pas important dans le développement de l'écriture enfantine, encore que souvent il l'utilise sans pour autant comprendre la manière avec laquelle est formé le système d'écriture et sa signification proprement dite. L'important pour l'enfant au départ est qu'il veut écrire et non les différences au niveau des résultats. On peut trouver des écritures semblables pour des mots différents. Ainsi, il comprend que l'écriture à un rôle et permet de livrer des messages mais ne sait pas que les signes graphiques ne doivent pas être écrits au hasard.

Un autre pas important est celui du contrôle de la quantité de lettres que doit contenir le mot une fois écrit. Le nombre de graphismes pour écrire doit avoir une limite (plus de deux), si l'on veut qu'il signifie quelque chose, indépendamment des conditions physiques imposées, telles que les limites de la feuille qui servent souvent de balises aux jeunes enfants pour terminer l'écriture d'un mot, remplir un espace avec des graphismes non conventionnels pour remplir un espace uniquement.

Cette écriture n'est pas formée de graphismes conventionnels la plupart du temps; seuls sont constitués des éléments (conventionnels ou non) et il n'y a de li-

mite dans la quantité que dans des conditions matérielles; quoique l'écriture conventionnelle ne soit pas unigraphique, elle le devient pour certains enfants de cette catégorie. En ce qui concerne la propriété essentielle de l'écriture qui affirme que chaque lettre écrite soit la composante de ses parties, les enfants de cette catégorie maintiennent cette propriété comme étant aléatoire en inscrivant une lettre par mot ou par phrase.

A.1 Graphismes primitifs

Prédominance de griffonnage, de gribouillage et/ou pseudo-lettres. Quand l'enfant utilise des graphismes conventionnels pour écrire, c'est un succès mais il ne les utilise pas, ne sachant pas leurs véritables fonctions. Au contraire, il ne se pose pas la question à savoir si cela est de l'écriture ou non. Le résultat de l'enfant démontre certaines intentions à faire des variations dans l'écriture. En ce qui concerne les espaces entre les mots à part certains cas, ils ne sont généralement pas présents. Il y a également certains cas où il s'établit une correspondance sonore, mais avec des graphismes conventionnels et par un pur hasard.

Dans l'illustration 1, l'utilisation d'un même graphisme se répète pour tous les mots. Souvent, l'enfant prend comme balise les deux extrémités de la feuille. Lorsque l'enfant fait certaines tentatives pour différencier les lettres, ce n'est pas évident mais, il arrive que dans une entrevue de type clinique généralement, on puisse faire cette distinction même si elle n'est pas apparente. Par contre, lorsque l'on a une grande quantité de sujets, comme c'était le cas pour Ferreiro, il fallait avoir un mode de limitation dans l'entrevue.

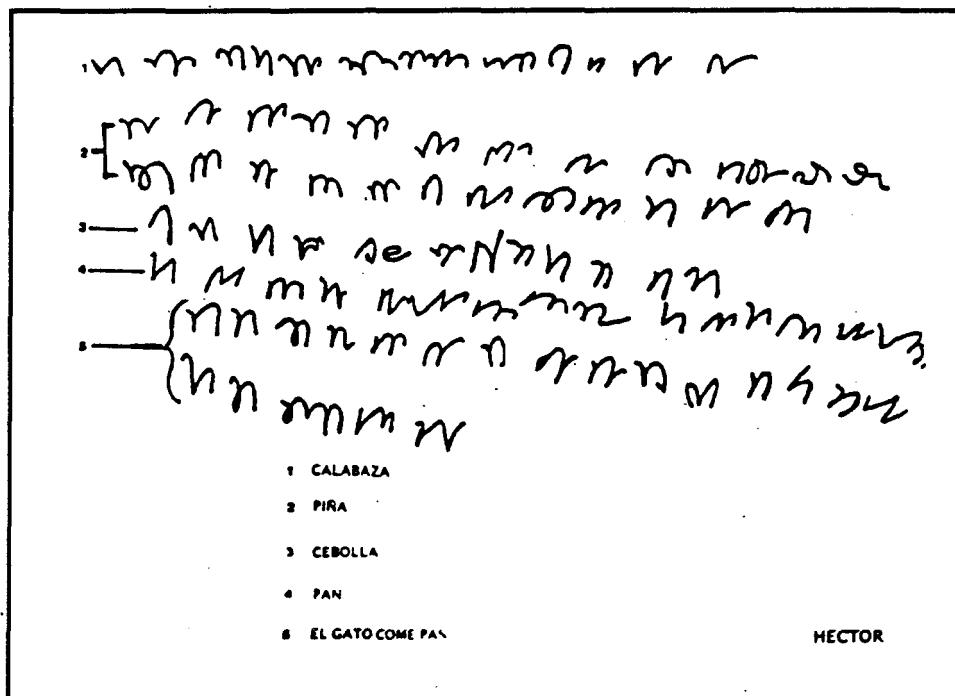


ILLUSTRATION 1

A.2 Écriture unigraphique

Utilisation d'un seul graphisme pour chaque mot à représenter (quantité constante). Pouvoir avoir le même graphisme (répertoire fixe) ou un différent (répertoire variable).

Voir dans l'exemple de l'illustration 2, l'usage qu'a le jeune enfant des voyelles: chacune d'elle représente soit un mot ou encore la phrase entière.

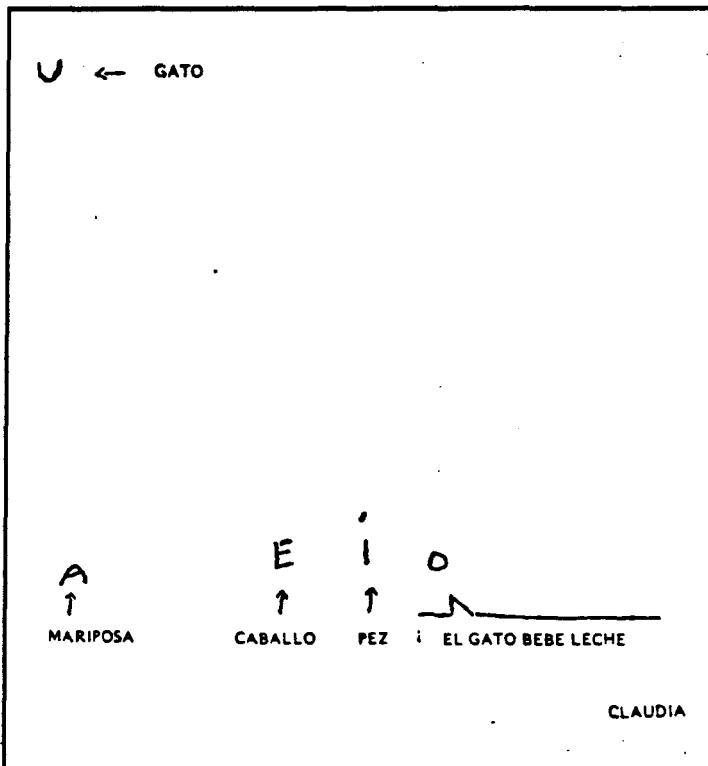


ILLUSTRATION 2

A.3 Écriture sans contrôle de la quantité

La limite de la feuille entre en corrélation directe avec l'interruption d'une succession de graphismes.

Ce type d'écriture présente, en plus, des difficultés pour son interprétation. On pense que l'origine de ce type d'écriture proviendrait des différents exercices d'écriture que l'on ferait faire aux enfants en classe. En effet, on demande souvent à l'enfant, dans un exercice de calligraphie, de compléter la ligne, ce qui renforce l'idée chez l'enfant qu'il est nécessaire de mettre beaucoup de lettres pour représenter quelque chose.

En plus, il est difficile de considérer la perspective d'un répertoire graphique, car cela n'est autrement dit, qu'un "défilé de lettres". Évidemment, la sélection de quelques lettres différentes ne peut cependant pas être attribuée au fait de vouloir monopoliser un espace quelconque uniquement dans le but de vouloir le remplir. Ainsi, l'enfant utilise généralement deux graphismes qu'il répète sur une même ligne et représentant un mot. D'un mot à l'autre, un graphisme diffère et l'autre se répète (pour chacun des mots et pour la phrase).

Les productions écrites de l'exemple (illustration 3) paraissent être une preuve de résistance. Dans ce type d'écriture, l'enfant ne cesse d'écrire que lorsqu'il a terminé la ligne. Notons en plus, la répétition continue d'un duo ou d'un trio de lettres à la longeur de la ligne.

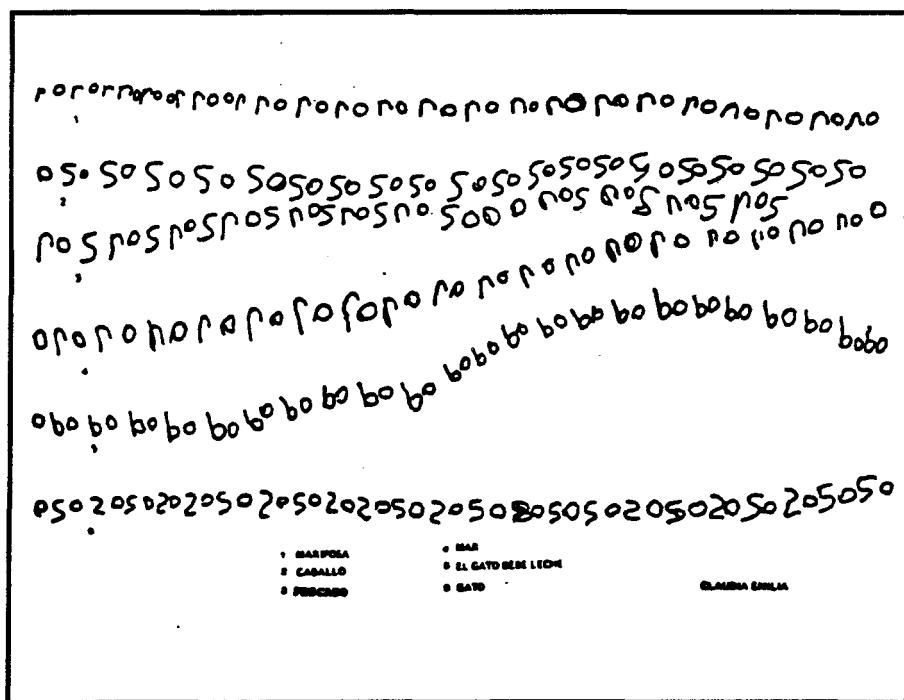


ILLUSTRATION 3

CATÉGORIE B: Écriture fixe

Dans ce type de productions écrites, l'enfant utilise les graphismes conventionnels et en plus, il y a un contrôle de la quantité de ces graphismes (ni un seul, ni un nombre indéterminé).

Par contre, pour l'enfant de cette catégorie, tout s'écrit de la même manière. Il ne présente pas de différences objectives dans l'écriture. Il répète une série de graphismes à plusieurs reprises pour des mots différents et même pour la phrase.

B.4 Écriture fixe

Une même série de lettres dans un même ordre sert pour écrire les différents mots dictés à l'enfant. C'est donc dire une quantité constante pour un répertoire total fixe. Les enfants de ce groupe ont acquis les graphismes conventionnels, mais ne les utilisent pas pour produire des différences objectives dans l'écriture. Il n'y a que lorsque le scripteur fait des différences de quantité, d'ordre ou de graphismes qu'on peut voir une différenciation dans sa production écrite, et ce n'est pas le cas.

Observons, dans l'exemple (illustration 4a), comment la même séquence "A08" se répète pour représenter tous les mots dictés et même la phrase.

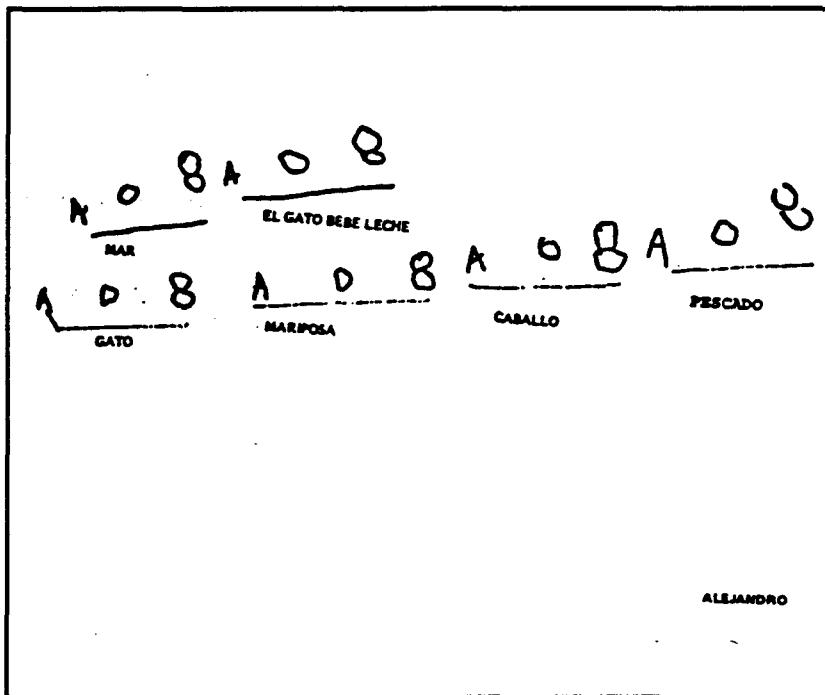


ILLUSTRATION 4a

Dans le deuxième exemple (illustration 4b), on représente l'usage du nom propre comme écriture valide pour tout. L'enfant s'appelle Angel Valentin et la série de lettres "Angel Val", sert pour représenter tous les mots et même la phrase.

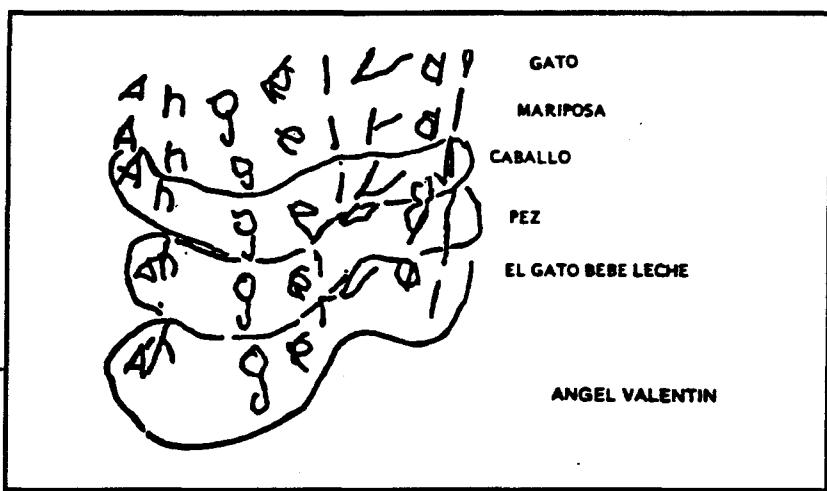


ILLUSTRATION 4b

CATÉGORIE C: Écriture différenciée (avec prédominance de graphismes conventionnels)

Ce type d'écriture ne tient compte d'aucune caractéristique propre à la catégorie A. L'enfant utilise exclusivement ou de façon prédominante des graphismes conventionnels. Comme l'utilisation de graphismes a une quantité contrôlée, cela facilite sa maniabilité pour mener l'enfant à produire différents écrits intentionnels, lesquels constituent la principale caractéristique de cette écriture.

C.5 Séquence de répertoire fixe avec quantité variable

Les graphismes utilisés apparaissent toujours dans le même ordre, mais les mots ont différentes quantités de graphismes. C'est dire que la première lettre de chaque mot sera toujours le "J", la deuxième le "S" et toujours les suivantes occuperont la même place. Pour ce qui est précisément de la présence ou de l'absence de quelques lettres qui vont suivre, en plus ou moins, c'est cela qui détermine la différence entre les mots et la phrase qui sont dictés à l'enfant. On voit une quantité majeure ou mineure de graphismes ajoutés, selon le cas, (si la production écrite représente un mot ou une phrase).

Dans l'exemple de l'illustration 5, Julio écrit quatre lettres pour le premier mot qu'on lui dicte (gato); on a ces mêmes lettres et une autre pour (mariposa); il copie les lettres de "mariposa" agrémentées elles, de d'autres lettres pour "caballo"; les lettres de "caballo" avec permutation pour le mot "pez"; la phrase "el gato bebe leche", est la dernière écrite. Tentant de suivre la même technique qu'initialement,

l'enfant écrit la même série que celle qui a servi pour "caballo" (sauf une lettre) et ajoute d'autres lettres à la finale.

