

Écrire en maternelle : comment approcher le système écrit ?

Sandrine Fraquet, école Jean-Jaurès Garges-lès-Gonesse, université de Cergy-Pontoise – IUFM de l'académie de Versailles

Jacques David, université de Cergy-Pontoise – IUFM de l'académie de Versailles, Centre de Recherche Textes et Francophonies, EA 1392 – Pôle LaSCoD

Des recherches récentes montrent que les pratiques autographiques avec rétroaction sur la norme menées en maternelle influent très positivement l'apprentissage de la langue écrite. Mais quelles sont les composantes de cette appropriation ? Comment ces enfants de maternelle qui essaient d'écrire apprivoisent-ils cet objet complexe qu'est la langue écrite ? C'est ce que nous tentons d'analyser au travers d'un corpus recueilli dans une classe de grande section. Nous y analysons la manière dont les apprentis scripteurs découvrent les propriétés de l'écriture en nous centrant sur la mise en œuvre du principe alphabétique et les problèmes de segmentation en mots. Nous interrogeons parallèlement les stratégies qu'ils déploient pour réduire progressivement l'écart entre leurs essais d'écriture et les normes orthographiques.

Introduction

Des recherches de plus en plus nombreuses ont montré que les pratiques d'écritures avec rétroaction sur la norme, mises en œuvre en grande section de maternelle¹, dévelop-

1. Ou à un âge équivalent (5-6 ans) dans les différentes structures de préscolarisation, mises en place hors de France.

pent les compétences langagières littéraciques et influent très positivement sur la découverte puis la maîtrise de la langue écrite (pour une synthèse, cf. David et Morin, 2008). Mais quelles sont les composantes de cette appropriation ? Comment ces enfants de maternelle qui essaient d'écrire découvrent-ils les usages, les fonctions, les principes de cet objet langagier si complexe² ? Comment parviennent-ils à en extraire les codes, à s'appropriier les composantes linguistiques, à déployer des procédures adaptées à leur perception des unités de l'oral comme à celles de l'écrit ? Comment développent-ils des conceptions de l'écriture progressivement plus cohérentes, plus ajustées, plus systématiques ? Comment construisent-ils des procédures efficaces en dépit des irrégularités inhérentes au français écrit et à la superposition de ses composantes ?

Concernant les deux dernières questions, nous tenterons ici d'avancer des réponses – notamment en didactique de l'écriture – à travers l'étude étayée d'un corpus d'écrits recueillis durant une année scolaire, dans une classe de grande section d'école maternelle (dorénavant GS-EM). Nous verrons ainsi comment les jeunes scripteurs découvrent les caractéristiques de leurs énonciations écrites et quelles stratégies ils déploient pour réduire progressivement l'écart entre leurs essais et les usages de la norme.

1. Les écritures approchées : cadre théorique

Avant d'entrer dans l'étude de ce corpus, nous entendons situer nos recherches par rapport à d'autres, et entre autres celles d'E. Ferreiro, qui fut l'une des premières chercheuses à avoir analysé ces premières écritures enfantines ou, pour reprendre l'expression de son étude princeps, ces « écritures avant la lettre » (1988, réédité en 2000). La chercheuse mexicaine a en effet décrit la manière dont les enfants s'approprient l'écrit bien avant l'apprentissage systématique de la lecture-écriture. Elle a montré que c'est en procédant par résolution progressive de problèmes d'encodage, mais aussi en avançant dans leurs tâtonnements d'écriture que les jeunes enfants percevaient la manière dont l'écrit représente la langue. Partant de ses premiers travaux, Ferreiro (1983) constate par la suite que, non seulement les enfants s'approprient l'écrit bien avant leur entrée à l'école et dans les apprentissages systématiques de la lecture-écriture, mais aussi qu'ils évoluent dans cette appropriation selon des phases ou des « étapes » spécifiques. Elle identifie ainsi trois grande périodes : i) tout d'abord quand les enfants parviennent à distinguer le dessin figuratif des signes de l'écrit, dans une démarche qui va de l'iconique vers le non iconique ; ii) ensuite quand ces jeunes enfants s'intéressent à l'« interprétabilité » de leurs productions en tentant de systématiser des conceptualisations factuelles (par exemple, pour qu'une forme écrite soit reconnue comme telle, elle doit comporter une quantité minimale de lettres dans une suite variée) ; iii) enfin quand les jeunes scripteurs s'engagent plus résolument dans un codage pré-alphabétique, par des notations syllabiques (une lettre pour une syllabe) puis alphabétiques (une lettre pour chaque phonème