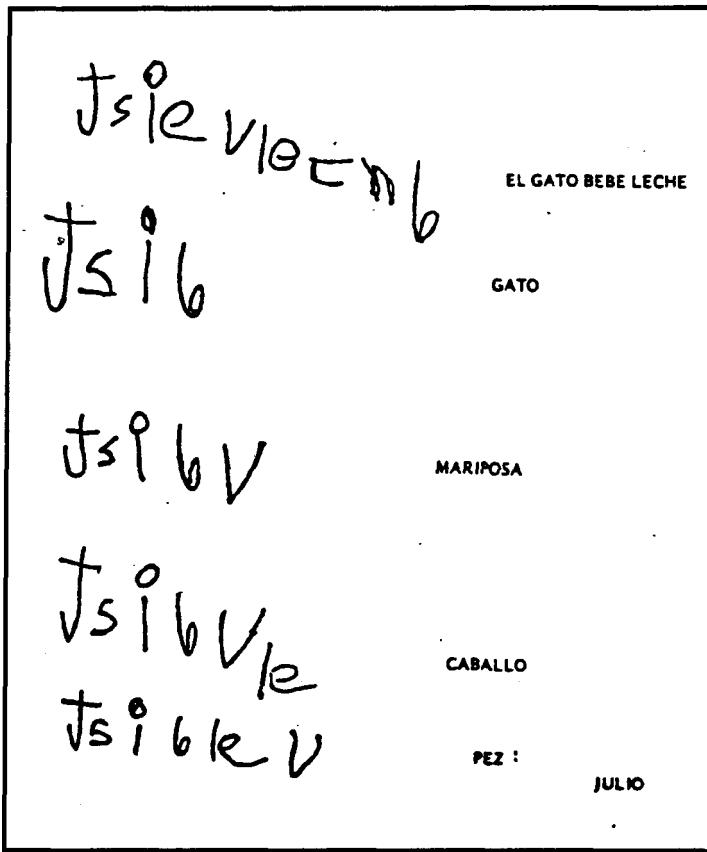


ILLUSTRATION 5

C.6 Quantité constante avec répertoire fixe partiel

Ce type d'écriture démontre une minime différenciation avec quantité fixe (constante). Entre les graphismes utilisés, il y a quelques variantes qui permettent de différencier les mots les uns des autres. Une lettre, toujours la même, apparaît dans tous les mots et au même endroit, soit au début de chacun des mots. Une séquen-

ce altérée de graphismes peut apparaître toujours au commencement ou à la fin ou encore, au centre de chaque mot écrit, pendant que les autres graphismes varient.

Les mots écrits dans l'exemple (illustration 6), ont toujours quatre lettres (exceptée la phrase) et commence toujours par "A"; pour chaque mot écrit, il y a quelques différences, puisque chacun ne se répète jamais exactement de la même façon et dans le même ordre.

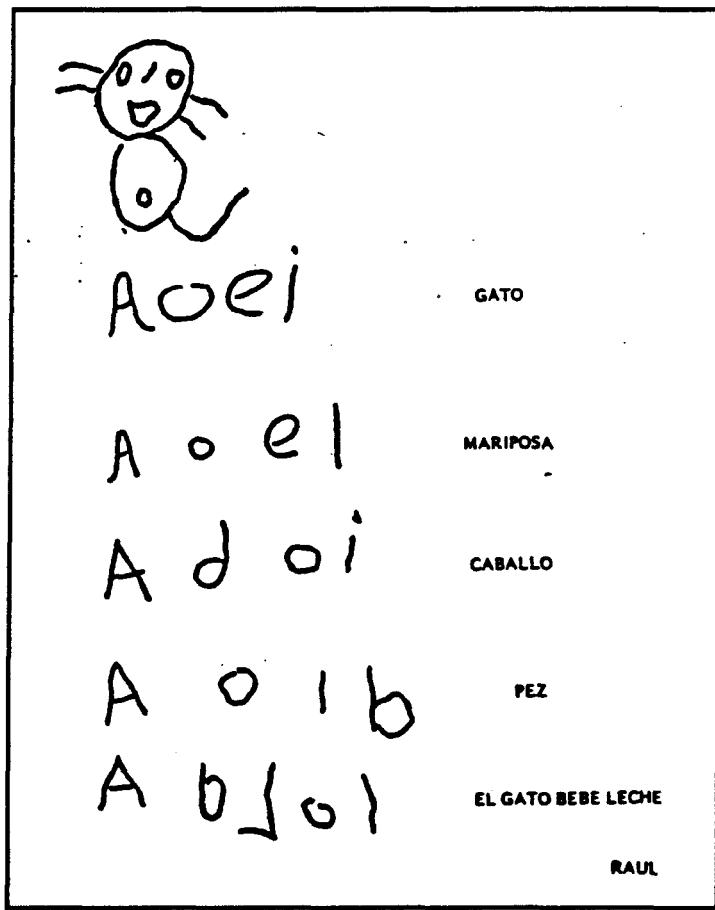


ILLUSTRATION 6

C.7 Quantité variable avec répertoire fixe partiel

Comme dans le groupe antérieur, on voit constamment un même graphisme apparaissant au début de chaque mot ou groupe de mots et d'autres graphismes différents ou les mêmes dans un ordre différent apparaissent ensuite. Une des différences dans ce groupe est la quantité de graphismes qui n'est pas toujours la même, ce qui apporte un élément de plus pour la différenciation.

La différence entre le groupe 5 et le groupe 7 est la suivante:

Groupe 5: msa, msai, msait, etc.

Groupe 7: msa, msia, mstr, etc.

Observons que dans le premier cas (groupe 5), il y a copie intégrale du mot précédent avec ajout d'une lettre nouvelle à chacun des mots qui suit. Le second cas (groupe 7), débute de la même façon pour chacun des mots, mais la finale varie d'un mot à l'autre. Le premier cas présente un ordre fixe, le second varie à partir de la troisième lettre.

Dans l'illustration 7a apparaît l'écriture de mots avec différentes quantités de graphismes. Quelques-uns de ces graphismes (E, R, I, l) apparaissent dans tous les mots écrits, mais dans un ordre différent, excepté le "E", qui est la lettre initiale du prénom de l'enfant (Erika) et aussi la lettre initiale de tous les mots produits à l'écrit.

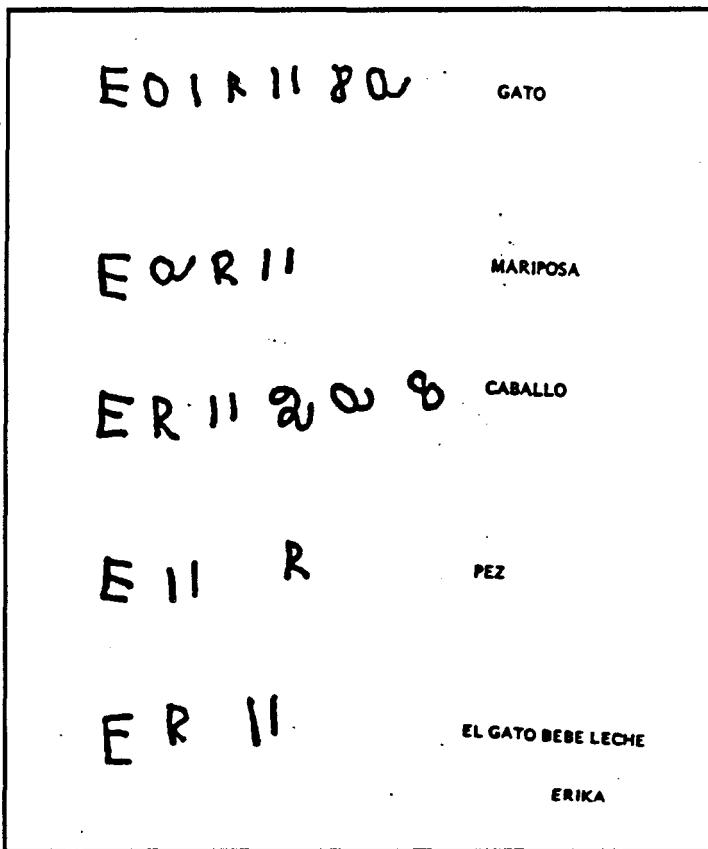


ILLUSTRATION 7a

L'enfant, dans le deuxième exemple (illustration 7b), nous démontre l'alternance des débuts de mots fixes en relation avec ce qui s'enseigne à l'école. On traite les articles "el" (le) et "la" (la) au début de beaucoup de phrases montrées en classe. Par contre, dans ce cas, les deux articles ne représentent pas vraiment le début de phrases proprement dites, mais ont servi à inspirer l'enfant. Le jeune scripteur, à ce stade, se sert de ce qu'on appelle le schéma conceptuel, mais n'est pas en mesure de faire le lien entre les signes graphiques et les composantes sonores.

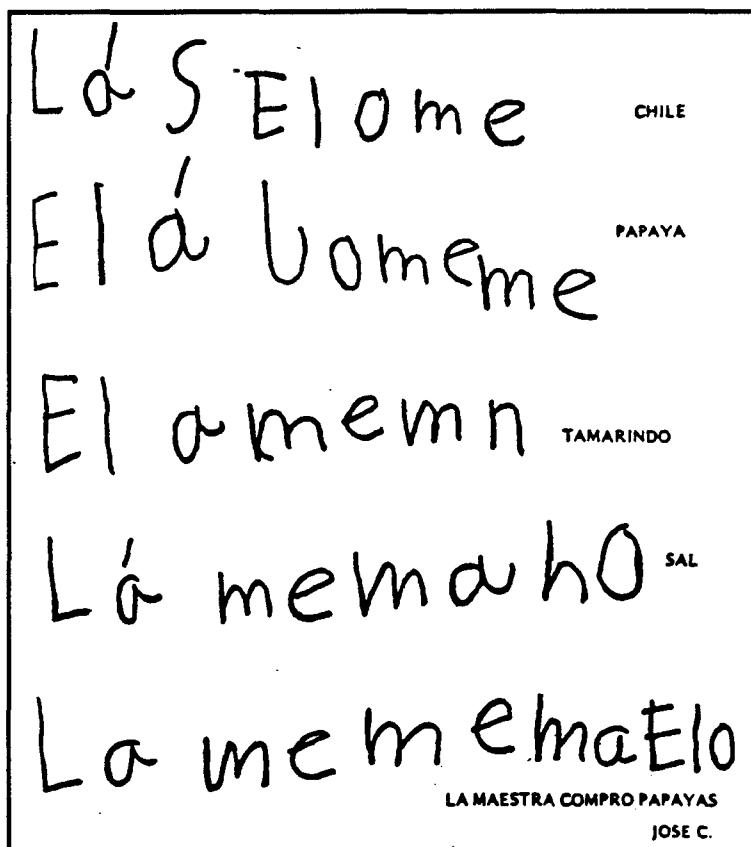


ILLUSTRATION 7b

C.8 Quantité constante avec répertoire ou position variable

Dans ce cas, la quantité de graphismes est constante pour tous les mots écrits, mais l'enfant utilise le moyen de la différenciation qualitative: change les lettres en passant d'un écrit à un autre, ou bien change l'ordre des lettres.

Dans l'exemple (illustration 8), Patricia écrit toujours trois graphismes, ne répétant aucun d'eux. Dans ce cas, l'enfant connaît plusieurs graphismes et est capable de faire des différences dans ses productions écrites avec une quantité constante.

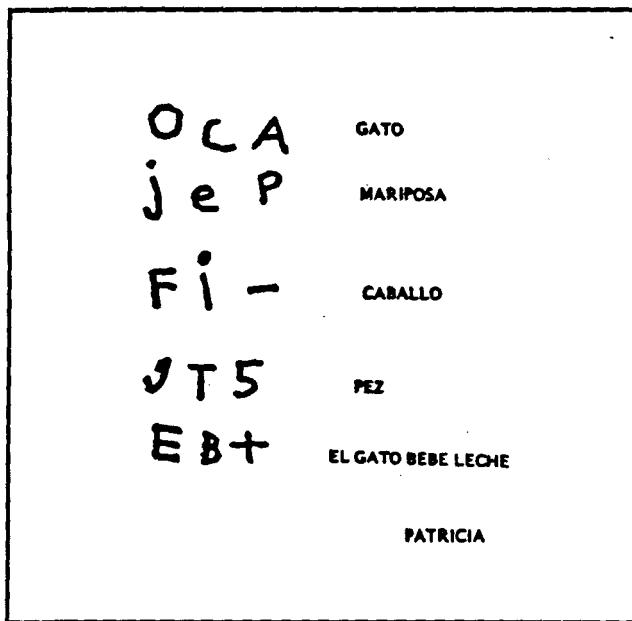


ILLUSTRATION 8

C.9 Quantité variable et répertoire variable

Ce type d'écriture démontre bien le maximum de différenciation que permet le niveau présyllabique: variant à la fois la quantité et le répertoire pour différencier un écrit d'un autre.

Cette différenciation est évidente dans l'illustration 9. Les variations dans la quantité de graphismes peuvent avoir un lien avec la grandeur de ce que représente le mot (son sens), comme cet exemple où "mariposa" (papillon) est écrit avec moins de lettres que "caballo" (cheval). Cette détermination à conserver une quantité minimale de lettres, en référence avec la grosseur de l'animal que le mot représente, peut faire référence à n'importe quelles sous-catégories de la catégorie C. La différence entre cette sous-catégorie et les autres, c'est que l'enfant débute une certaine correspondance sonore, quoique non essentielle et non prédominante et souvent liée à

l'effet du hasard. De plus, on voit également les efforts infantiles pour élaborer des critères objectifs qui permettent régulièrement les différenciations dans la quantité des lettres utilisées pour écrire.

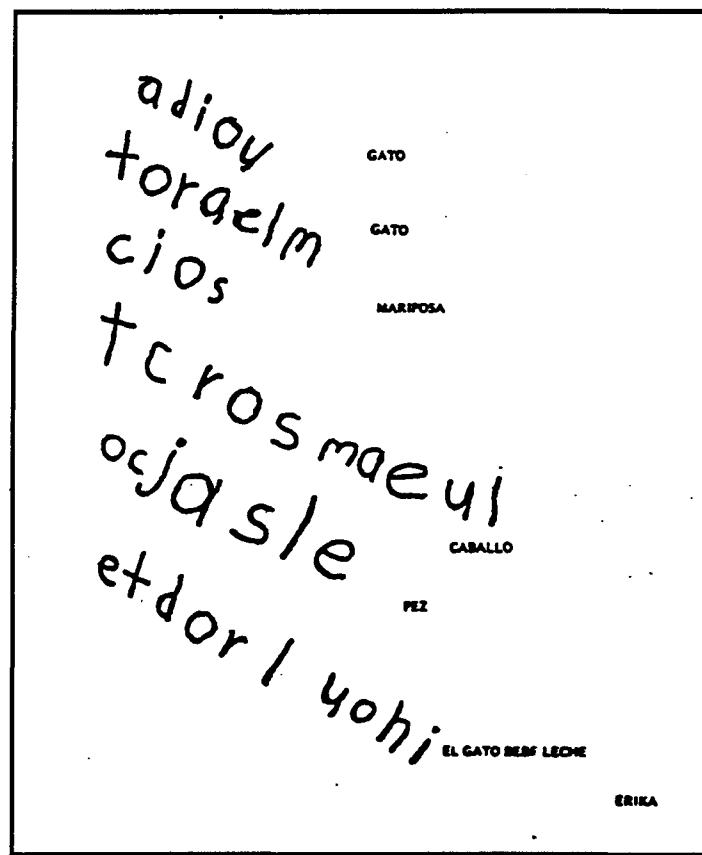


ILLUSTRATION 9

CATÉGORIE D: Écriture différente avec valeur sonore initiale

nore du début du mot à représenter. Par contre, les autres lettres qui suivent n'ont souvent aucun lien avec la sonorité du mot. Le fait qu'une lettre conventionnelle et une lettre véridique du mot prononcée corresponde est un pas vers la démystification du système d'écriture. L'enfant démontre par ce geste un premier signe de compréhension de celui-ci.

Les enfants de cette catégorie, commencent en réalité la zone intermédiaire entre l'absence de correspondance sonore et le commencement de la dichotomie de cette correspondance.

D.10 Quantité et répertoire variables et présence de valeur sonore initiale

Les productions écrites de cette sous-catégorie présentent des caractéristiques très particulières: pour une part, la construction totale de chacun des mots n'est pas déterminée par une tentative de correspondance sonore (tels les sons présyllabiques); d'autre part, la lettre qui initie chaque mot n'est pas fixe ni aléatoire: c'est une des lettres qui correspond à la valeur sonore de la première syllabe du mot (et dans cela, prononciation du niveau syllabique). Pour le reste, la quantité seule est variable, autant que le répertoire.

Dans l'exemple 10a, tous les débuts de mots ont un lien avec la correspondance sonore de celui-ci: "A" pour "lapiz", "i" pour "gis", "p" pour "pegamento" et peut-être "l" pour "la maestra". Pour toutes les lettres suivantes, l'enfant ne tient pas compte qu'il doit y avoir une valeur sonore conventionnelle ou une correspondance

sonore. C'est important de voir qu'une seule lettre du mot ne peut pas suffire pour lire et pour constituer un écrit conventionnel.

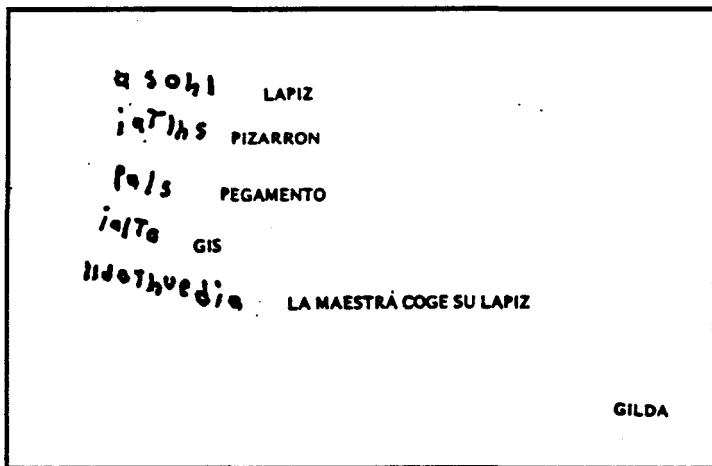


ILLUSTRATION 10a

Le cas suivant (illustrations 10b et 10c), montre un enfant qui, pendant deux séances successives d'écriture, emploie la même technique en représentant la sonorité de la première syllabe du mot et répétant la séquence obtenue une seconde fois.

C'est peut-être un autre résultat de l'assimilation des modèles traditionnels où il y a prédominance de ce type de construction ("papa", "mama", "nene", etc.). C'est peut-être la simplicité de ces modèles, lesquels suggèrent le mode de construction (où l'enfant sent qu'il n'a pas besoin de chercher plus loin).

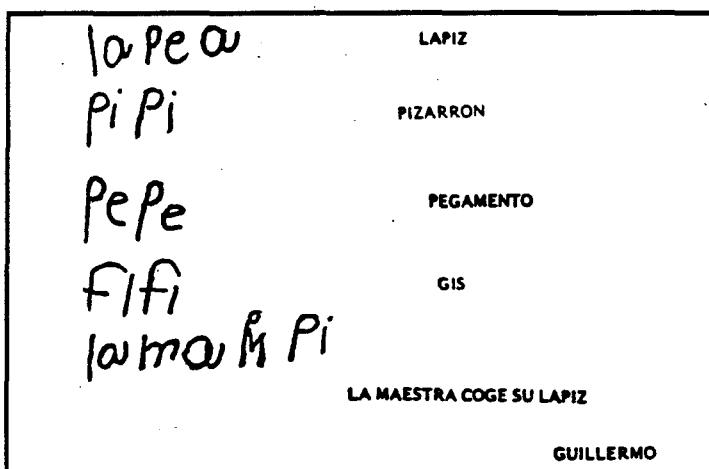


ILLUSTRATION 10b

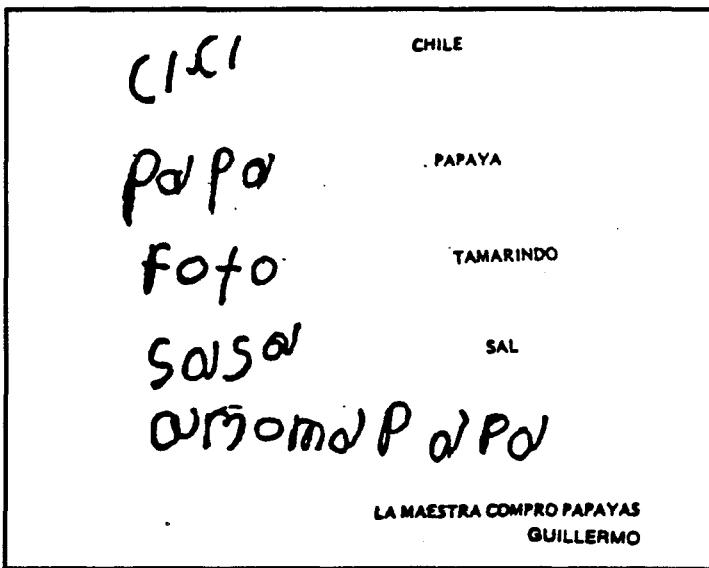


ILLUSTRATION 10c

NIVEAU SYLLABIQUE

Vient ensuite le niveau syllabique, celui où l'enfant prend conscience d'un premier découpage dans l'écriture appelé l'hypothèse syllabique. En effet, les syllabes sont représentées par une lettre. Deux tangentes peuvent apparaître dans ce niveau. La première est celle sans correspondance sonore et la seconde avec une correspon-

dance sonore. Pour chacune des catégories, il existe ces deux tangentes. Il est à noter que celle avec une correspondance sonore représente sensiblement quelques connaissances de plus et se classe toujours une catégorie plus élevée que celle où elle n'est pas présente. Par contre, il arrive qu'un enfant puisse connaître certains sons et ignorer les autres. Ainsi, selon les séances, il peut ou non représenter la correspondance sonore. Cette première tangente permet à ce jeune scripteur de conserver son niveau de réalisation au sein de la hiérarchie.

Comme il existe, selon les auteures, une progression psychogénétique d'un niveau à l'autre, ce processus constructif impliquant l'écriture comme "objet de connaissance" ne peut régresser. Cette justification confirme que l'importance est axée davantage sur la compréhension du fonctionnement que sur le nombre de caractères graphiques connus par l'enfant. En effet, la connaissance d'une seule lettre peut permettre à ce jeune scripteur de se rendre au dernier niveau sans complication.

CATÉGORIE E: Écriture syllabique initiale

Lorsque l'enfant comprend que les différences des représentations écrites sont en relation avec les différences des indices sonores, il reste encore à comprendre la dichotomie qu'impose le découpage des mots dans la phrase écrite. Dans le niveau syllabique, il tente une correspondance entre graphismes et syllabes (généralement un graphisme pour chaque syllabe), ce qui n'exclut pas les problèmes dérivant des exigences de quantité minimum de lettres (plus de deux à trois lettres minimum pour écrire un mot).

L'enfant de ce niveau assigne une valeur syllabique à chaque graphisme. Comme premières intentions, seules résultent des imperfections et coexiste encore une écriture qui ne correspond à ce principe que par l'existence de quantité minimale de graphismes.

E.11 Écriture syllabique initiale sans prédominance de valeur sonore conventionnelle

On traite de la coexistence de l'écriture syllabique avec écriture sans correspondance sonore, toujours avec absence (complète ou quasi totale) de la valeur conventionnelle. La présence de deux types d'écriture pouvant, dû à la coexistence de diverses hypothèses à propos de l'écriture (comme dans le groupe 10), déboucher sur des productions différentes.

Dans l'illustration 11, Rosa écrit "pega-men-to" ayant une correspondance de quatre lettres et de quatre syllabes (n'importe quelle lettre pour chaque syllabe, mais sans aucune répétition). Le mot "lapiz" devrait avoir seulement deux lettres si on applique strictement la correspondance syllabique, mais l'enfant l'écrit avec cinq lettres, et plus tard, s'ajuste dans la lecture et dit qu'elle a produit la première syllabe correspondant à la première lettre, et la seconde dans le reste. Le mot "pizar-rón" a aussi trop de lettres (sans doute pour démontrer la relation avec la grandeur de l'objet référent), et la lecture tente une correspondance "raisonnable": deux lettres pour la première syllabe, deux autres pour la deuxième, et le reste pour la dernière. La monosyllabe ("gis") est très perturbatrice pour les enfants de ce niveau: Rosa met cinq lettres et n'a aucune intention de faire correspondre les lettres

et les sons. La lecture de la phrase démontre un autre type de découpage: sujet-verbe-complément direct. Il y a peu de correspondances sonores (entre syllabes et lettres) et le découpage syllabique est partiel. Pour l'ensemble de la production écrite, l'hypothèse syllabique est encore à sa forme initiale.

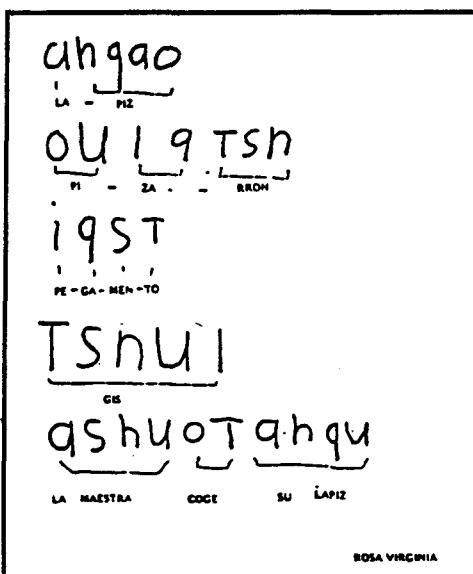


ILLUSTRATION 11

E.12 Écriture syllabique initiale avec valeur sonore conventionnelle sans correspondance sonore

L'unique différence de ce groupe avec le groupe 11 est que l'écriture sans correspondance sonore a une valeur sonore conventionnelle initiale (comme dans le groupe 10), tant que l'écriture avec correspondance sonore ne présente que des valeurs sonores conventionnelles primitives.

Observons dans l'exemple (illustration 12), que "calabaza" commence avec "a", et "el gato come pan" avec "e", bien que le reste n'a aucune correspondance sonore (entre syllabes et lettres) par la suite, sauf une valeur sonore initiale et conventionnelle dans ces deux cas. Cela apparaît dans le deuxième mot "cebolla" également. En plus, apparaît dans "piná", cependant affecté par une exigence de quantité minimale de trois lettres: l'enfant lit sa production assignant une syllabe à chaque lettre. Cependant, le surplus d'une lettre ne peut pas disparaître parce que deux lettres sont insuffisantes pour écrire quelque chose avec sens, selon l'enfant. Cette exigence de quantité cause une ambiguïté car pour le jeune scripteur, il est impossible d'avoir une seule lettre pour la monosyllabe, ainsi l'enfant met de côté à nouveau la correspondance sonore pour écrire, bien que l'intention d'ajuster, se fait dans la lecture ("pa-an").

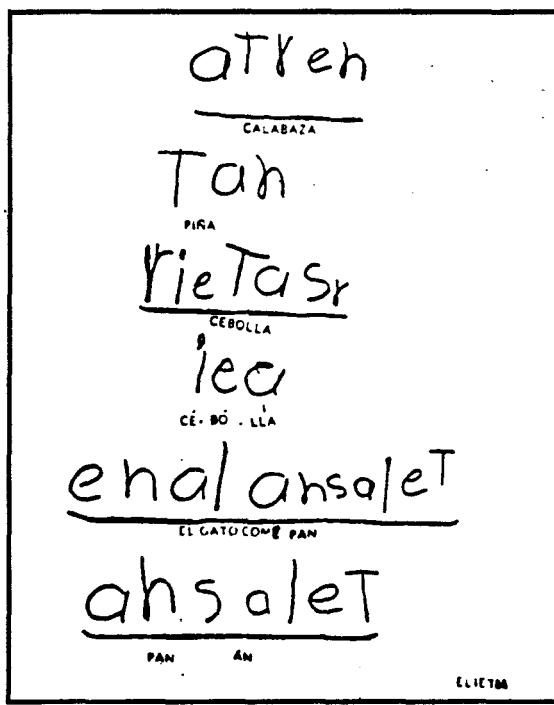


ILLUSTRATION 12

E.13 Écriture syllabique initiale avec valeur sonore conventionnelle dans l'écriture avec correspondance sonore

Dans ce groupe, en plus, coexiste l'écriture avec et sans correspondance sonore (comme dans la sous-catégorie 12). En plus, il peut y avoir présence de la valeur sonore conventionnelle.

L'exemple de l'illustration 13 montre clairement que dans la production écrite de l'enfant, il peut coexister différents critères dans l'écriture, celui-ci est "syllabico-initial". Angélica — l'enfant de notre exemple — tient à écrire avec quatre lettres, en plus, elle tient à choisir ces lettres selon sa valeur sonore conventionnelle. Les aspects de correspondance sonore syllabique demeurent et restent subordonnés à un autre type de critères se manifestant clairement lorsqu'Angélica ne va pas à leur rencontre. C'est pour cela que "mariposa" se lit en assignant une lettre à chaque syllabe, donc le nombre de lettres qui s'emploie (quatre) et coïncide avec le nombre de syllabes du mot à écrire. Notons l'usage du "i" pour représenter la syllabe "ri" et de "o" pour "po". L'usage de "a" pour "ga" et de "o" pour "to" est fréquent pour les enfants de cette sous-catégorie qui traitent l'écriture de "gato" correctement et cependant, ajoutent d'autres lettres fréquemment. Pourquoi? Parce que les enfants pensent qu'avec deux lettres, ils ne peuvent pas écrire quelque chose de significatif. Dans le cas d'Angélica, spécifiquement, elle a besoin d'écrire au moins quatre lettres. Alors, le mot "caballo" s'écrit, pour elle, avec cinq lettres. Serait-ce une erreur de calcul? Paraît-il que non: "caballo" (cheval) s'écrit avec plus de lettres que "mariposa" (papillon) parce que le cheval est plus gros que le papillon. La monosyllabe

("pez") a également quatre lettres, en plus, la première est pertinente (e). Dans la production écrite de la phrase, la séquence "ao" pour "gato", suivi de "e" pour "be", démontre une logique dans l'usage des voyelles avec valeur sonore conventionnelle et oblige normalement l'enfant à mettre quatre "e" pour ("be-be-be-che"). Mais l'enfant ne veut pas, car elle dit devoir respecter la variété de graphismes: ne pas répéter deux lettres identiques dans une même séquence.

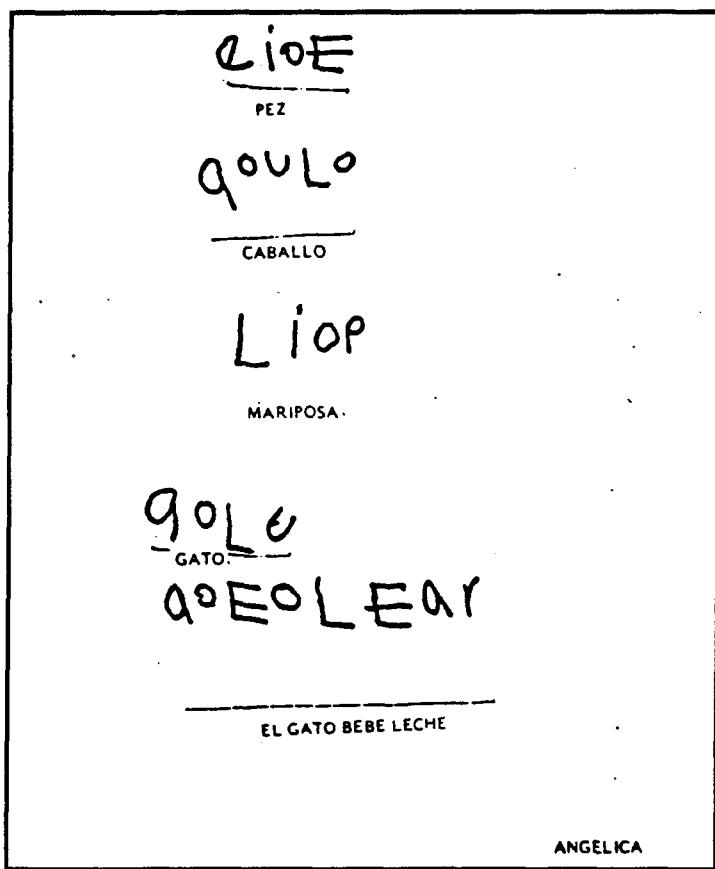


ILLUSTRATION 13

CATÉGORIE F: Écriture syllabique avec exigence notoire de la quantité

Dans cette catégorie, se regroupent les écritures construites à partir de l'analyse syllabique du mot. En plus, dans quelques cas, on retrouve une plus grande quantité de graphismes qu'exigée (la quantité minimale). Les mots d'une et de deux syllabes représentent une difficulté majeure lors d'activité de production écrite. Cette situation est conflictuelle parce qu'elle n'est pas en soi un succès compensatoire et ne peut se contrôler, à tel point que l'enfant ne peut se limiter à écrire la même quantité de graphismes qu'il a postulé comme étant nécessaire au départ. Le jeune scripteur en oublie le fait que la correspondance syllabique permet de manier parfaitement l'acquisition du système d'écriture en l'absence de conflit.

F.14 Écriture syllabique stricte avec exigence notoire de quantité et sans prédominance de valeur sonore conventionnelle

Les écritures produites dans cette sous-catégorie établissent une correspondance systématique entre quantité de graphismes et quantité de syllabes du mot à écrire. Le problème survient quand il faut écrire un mot unisyllabique et un mot bisyllabique. L'enfant doit alors écrire un et deux graphismes respectivement selon le nombre de syllabes et cette quantité peut contester les critères de quantités minimales; en conséquence, ces mots sont écrits avec un nombre de graphismes supérieurs à ses syllabes. Nous n'avons pas de production écrite avec une prédominance de la valeur sonore conventionnelle dans ce groupe.