2. Nous ne développerons pas cette question dans la présente étude, car nous en avons déjà exposés plusieurs aspects dans des publications antérieures, cf. David et Fraquet, 2011, 2012.

identifié). Cette progression des acquisitions du lire-écrire se comprend dans la perspective du constructivisme piagétien, dans la mesure où Ferreiro met en évidence que les enfants apprennent en confrontant leurs représentations initiales aux situations concrètes qu'on leur présente. Ainsi, si leurs conceptualisations initiales suffisent à expliquer la réalité de leur activité présente et leur permettent d'agir plus ou moins efficacement, les apprentissages conséquents n'évoluent pas. En revanche, si ces représentations primitives apparaissent peu opératoires, l'apprentissage avancera et les enfants complèteront ou remplaceront leur système de représentations initial. C'est dire toute l'importance, dans l'apprentissage, de concevoir des situations-problèmes permettant aux enfants de faire évoluer leurs conceptions de l'écriture et des composantes qui la fondent.

Dans le cadre de nos recherches, si nous n'adhérons pas au modèle de référence, celui d'un constructivisme « étroit », nous concevons les apprentissages induits, et notamment les autographies « inventées », « essayées » ou « approchées »³ des élèves du préscolaire dans une démarche qui articule les recherches avancées en linguistique et psycholinguistique de l'écrit et les études décrivant les effets de dispositifs didactiques spécifiques. De même, nous prenons à notre compte les critiques émises sur ces « modèles en étapes » (Jaffré, 1992, 1999 ; David, 2003 ; Morin, 2007).

Dans un paradigme très proche, plusieurs études anglosaxonnes (Chomsky, 1971, 1975 ; Read, 1971, 1986), ont également décrit les habiletés d'écriture précoces ou émergentes (« emergent literacy »). Elles ont mis en évidence que la maîtrise de l'écrit – et plus largement de la littéracie – relève d'un processus développemental dans lequel les jeunes enfants sont engagés activement. Ces chercheurs ont grandement contribué à modifier le portrait de ces enfants scripteurs en s'intéressant au développement du langage écrit, sur les deux versants de la lecture et de l'écriture, à un âge où ils n'en ont pas encore débuté un apprentissage formel. Par la suite, d'autres travaux, français ceux-là (Fijalkow et Fijalkow, 1991 ; Jaffré, 1992 ; Besse, 1999), ont pu démontrer que les jeunes élèves construisent des représentations précises de l'écrit, car ils agissent en associant des connaissances sur le fonctionnement de leur langue et des procédures spécifiques du système écrit correspondant. Ces études ont montré que les écarts aux normes – et notamment au plan orthographique – constituent un objet d'étude important dans la mesure où ils témoignent d'une compréhension-conceptualisation et, partant, d'une acquisition dynamique de l'écrit. Cette acquisition des fonctions et composantes de l'écriture rompt avec une conception « alogique » des apprentissages impliqués, une conception qui verrait dans les écrits spontanés ou induits des jeunes élèves la manifestation de comportements aléatoires.

3. Au-delà de cette diversité adjectivale, nos travaux distinguent les trois syntagmes – et donc les trois conceptions identifiées et aujourd'hui didactisées : les « écritures inventées » qui sont liées à la création de signes écrits, ou de protosignes variés (pictogrammes, pseudo-lettres, chiffres, simulacres de cursive...); les « écritures essayées » qui décrivent les productions des enfants codant des unités de l'oral à l'aide de signes écrits plus ou moins conventionnels, réguliers et complets (ils comprennent alors que l'écrit code l'oral); les « écritures approchées » ou « orthographes approchées » qui désignent les tentatives des enfants appréhendant les différentes composantes de l'écriture de leur langue, dans ses dimensions sémiographique, phonographique et morphographique.