Dans les mots écrits de l'illustration 14, la correspondance sonore entre lettres et syllabes se voit parfaitement dans le mot de trois syllabes et dans celui de quatre syllabes, en plus, l'exigence de quantité minimale affecte le mot d'une syllabe et le mot de deux syllabes, lesquelles ont plus de lettres que la correspondance sonore l'exige selon le nombre de syllabes du mot (inclusion de plus de lettres que le minimum exigé pour accepter une écriture comme telle). Dans ce cas, trois lettres est la quantité minimale; en plus, les mots d'une et de deux syllabes en ont moins de trois: pour cela, il doit y avoir une exigence "considérable (robuste)" ou "notoire" de la quantité. La valeur sonore conventionnelle apparaît majoritairement dans un mot seulement, "mariposa".

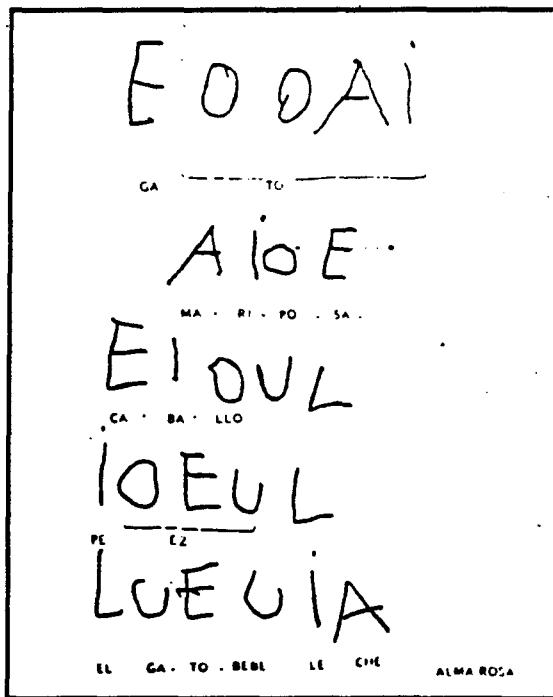


ILLUSTRATION 14

F.15 Écriture syllabique stricte avec exigence notoire de quantité et prédominance de valeur sonore conventionnelle

L'unique différence respective d'avec le groupe 14 est la prédominance de valeur sonore conventionnelle dans les lettres employées.

L'exemple de ce groupe (illustration 15), présente les mêmes caractéristiques que l'exemple antérieur et tout ce qui concerne l'exigence notoire de quantité qui affecte le mot d'une et celui de deux syllabes. La différence est une plus grande quantité de lettres avec valeur sonore conventionnelle ("e", "o" et "a" en "cebolla"; "i" en "piná"; "a", "o", "e" et "a" dans la phrase).

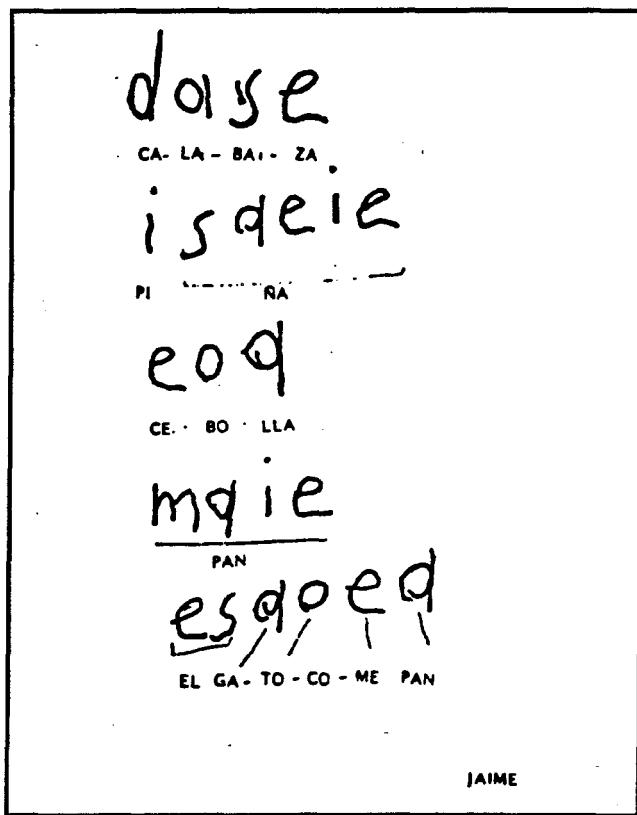


ILLUSTRATION 15

CATÉGORIE G: Écriture syllabique stricte

Dans cette catégorie, on se réfère à la prédominance de l'hypothèse syllabique (correspondance entre la quantité de graphismes dans l'écriture et de syllabes dans le mot à écrire). Cette correspondance s'établit presque toujours en assignant un graphisme à chaque syllabe (en plus, peut se considérer systématiquement dans le cas d'assigner deux graphismes pour chaque syllabe).

Le conflit dans la perspective d'écrire avec moins de graphismes que la quantité considérée indispensable versus avoir une correspondance syllabique parfaite peut se résoudre (résolver) en faveur de cette dernière, ou bien en faveur du critère de quantité susnommé. Donc, dans ce cas (la différence qui succède à la catégorie F antérieure), il n'y a pas une "surcompensation" de la quantité de lettres pour les mots d'une ou deux syllabes, mais simplement les enfants écrivent les mots avec une ou plus de lettres, selon le cas. L'exigence de quantité minimale se subordonne lentement à l'hypothèse syllabique.

G.16 Écriture syllabique stricte sans prédominance de valeur sonore conventionnelle

La relation entre la quantité de graphismes et de syllabes est systématique, quoiqu'il n'y a presque pas de valeur sonore conventionnelle dans les lettres employées. Dans quelques cas, l'exigence de quantité se subordonne entièrement à l'hypothèse syllabique, et peut assigner un seul graphisme pour un mot d'une syllabe.

Dans d'autres cas, seul le mot d'une syllabe est affecté par l'exigence de quantité minimale de graphismes.

Dans l'exemple de l'illustration 16, il y a une correspondance systématique entre les syllabes du mot et les lettres écrites; uniquement la monosyllabe a deux lettres: une de plus que le but de la correspondance syllabique demandait d'en obtenir. L'exigence de quantité minimale compensant localement, sans perturber la construction de l'écriture avec correspondance sonore. Si on ne faisait pas lire à l'enfant ses productions écrites, il serait difficile de comprendre cette écriture, ceci parce que la majorité des lettres ne sont pas reliées à leurs valeurs sonores conventionnelles.

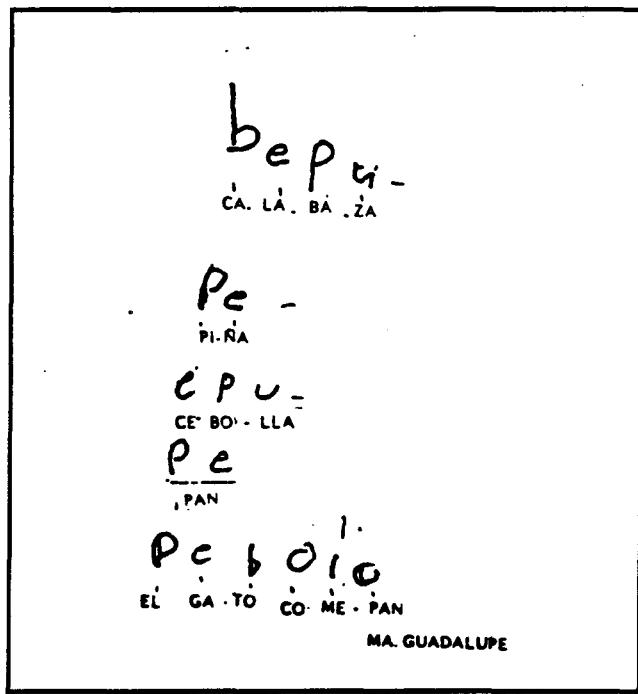


ILLUSTRATION 16

G.17 Écriture syllabique stricte avec dominance de valeur sonore conventionnelle

L'unique différence d'avec la sous-catégorie 16 est la prédominance de valeur sonore conventionnelle dans les productions écrites.

Voir dans l'exemple de l'illustration 17, le total des syllabes correspondant à celui des lettres. En plus, chaque lettre — sauf la première lettre dans le cas de "mariposa" — a une valeur sonore conventionnelle. La solution employée pour l'écriture du mot à une syllabe apparaît chez ces enfants sous une forme différente: la transformation du mot d'une syllabe en deux syllabes et évitant ainsi le conflit avec la quantité minimale requise ("pez" se convertie en "pe-ez" et est écrit avec deux lettres, la seconde est un "s" inversé). Une autre exception dans l'écriture d'Edgar est qu'il accepte l'apparition d'une lettre jointe à une autre (ou d'autres) pareille (s) (deux "a" de "caballo" et quatre "e" de la phrase), différemment des autres enfants qui préfèrent renoncer à la valeur sonore conventionnelle plutôt que de répéter des lettres jointes à cause de l'exigence de variété interne, déjà mentionnée.

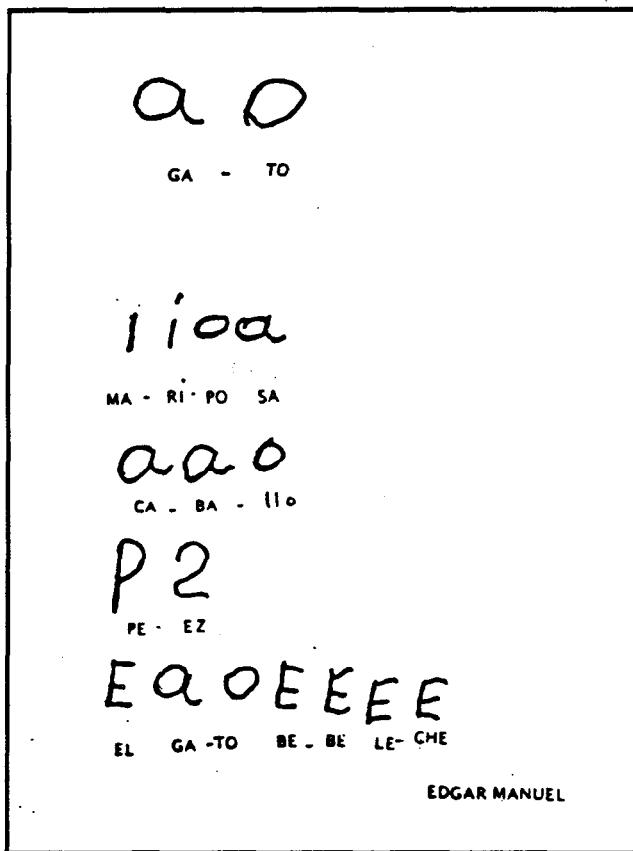


ILLUSTRATION 17

SYLLABICO-ALPHABÉTIQUE

Vient par la suite le niveau transitionnel appelé syllabico-alphabétique. Il est celui qui marque le passage de l'hypothèse syllabique à l'hypothèse alphabétique. Il implique une meilleure compréhension du système d'écriture. Chez l'enfant, il existe une forme d'ambivalence car, dans certains cas, il utilise une lettre par syllabe et dans d'autres, une par son tel que le veut le système d'écriture.

Il existe également, tout comme dans le niveau précédent, deux tangentes: l'une en relation directe avec la correspondance sonore et l'autre sans sa présence.

CATÉGORIE H: Écriture syllabico-alphabétique

Dans ce niveau, coexistent des formes de correspondances sonores et graphiques (association lettre-son) et syllabique et alphabétique (association lettre-syllabe ou lettre-lettre).

Avoir systématiquement la connaissance de chaque graphisme et de leur correspondante sonore. Il existe la possibilité de quelques fautes exceptionnelles, en plus du critère de quantité minimale, qui affecte la démarcation des productions du niveau syllabique, et qui est compensée à ce niveau par l'analyse phonétique (qui permet l'ajout de lettres supplémentaires sans délaisser pour autant la correspondance sonore).

En effet, d'une certaine manière, quelques graphismes représentent des syllabes et d'autres des phonèmes. En plus, on ne traite pas l'écriture avec négligence, mais on la voit comme un processus constructif en considérant l'ébauche d'une juxtaposition des deux correspondances dont l'origine dépasse le niveau syllabique mais n'atteint pas tout à fait celui alphabétique. C'est l'étape de transition entre deux niveaux dans l'acquisition du système d'écriture. Loin de constituer des cas pathologiques, ces productions écrites représentent le passage d'étapes dans le système d'écriture.

H.18 Écriture syllabico-alphabétique sans prédominance de valeur sonore conventionnelle

On peut voir, à l'aide de l'exemple de l'illustration 18, comment il est possible de travailler avec des correspondances sonores (dans une majorité phonétique et

parfois syllabique sans prédominance de valeurs sonores conventionnelles des lettres).

"o" pour "ot" et "t" pour la même syllabe.

"g" pour "ga" et "o" pour "to".

Quatre phonèmes pour quatre lettres.

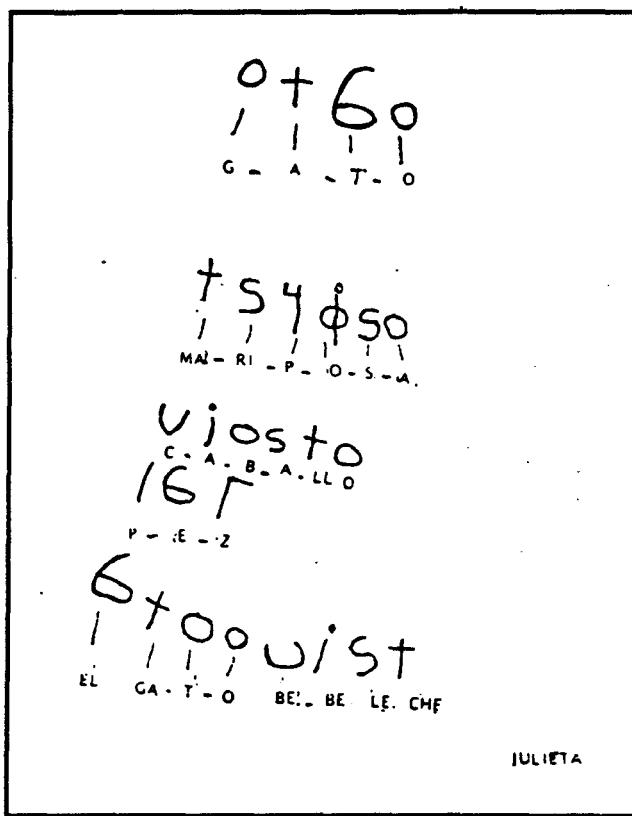


ILLUSTRATION 18

H.18 Syllabico-alphabétique avec prédominance de la valeur sonore conventionnelle

Tel que présenté dans l'illustration 18, une plus grande quantité de lettres est utilisée avec une valeur sonore conventionnelle.

L'exemple de l'illustration 19 montre clairement la correspondance entre chaque lettre et syllabe ou le phonème qu'elle représente (quoique "g" soit mal écrit et semble ne pas correspondre à la véritable lettre). Apparaît, en plus, des écritures spontanées ("casa" et "mama"). L'unique lettre qui s'éloigne de sa valeur sonore conventionnelle est l'ultime lettre "d" (pour "che") dans la phrase. Ceci à cause du critère de variété interne, qui porte l'enfant à éviter de mettre deux fois la même lettre (cependant pour cette raison, Pedro substitue "bebe" pour "toma", comme l'ont fait de nombreux enfants).

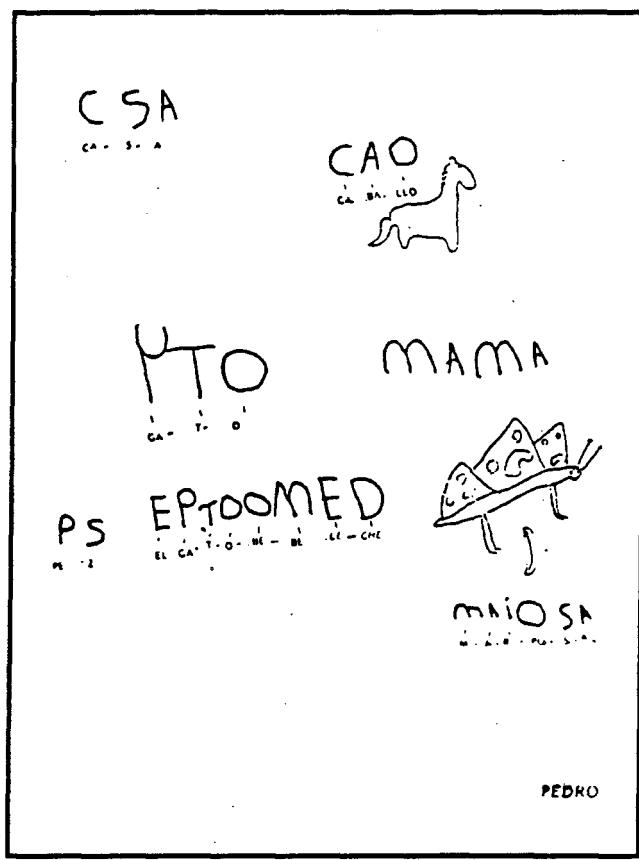


ILLUSTRATION 19

NIVEAU ALPHABÉTIQUE

Enfin, celui qui marque l'apogée du système d'écriture, le niveau alphabétique. Il fait disparaître toute ambivalence en complétant le transfert de l'hypothèse syllabique à celle alphabétique. Composé également de deux tangentes, comme les deux niveaux précédemment cités, il marque le lien entre l'écriture enfantine et l'écriture adulte.

CATÉGORIE 1: Écriture alphabétique

Ce niveau n'a cependant que la catégorie "I". Avec l'apparition de l'écriture alphabétique disparaît l'analyse syllabique dans la construction de l'écriture, laquelle est maintenant formée à la base d'une correspondance entre les phonèmes et les graphismes, ce qui n'exclut pas des erreurs à l'occasion.

1.20 Écriture alphabétique sans prédominance de valeur sonore conventionnelle

Ce type d'écriture paraît étrange. Les enfants semblent attribuer n'importe quel phonème à n'importe quelle lettre, de la même manière que dans le groupe 16 attribuant n'importe quelle syllabe à n'importe quelle lettre, ce n'est pourtant pas le cas de ce type d'écriture. De plus, cela ressemble à l'écriture présyllabique et seul le fait que les enfants sont rencontrés individuellement et les indices verbaux qu'ils nous fournissent permettent de savoir où ils en sont dans leur cheminement.

Deux exemples représenteront ce groupe. Dans le premier (illustration 20a), l'enfant réalise une production écrite avec un seul graphisme répété. L'enfant écrit ce qu'il connaît, une lettre et préfère ignorer pour construire (un même graphisme pour chaque phonème). Sous l'apparence d'une écriture très primitive, il écrit simplement la place de chacune des lettres sans se préoccuper du reste.

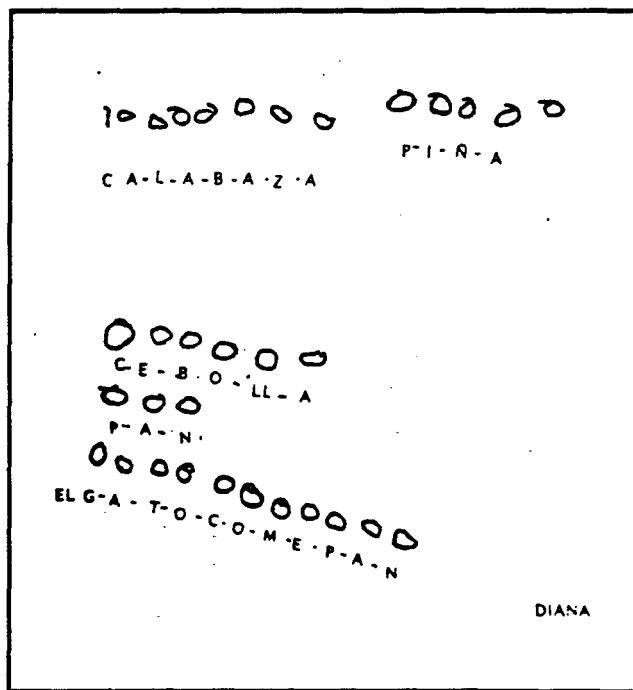


ILLUSTRATION 20a

L'enfant de l'exemple (illustration 20b), connaît plus de lettres et les utilisent pour écrire avec une hypothèse alphabétique, quoique ses lettres n'ont presque pas de valeur sonore conventionnelle. Observons cependant comment une très mauvaise qualité graphique peut avoir une apparence "primitive" et correspondre au principe de l'écriture alphabétique (une lettre pour chaque phonème).

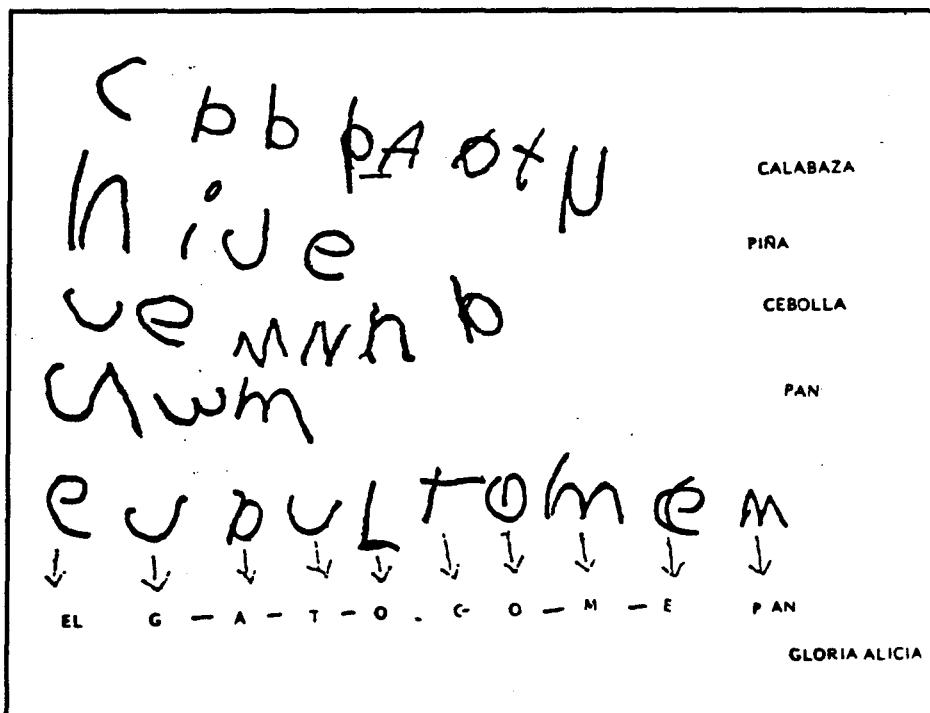


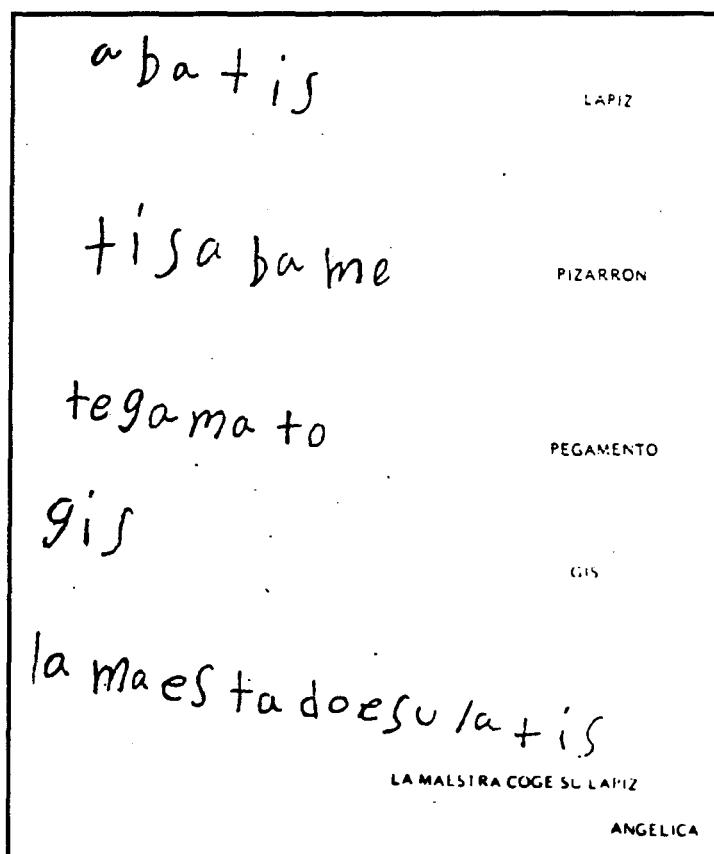
ILLUSTRATION 20b

1.21 Écriture alphabétique avec quelques fautes dans l'utilisation de la valeur sonore conventionnelle

Les productions écrites de cette sous-catégorie sont faciles à interpréter, car en plus d'exister la correspondance entre lettres et phonèmes, il y a une prédominance de valeurs sonores conventionnelles. L'utilisation de lettres non pertinentes est due au fait que l'enfant ignore le phonème conventionnel à utiliser. On ne peut pas dire que ce sont des fautes orthographiques, mais seulement une divergence entre la lettre et la sonorité qu'elle représente.

Dans l'exemple de l'illustration 21, certaines erreurs systématiques comme le "t" mis à la fois pour le /t/ et pour le /p/; il y a omission (particulièrement dans

les syllabes complexes ou difficiles) ou ajout de lettres. Malgré la mise en évidence de ces erreurs, prédomine l'utilisation de lettres justes avec valeur sonore conventionnelle.



1.22 Écriture alphabétique avec valeur sonore conventionnelle

Les productions écrites correspondent entièrement à notre système d'écriture, quoique l'orthographe n'est pas totalement conventionnel.

Dans l'exemple de l'illustration 22, apparaît l'écriture parfaite. La première intention d'écrire "chile" avec erreur est corrigée; avoir le bon orthographe signifie une séparation correcte entre les mots énoncés.

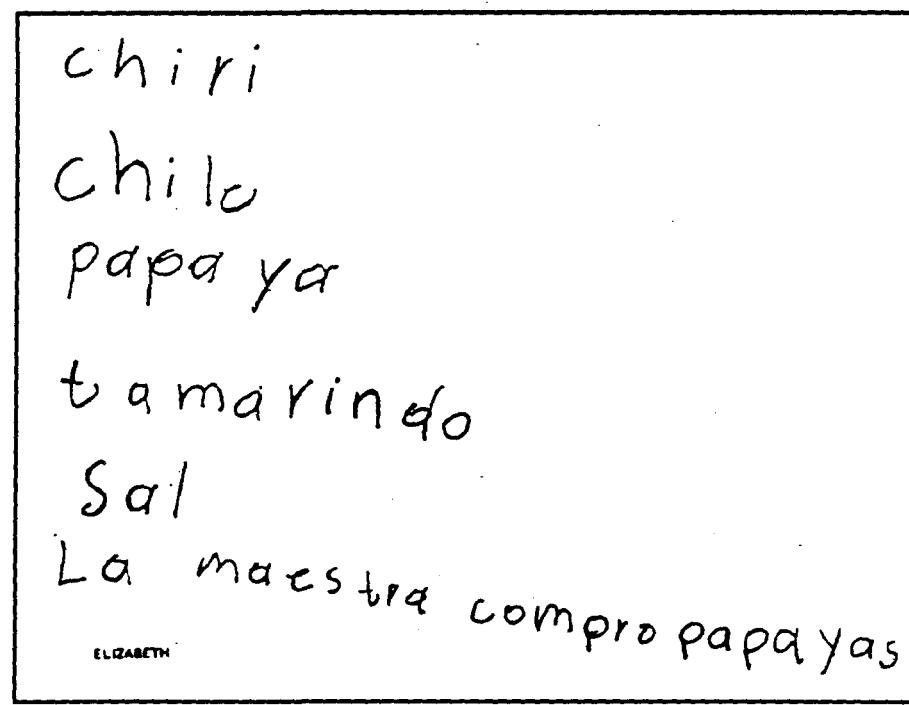
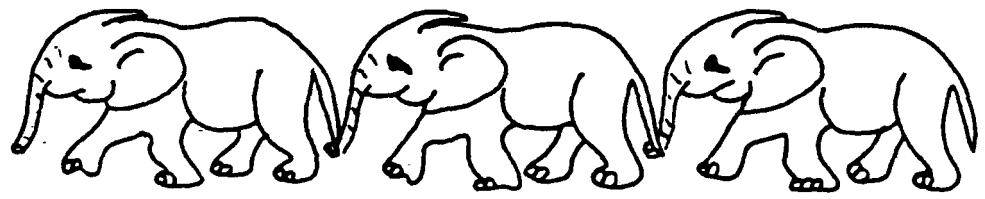
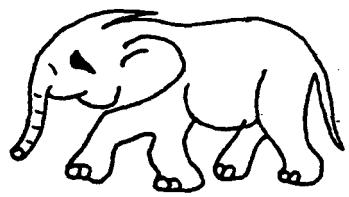


ILLUSTRATION 22

ANNEXE 5

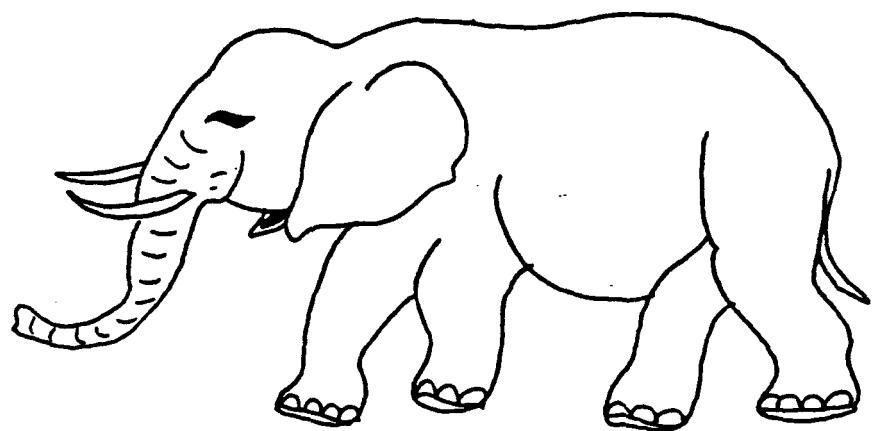
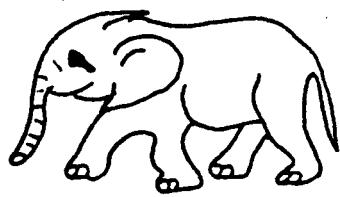
**Originaux des images de l'expérimentation
pour la présentation des contrastes**

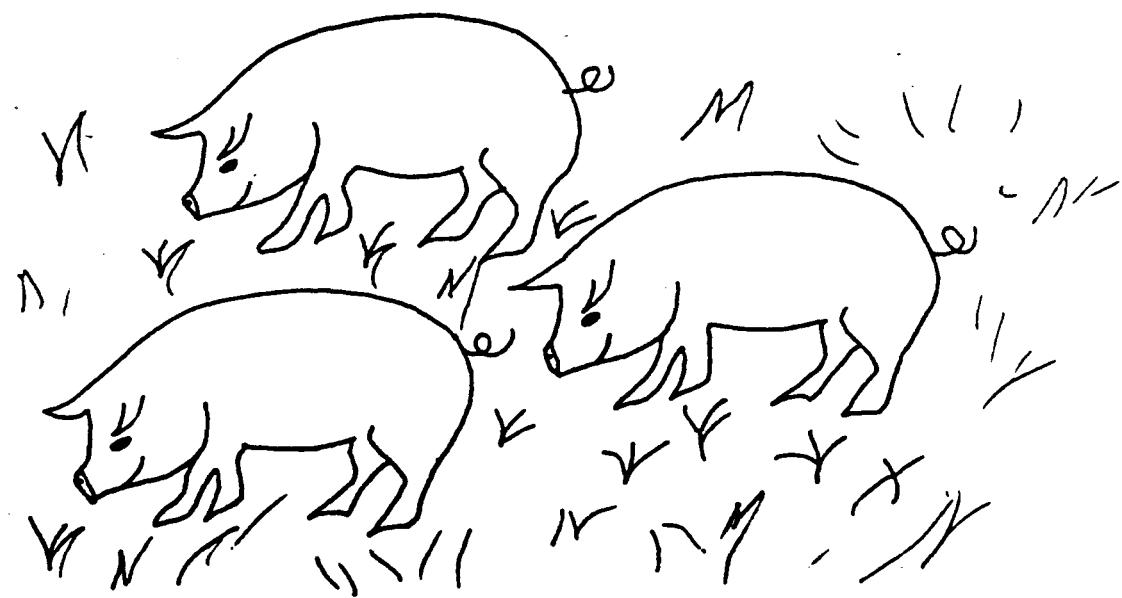
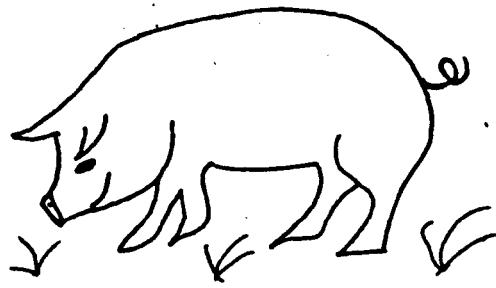