Cependant, ces recherches, même si elles ont fait avancer la connaissance du processus d'écriture chez les enfants du préscolaire, elles l'ont modélisée dans cette approche « constructiviste » déduite de la « psychogenèse de l'écrit » formulée par Ferreiro (1983). De fait, d'autres travaux – conduits parfois par les mêmes chercheurs – ont remis en question le caractère « étapiste » de ce processus d'apprentissage. Ainsi, sur la base d'études empiriques, Montésinos-Gelet et Besse (2003) ont formulé une conception plus interactive de l'appropriation de la langue écrite, une conception qui tient mieux compte des différences intra- et interindividuelles. Dans le même cadre, mais en prenant un point de vue plus linguistique, d'autres études ont montré le rôle et le poids des composantes de la langue orale et/ou du système écrit de différentes langues-écritures. Ainsi, pour le français, Jaffré et David (1993, 1999) et pour l'anglais, Treiman et Bourassa (2000) ont analysé ces premières acquisitions de l'écriture en fonction des propriétés particulières des langues-écritures impliquées. Ils ont ainsi remis en cause la fameuse « hypothèse syllabique » de Ferreiro et Teberosky (1979), car celle-ci n'émerge véritablement que chez des élèves confrontés à des systèmes linguistiques réguliers sur cet aspect, en l'occurrence l'espagnol, mais aussi la majorité des langues et orthographes romanes, sauf le français. Des comparaisons entre des langues, et surtout des systèmes d'écriture différents, ont par la suite été conduites et elles ont débouché sur des revues de travaux plus complets et mieux argumentés (Neuman et Dickinson, 2002 ; Malatesha, Joshi et Aaron, 2005 ; David et Morin, 2008 ; Fijalkow, 2007). Ces différentes publications mettent ainsi l'accent sur les défis linguistiques des jeunes scribes lors de la période d'appropriation de l'écrit et les aspects contextuels qui caractérisent les situations d'apprentissage. Ainsi, le numéro de la revue *LI Educational Studies in Language and Literature*, dirigé par Fijalkow en 2007, aborde la question de ces écritures émergentes en tenant compte des langues à apprendre (le français, l'anglais, le portugais, l'espagnol, le grec, le japonais), mais aussi de la spécificité langagière (bi- ou plurilinguisme) ou des besoins éducatifs particuliers des élèves (déficit intellectuel ou troubles psychologiques).

De façon complémentaire, d'autres recherches, souvent plus expérimentales et comparatives (Rieben *et al.*, 2005 ; Sénéchal *et al.*, 2012), montrent que les enfants préscolarisés et pratiquant régulièrement des écritures autonomes (ou « autographies ») avec rétroaction de l'adulte sur la norme, obtiennent des résultats nettement plus élevés dans des situations de reconnaissance et de production de mots. Les recherches québécoises confirment ces données. Morin *et al.* (2009) ont ainsi mis en évidence que les « pratiques d'écritures approchées en maternelle étaient favorables au développement d'habiletés stratégiques chez les jeunes scribes », notamment le développement des procédures phonologiques (p. 85). Elles ont également montré que les situations d'apprentissage « intégrant des activités fréquentes de lecture et d'écriture » favorisent l'appropriation du français écrit en offrant aux élèves des moments privilégiés qui mobilisent « des connaissances, les questionnent, les ajustent et les réajustent avec le soutien de l'enseignante et éventuellement les échanges avec les pairs » (p. 97). Ces différentes études convergent aujourd'hui sur l'intérêt de ces autographies associées à une observation de la norme écrite, car elles ont un impact positif sur l'acquisition de la lecture-écriture, dans ses différentes modalités et composantes.