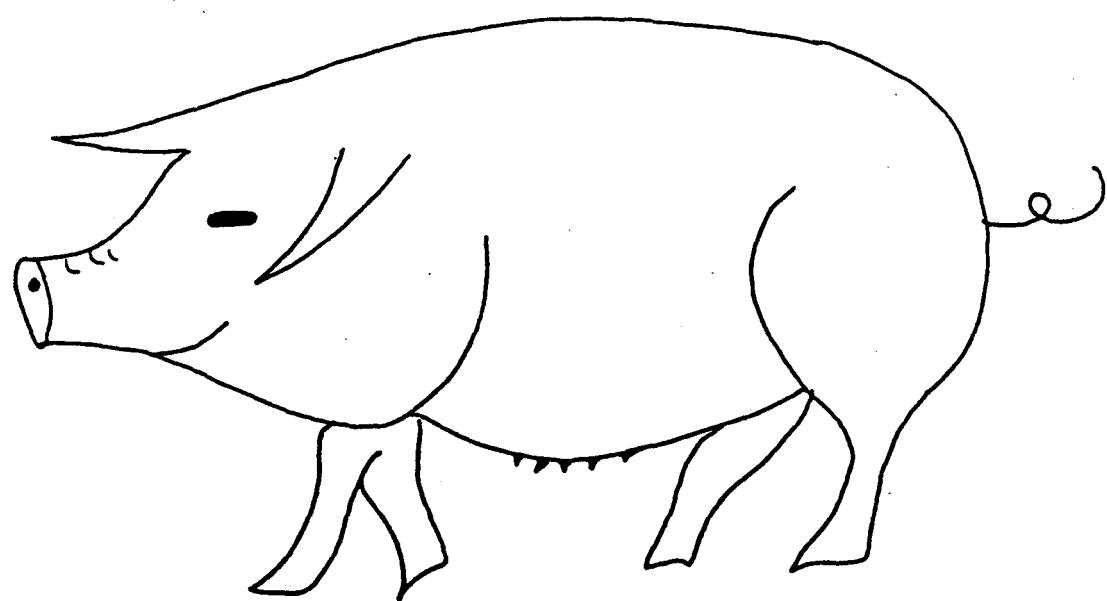
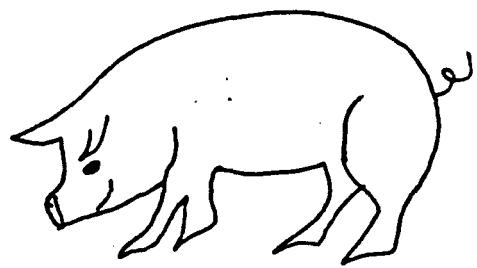
SEANCE I

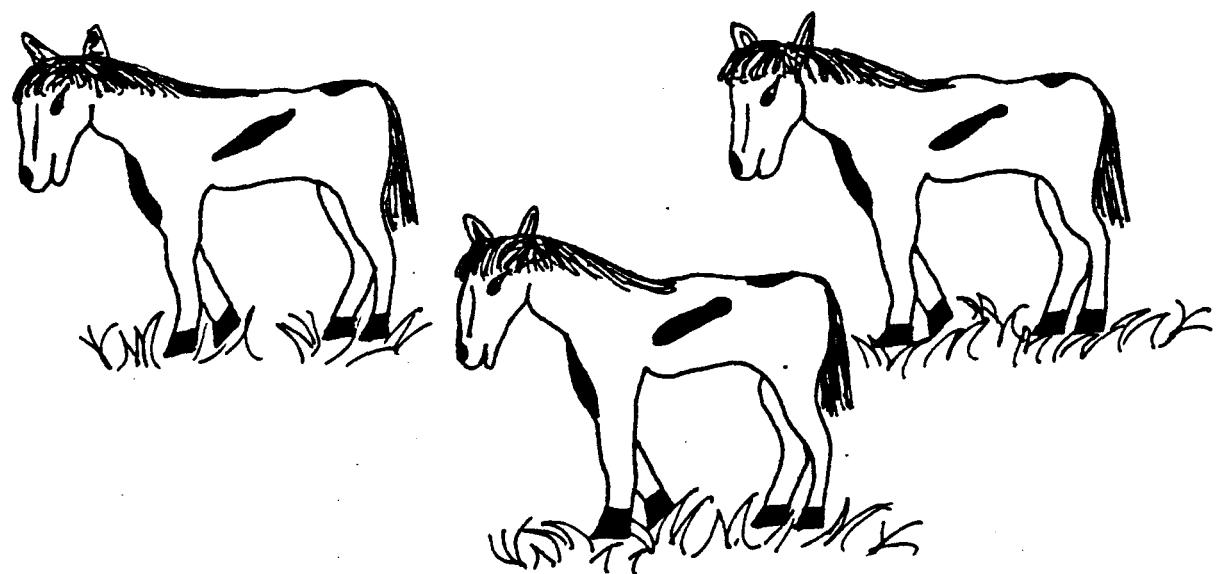
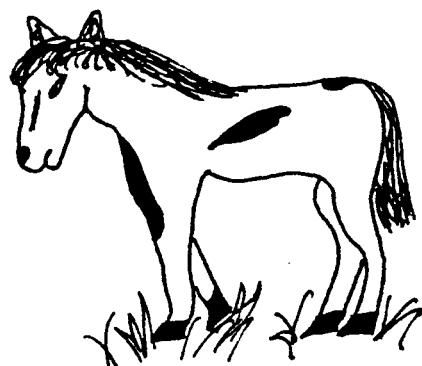
CONTRASTES SINGULIER/PLURIEL

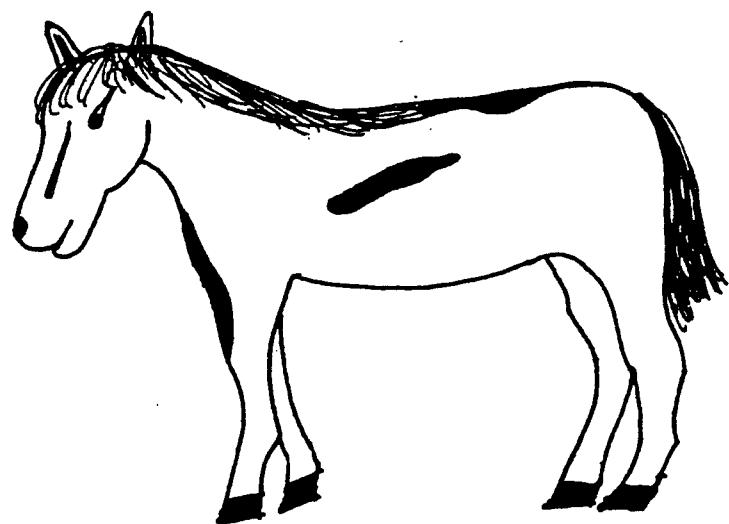
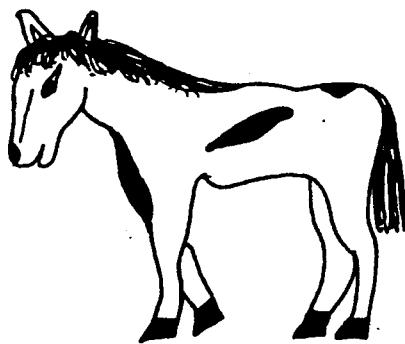
éléphant/éléphants

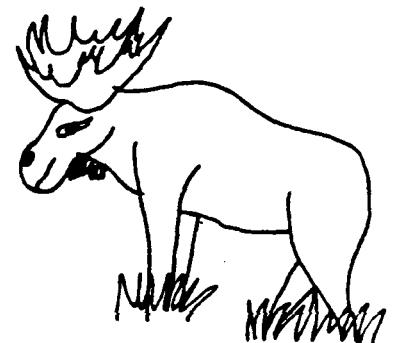
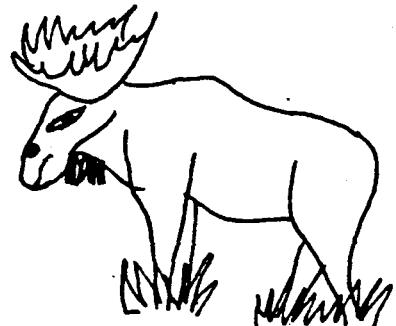
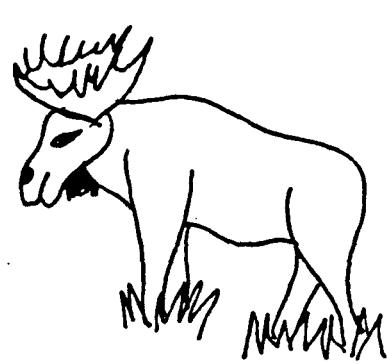
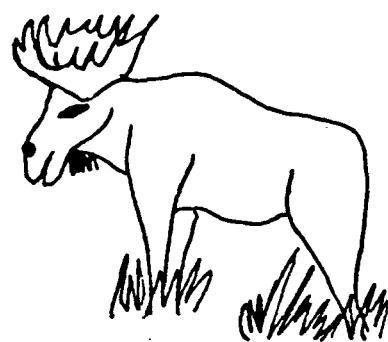


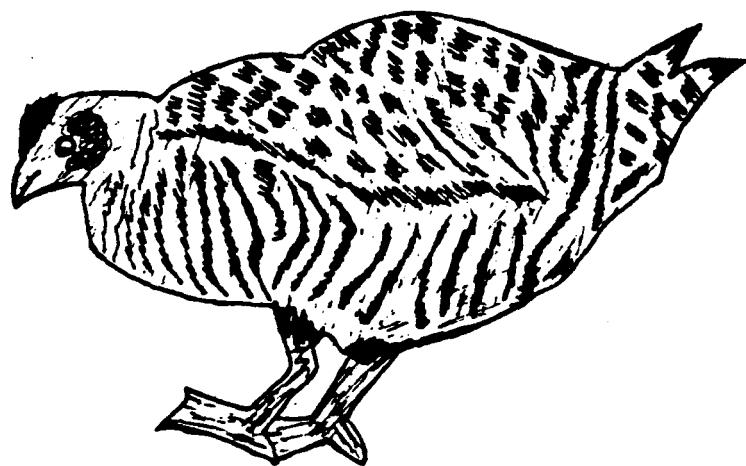
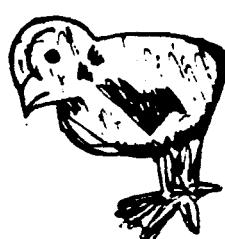












ANNEXE 6

Grilles d'analyse des contrastes
singulier/pluriel et grand/petit

**Système de classification des productions écrites
en relation avec la présentation des contrastes singulier/pluriel**

NIVEAUX	CARACTÉRISTIQUES
F	Écritures avec correspondance sonore.
E	Augmentation de graphies selon les propriétés quantitatives du référent. E.2 Pluriel avec juxtaposition. E.1 Pluriel sans juxtaposition.
D	Quantité égale de graphies avec un autre type de différenciation.
C	Variations quantitatives des graphies contraires aux attentes.
B	Aucun procédé de différenciation.
A	Écriture sans contrôle de la quantité et/ou de la linéarité.

**Système de classification des productions écrites
en relation avec la présentation des contrastes grand/petit**

NIVEAUX	CARACTÉRISTIQUES
F	Écritures avec correspondance sonore.
E	Augmentation de graphies selon les propriétés quantitatives du référent.
D	Quantité égale de graphies avec un autre type de différenciation.
C	Variations quantitatives des graphies contraires aux attentes.
B	Aucun procédé de différenciation.
A	Écriture sans contrôle de la quantité et/ou de la linéarité.

ANNEXE 7

**Protocole pour la catégorisation et la distribution
des réponses dans l'écriture des contrastes**

A. Écriture sans contrôle de la quantité et/ou de la linéarité

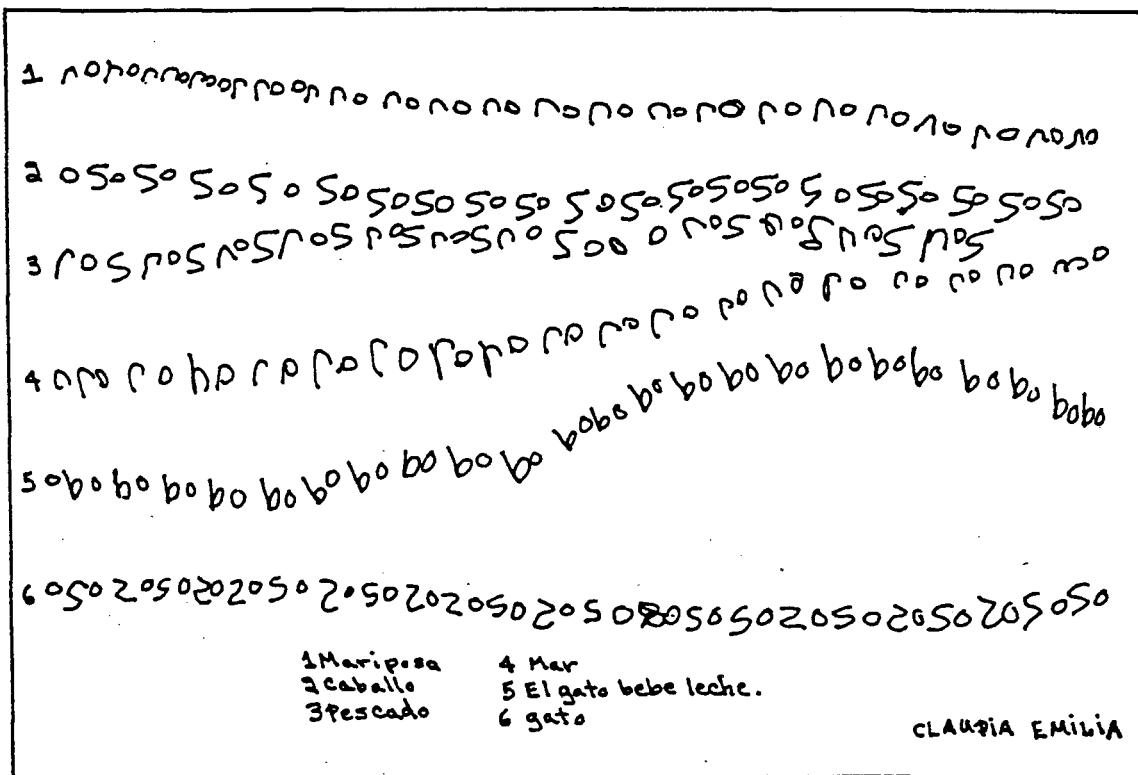


ILLUSTRATION 3

· Exemples tirés:

Tiré de FERREIRO, E. et GOMEZ-PALACIO, M. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y prennent-ils?* Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. (Ed. à partir d'une traduction de Mario Verdenelli, par J.M. Besse, M.M. de Gaulmyn et D. Ginet. Lyon: C.R.D.P., P.213.

B. Aucun procédé de différenciation

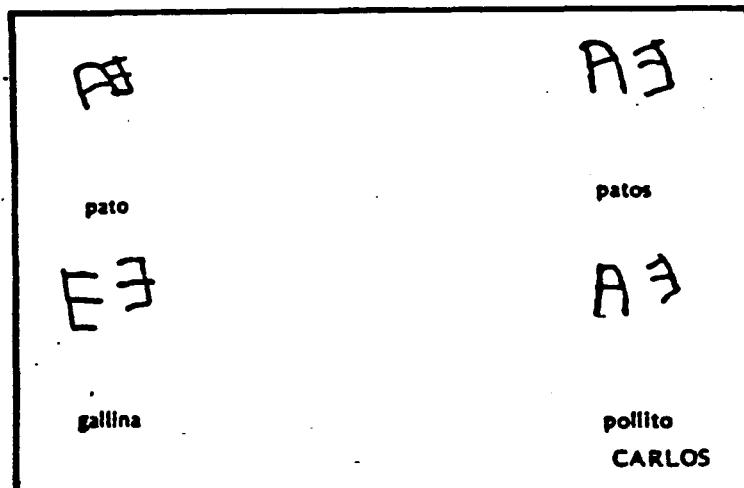


ILLUSTRATION 25

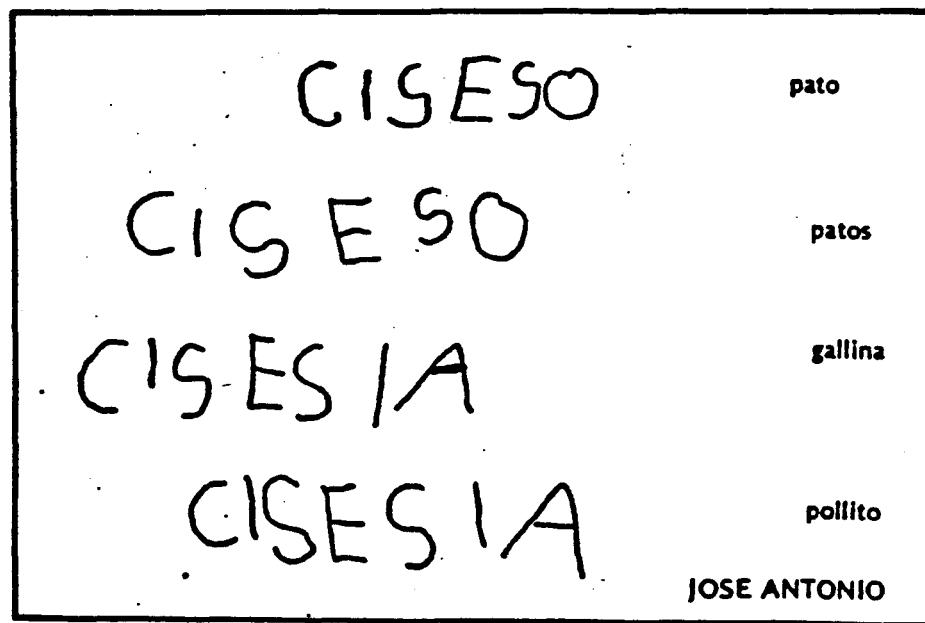


ILLUSTRATION 26

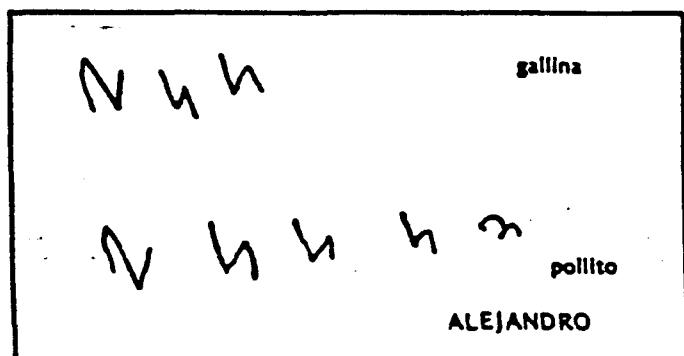
C. Variations quantitatives contraires aux attentes