À ces approches psycholinguistiques, nous tenons à ajouter une perspective didactique à nos travaux relatifs à ces écritures approchées. Sans rompre avec les recherches antérieures et restituées ici, les travaux que nous avons entrepris sont également l'occasion de confirmer, d'une part, que les jeunes élèves de l'école maternelle n'« inventent » pas véritablement le code écrit de leur langue et, d'autre part, que ceux-ci ne sont pas seuls dans les apprentissages impliqués. En effet, nous avons déjà montré (David et Fraquet, 2011) que, très tôt, les adultes qui entourent les enfants les aident, parfois inconsciemment, à donner sens aux écrits, et plus précisément à découvrir les fonctions de l'écriture, pour s'en approprier les normes et les conventions. Comme nous l'avons dit, le qualificatif « approchées » accolé à ces écritures met l'accent sur la dimension dialogique des productions écrites proposées. Dans le contexte de la classe, les élèves sont accompagnés par l'adulte, ici l'enseignant, qui les observe, les questionne et les accompagne vers une appropriation de plus en plus précise des caractéristiques de l'écrit. Comme ces activités d'écriture approchée se vivent généralement dans un contexte d'échange et de partage avec les pairs (travail en binômes, au sein d'ateliers d'écriture ou en groupe-classe), les élèves sont conduits à verbaliser leurs solutions graphiques – et partant les savoirs et les stratégies sous-jacentes – avec les autres, eux-mêmes impliqués dans ce processus d'acquisition. La dynamique interactionnelle – et pour tout dire « sociale » – de ces auto-graphies constitue pour nous une voie privilégiée permettant de valider ou de réajuster les procédures empiriques des élèves, mais aussi de les organiser par un travail réflexif visant à terme la maîtrise de l'expression langagière écrite (voire orale, en retour) et des composantes linguistiques associées.

C'est dans ce courant de recherche, qui s'intéresse aux traces écrites mais aussi aux explications métagraphiques des jeunes enfants, que nous nous situons, même si la transposition didactique de ces études est à peine amorcée – notamment en France. Cette transposition rencontre en effet des difficultés qui tiennent aux politiques linguistiques, aux résistances institutionnelles et à l'histoire même des pratiques scolaires de lecture-écriture (Chartier, 2007). Il faut en effet que les enseignants se départissent d'une représentation hypernormée de l'écriture-orthographe du français et acceptent d'évaluer les écrits de leurs élèves non en termes d'écarts par rapport à une norme attendue, mais comme les traces d'une activité révélant des connaissances extraites de l'environnement scriptural et des procédures cognitivo-linguistiques nécessairement évolutives (Jaffré, 2000 ; David, 2006).

2. Méthodologie et dispositif de recherche

La méthodologie adoptée ici est celle de l'analyse de corpus écrits d'élèves (Doquet, 2011). Toutes les productions des 24 élèves (âgés de 5;1 ans à 6;4 ans) ont été recueillies dans une classe de grande section d'école maternelle (dorénavant GS-EM) de la banlieue est parisienne, située en zone d'éducation prioritaire, associée localement à un « Réseau réussite scolaire ».

Dès le début de l'année, l'enseignante profite de toutes les occasions pour écrire et « parler des lettres » en présentant simultanément leurs trois valeurs ou dimensions : leur

nom (valeur épellative), le « son » qu'elles font (valeur phonographique, ou globalement d'encodage) et leur forme (dimension calligraphique). Le contrat didactique est précisé et rappelé à chaque occasion, surtout en début d'année : l'erreur n'est pas sanctionnée, bien au contraire, elle est un indicateur de progrès. Les attentes portent clairement sur la démarche de résolution de problème et la prise de conscience des opérations langagières qui la sous-tendent. C'est dans ce cadre sécurisant que les élèves osent prendre les risques cognitifs que suppose l'écriture approchée. Les premières tentatives sont vivement félicitées par l'ensemble du groupe et valorisées par les adultes. Les familles connaissent le dispositif et l'enseignante leur demande d'accueillir positivement les productions de leur enfant sans stigmatiser les inévitables « erreurs » commises par rapport aux usages normés de l'écrit.

Le dispositif se décline selon trois types de situation.