ILLUSTRATION 27

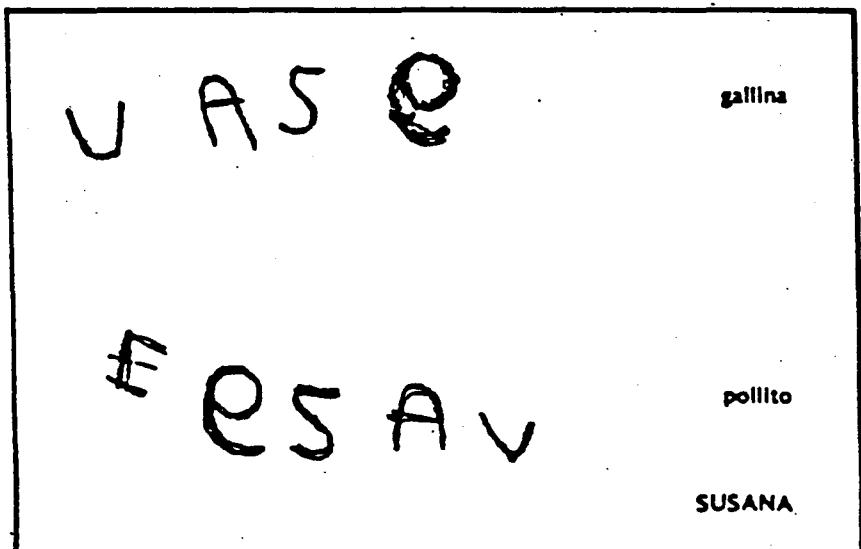


ILLUSTRATION 28

D. Quantité égale de graphies avec un type de différenciation

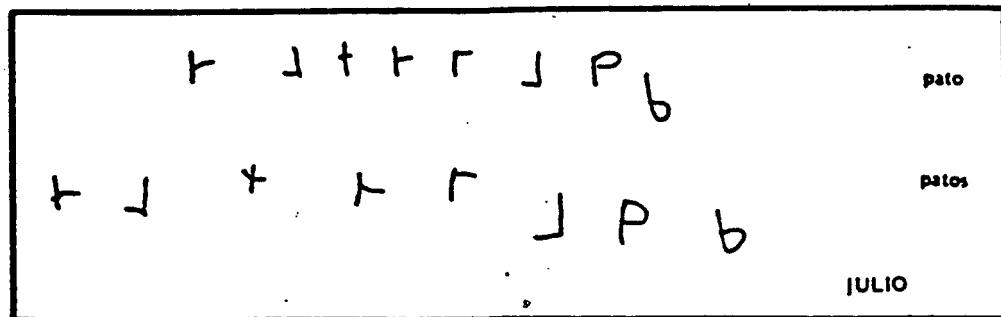


ILLUSTRATION 14

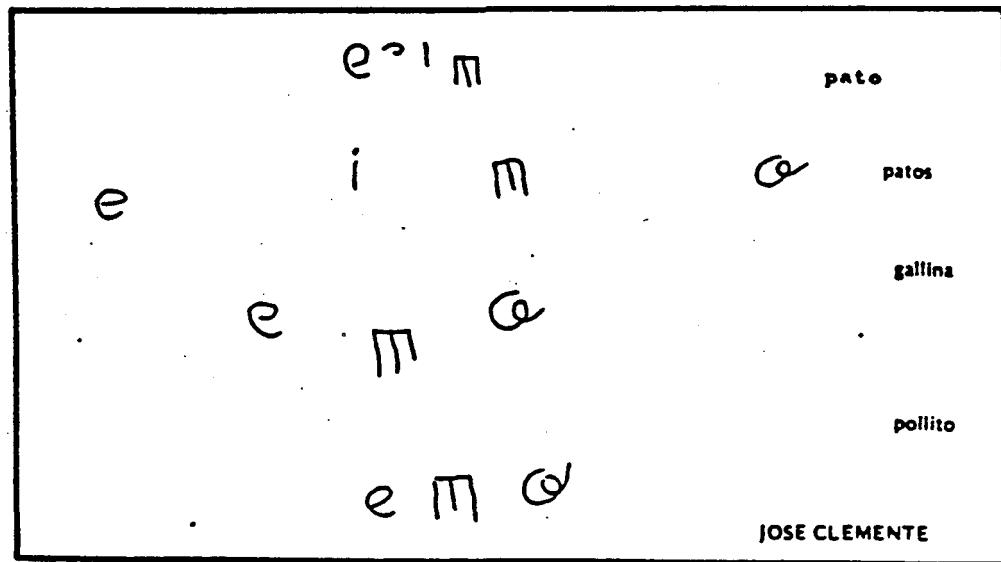


ILLUSTRATION 15

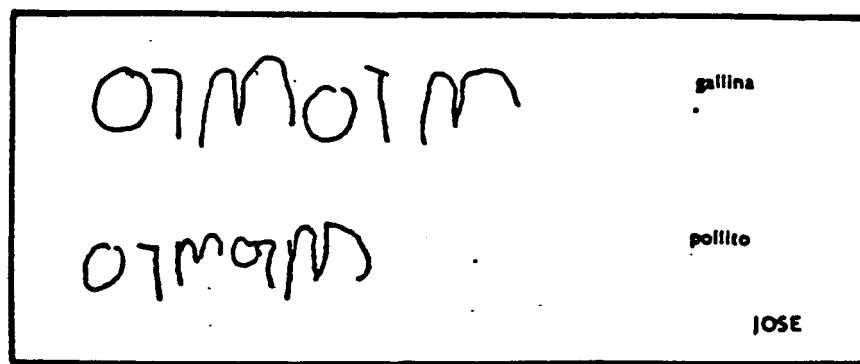


ILLUSTRATION 16

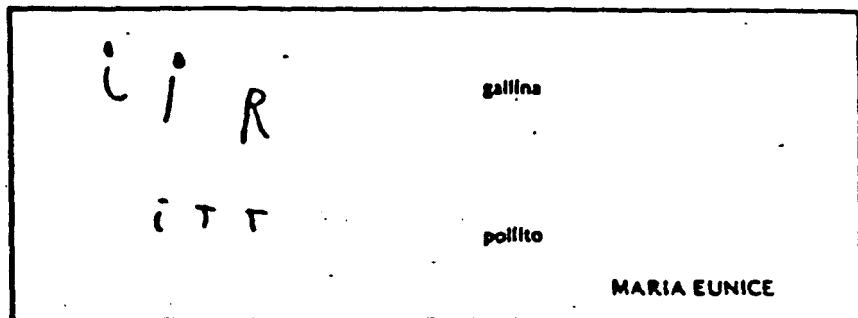


ILLUSTRATION 17

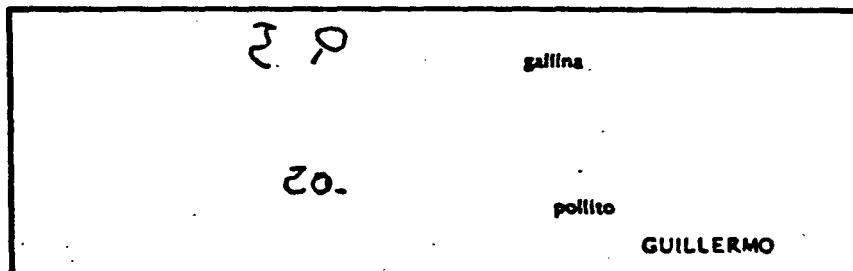


ILLUSTRATION 18

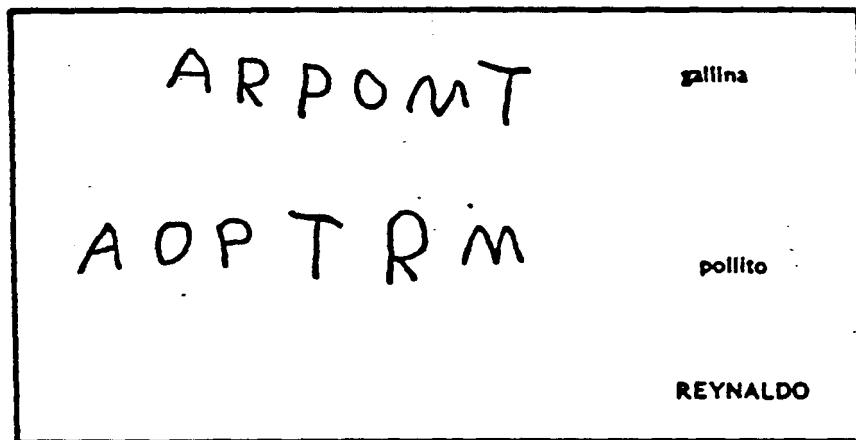


ILLUSTRATION 19

E. Augmentation de graphies selon les propriétés quantitatives du référent

E1 Pluriel sans juxtaposition

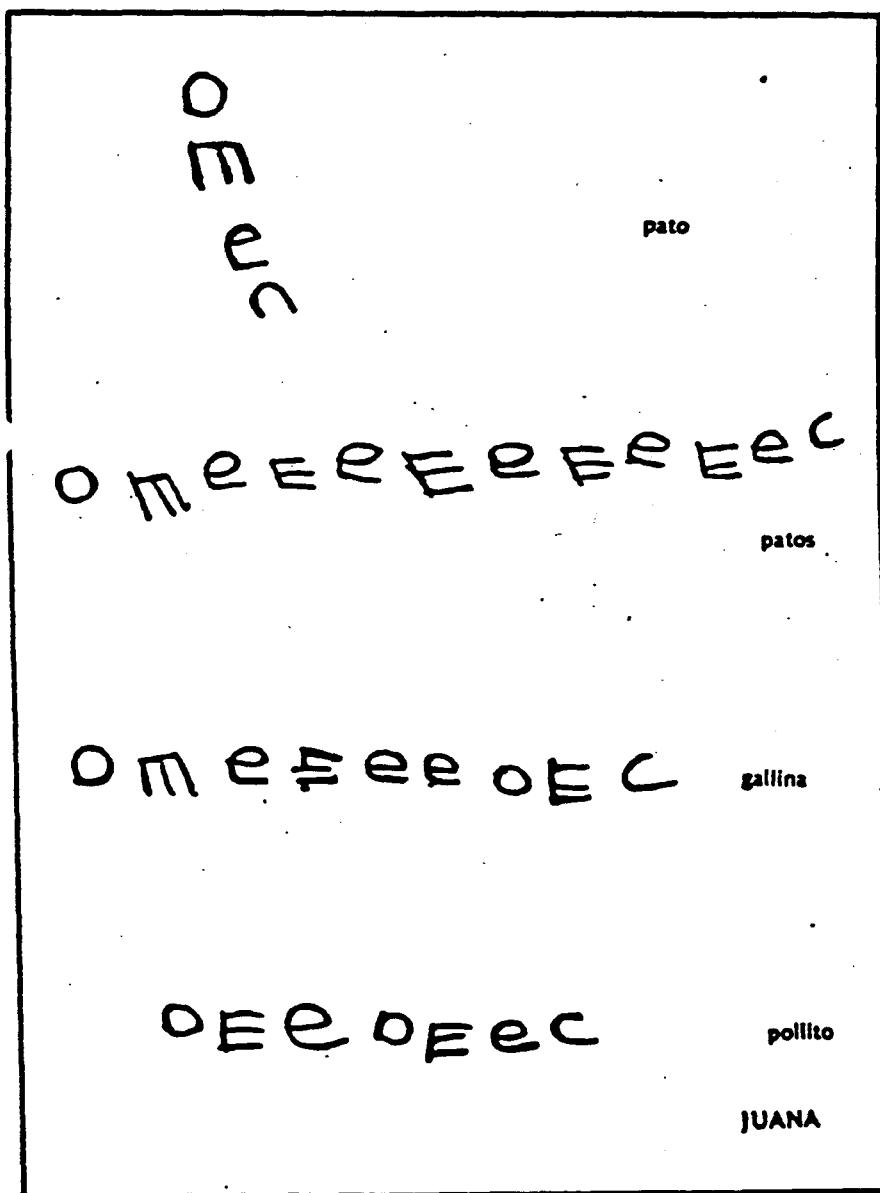


ILLUSTRATION 10

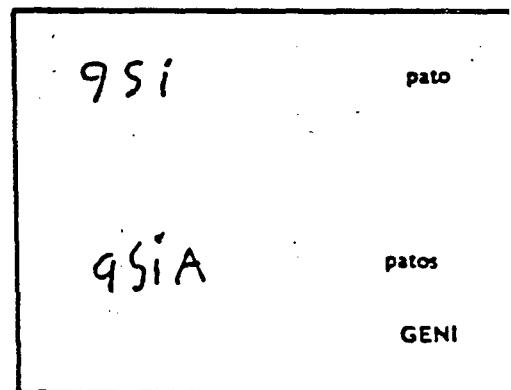


ILLUSTRATION 11

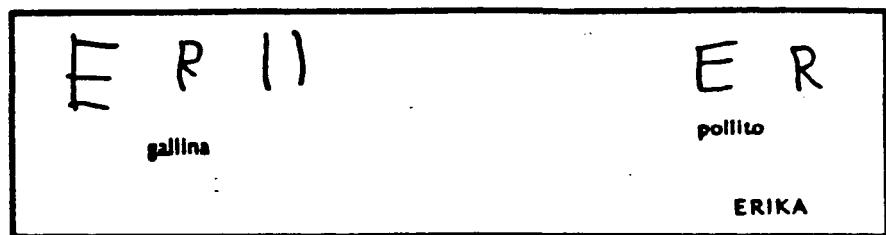


ILLUSTRATION 12

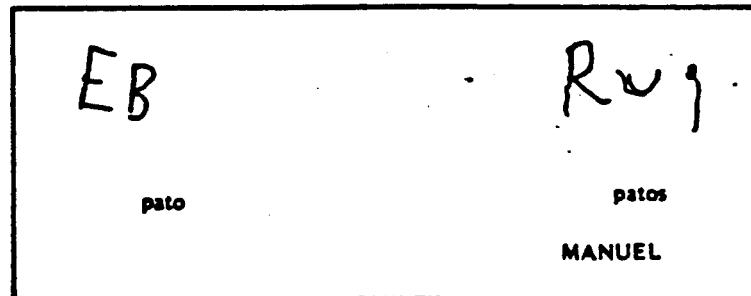


ILLUSTRATION 13

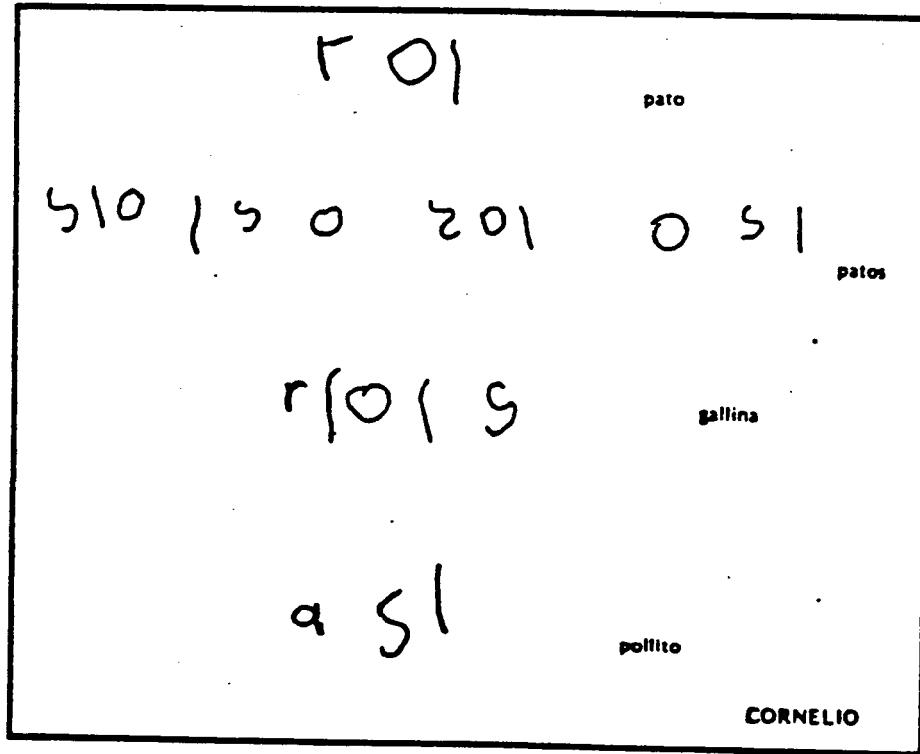


ILLUSTRATION 8

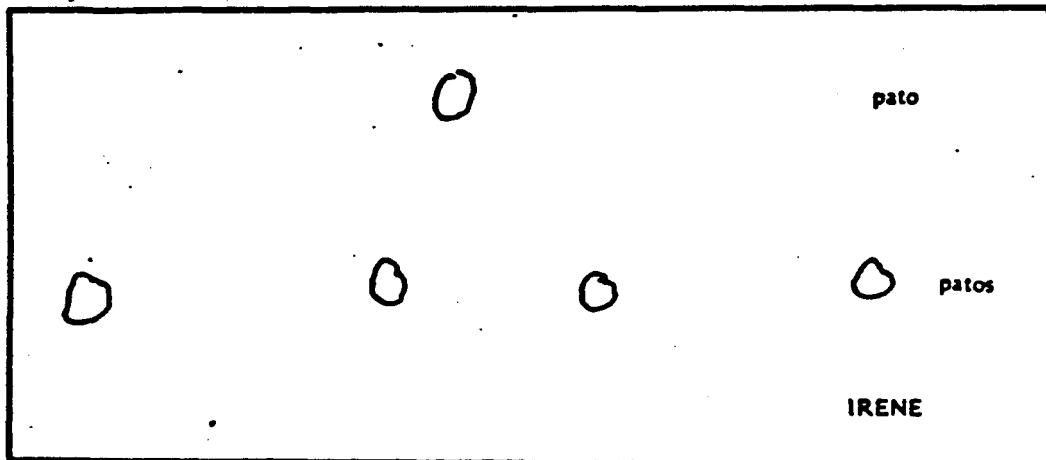
E₂ Pluriel avec juxtaposition

ILLUSTRATION 3

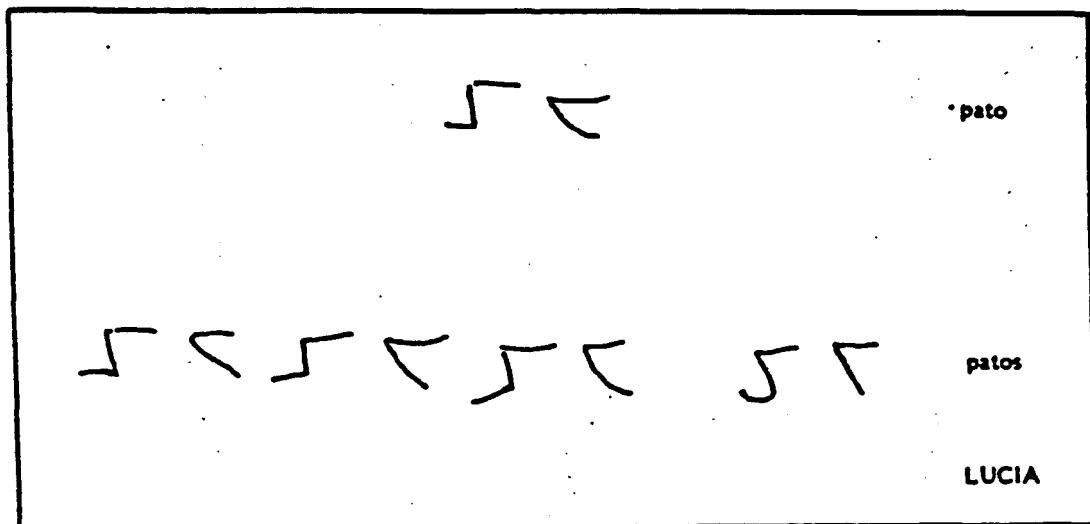


ILLUSTRATION 4

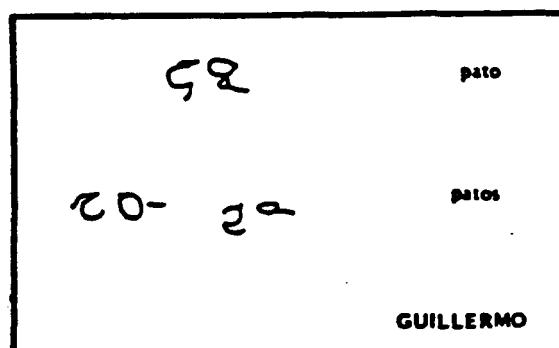


ILLUSTRATION 5

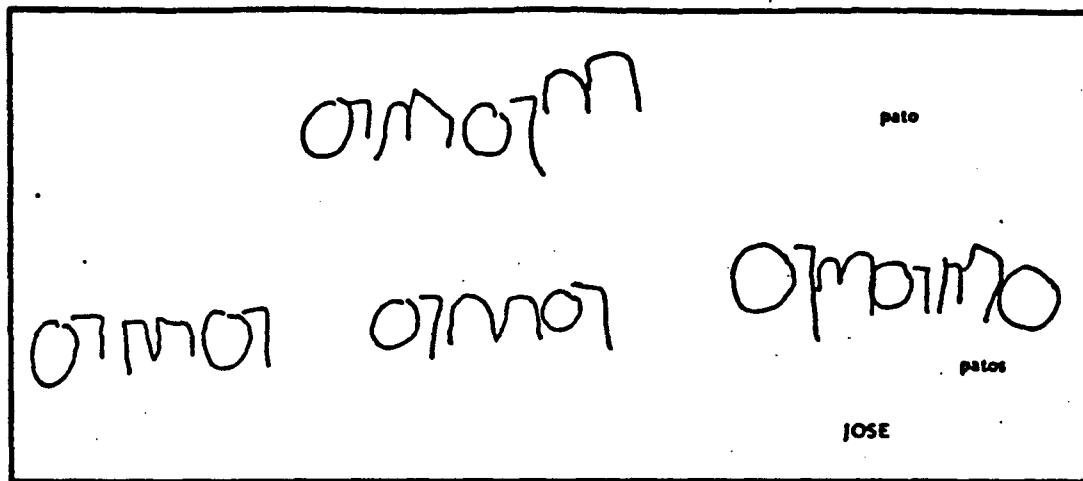


ILLUSTRATION 5

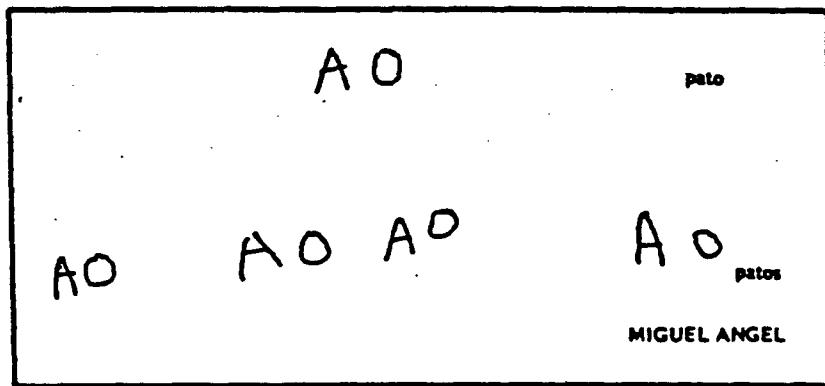


ILLUSTRATION 6

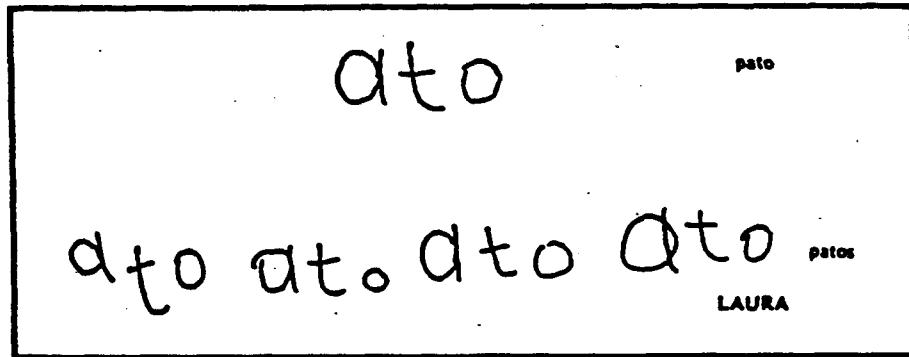


ILLUSTRATION 7

F. Écriture avec correspondance sonore

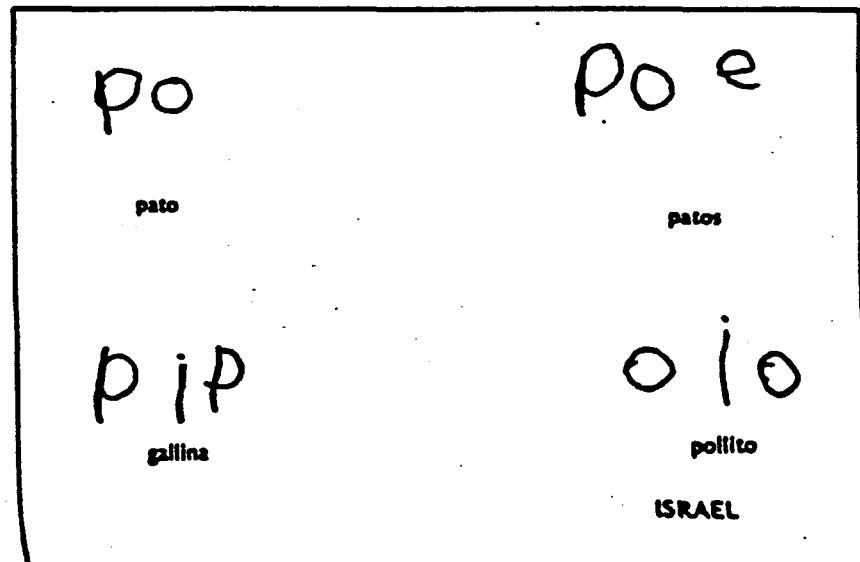


ILLUSTRATION 29

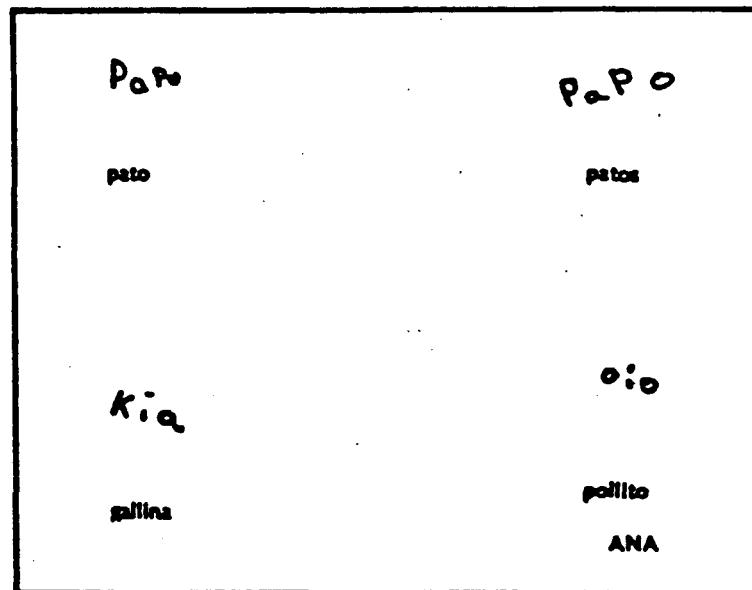


ILLUSTRATION 30

ANNEXE 8

**Système de classification modifié
des productions écrites de mots et d'une phrase
par niveaux, catégories et sous-catégories**

**Système de classification modifié des productions écrites de mots et d'une phrase
par niveaux, catégories et sous-catégories**

NIVEAUX	CATÉGORIES	SOUS-CATÉGORIES
ALPHABÉTIQUE	I. Écriture alphabétique.	<p>21. Écriture alphabétique avec quelques fautes dans l'utilisation de la valeur sonore conventionnelle.</p> <p>22. Écriture alphabétique avec valeur sonore conventionnelle.</p> <p>20. Écriture alphabétique sans prédominance de la valeur sonore conventionnelle.</p>
SYLLABICO-ALPHABÉTIQUE	H. Écriture syllabico-alphabétique	<p>18. Écriture syllabico-alphabétique sans prédominance de valeurs sonores conventionnelles.</p> <p>19. Écriture syllabico-alphabétique avec prédominance de la valeur sonore conventionnelle.</p>
SYLLABIQUE	G. Écriture syllabique stricte	16. Écriture syllabique fixe sans prédominance de la valeur sonore conventionnelle.
	F. Écriture syllabique avec exigence notoire de la quantité	14. Écriture syllabique fixe avec exigence notoire de quantité et sans prédominance de la valeur sonore.
	E. Écriture syllabique initiale	<p>15. Écriture syllabique fixe avec exigence notoire de quantité et prédominance de la valeur sonore conventionnelle.</p> <p>12. Écriture syllabique initiale avec valeur sonore conventionnelle dans l'écriture sans correspondance sonore.</p> <p>13. Écriture syllabique initiale avec valeur sonore conventionnelle dans l'écriture et avec correspondance sonore.</p> <p>11. Écriture syllabique initiale sans prédominance de la valeur sonore conventionnelle.</p>
PRÉSYLLABIQUE	D. Écriture différente avec valeur sonore initiale	10. Quantité et répertoire variables et présence de la valeur sonore initiale.
	C. Écriture différente (avec prédominance de graphismes conventionnels)	<p>9. Quantité variable et répertoire variable.</p> <p>8. Quantité constante avec répertoire ou position variable.</p> <p>7. Quantité variable avec répertoire fixé partiellement.</p>
	B. Écriture fixe	<p>6. Quantité constante avec répertoire fixé partiellement.</p> <p>5. Séquence de répertoire fixé avec contrôle de la quantité.</p> <p>4. Écriture fixée (avec prédominance de graphismes).</p>
	A. Graphismes primitifs, écriture unigraphique et sans contrôle de la quantité	<p>3. Écriture sans contrôle de la quantité.</p> <p>2. Écriture unigraphique.</p> <p>1. Graphismes primitifs.</p>

ANNEXE 9

**Systèmes de classification modifiés
des productions écrites en relation avec la présentation
des contrastes singulier/pluriel et grand/petit**

**Système de classification modifié des productions écrites
en relation avec la présentation des contrastes singulier/pluriel**

NIVEAUX	CARACTÉRISTIQUES
G	Écriture avec correspondance sonore.
F	Augmentation de graphies selon les propriétés quantitatives du référent. F.2 Pluriel avec juxtaposition. F.1 Pluriel sans juxtaposition.
E	Quantité égale de graphies avec un autre type de différenciation.
D	Variations quantitatives des graphies contraires aux attentes.
C	Aucun procédé de différenciation.
B	Écriture sans contrôle de la quantité et/ou de la linéarité.
A	Représentation figurale de l'objet.

**Système de classification modifié des productions écrites
en relation avec la présentation des contrastes grand/petit**

NIVEAUX	CARACTÉRISTIQUES
G	Écriture avec correspondance sonore.
F	Augmentation de graphies selon les propriétés quantitatives du référent..
E	Quantité égale de graphies avec un autre type de différenciation.
D	Variations quantitatives des graphies contraires aux attentes.
C	Aucun procédé de différenciation.
B	Écriture sans contrôle de la quantité et/ou de la linéarité.
A	Représentation figurale de l'objet.