1. Des **écrits en contexte** parce que les élèves vont ainsi comprendre qu'écrire c'est aussi donner à lire. Ces écrits sont produits en autonomie, à raison de deux à trois fois par semaine pour chaque élève. Cette situation d'écriture est fortement contextualisée ; elle investit des projets très divers (correspondance, messages, légendes liées à des albums, etc.). Elle sert également de référence à l'enseignante pour mesurer ce qui est réinvesti des activités décrochées et identifiées explicitement comme des entraînements (voir ci-après, § 2 et 3). Deux types d'écrits en contexte sont produits très régulièrement : les « comptes rendus » pour le cahier de vie de chaque élève et les « histoires inventées » pour le livre collectif de la classe. Les premiers sont réalisés en autonomie complète et tous les élèves y participent deux fois par semaine. La consigne donnée par l'enseignante se limite généralement à : *Qu'as-tu fait ce matin ? Donc, que vas-tu écrire dans ton compte rendu ?* L'ensemble de ces écrits est lu en fin de semaine, pour compléter le bilan destiné aux parents, à travers ce cahier de vie qui sert ainsi de lien avec les familles. Cette lecture différée et distanciée est déterminante car elle pose la contrainte du cadre énonciatif. C'est dans cette perspective que les parents sont invités à questionner leur enfant lorsque les comptes rendus ne sont pas suffisamment explicites. Les seconds, les histoires inventées, sont produits à partir de cartes-images. Chaque élève peut ainsi créer son histoire, validée par le groupe selon des critères définis en amont et affinés progressivement, ou modifiée pour la rendre plus cohérente. Ce support, bien en place, permet aux élèves de se lancer dans l'écriture sans être contraints de se remémorer le contenu ou le contexte de leur récit, comme dans le rappel et l'énonciation d'une expérience personnelle. Toutes les histoires sont conservées dans le livre de la classe dont chaque page contient la copie des cartes utilisées, la production de l'enfant et la réécriture normée (voir figure 1). Le livre est ensuite emporté et commenté à tour de rôle dans les familles. À d'autres moments, l'enseignante propose la version réécrite de ces histoires pour une lecture collective ; cette lecture est accompagnée de questionnements ajustés (Brigaudiot, 2000).



Fig. 1 : Histoire inventée collée avec les images de référence dans le livre de la classe.

2. Des **écrits hors contexte**, parce que les élèves ont besoin d'écrire pour s'entraîner, avec un étayage de l'enseignante qui tient compte des cheminements de chacun (une à deux fois par semaine). Dans cette situation, les différentes tâches ont toujours la même forme, afin de centrer le travail des élèves sur le contenu de leur écrit. Chacun participe à cet atelier d'encodage au moins une fois par semaine. L'objectif est déterminé en fonction des connaissances et procédures qu'il a déjà acquises : encodage de mots (proposés sous forme d'images), de phrases (représentées par des suites de cartes-images, largement identifiées par les élèves), de phrases avec « vigilance orthographique ». Dans ce dernier cas, les phrases sont également énoncées à partir de cartes-images, mais l'objectif est d'amener les élèves qui parviennent déjà à segmenter en mots à porter leur attention sur l'orthographe, voire à la modifier en recourant à des procédures métalinguistiques et/ou des référents normés (voir fig. 2, ci-dessous). Ces tâches d'encodage étant très individualisées, cette activité suppose que l'enseignante se dote d'outils performants lui permettant de suivre « à la loupe » le cheminement de chacun des élèves. Dans ces ateliers, chaque enfant a des mots ou des phrases spécifiques à encoder, afin d'encourager les échanges sur le processus d'écriture et non sur le seul produit fini (Fabre, 2002 ; Alamargot, 2013). L'atelier réunit des enfants dont les acquis sont identiques et/ou immédiatement supérieures ; l'objectif étant de favoriser les échanges dans une zone de proche développement (Vygotski, 1934/1985). Notons, pour finir, que les mots ou phrases proposés à l'encodage peuvent être réinvestis par la suite lors des écrits en contexte, par exemple, pour écrire une histoire inventée en toute autonomie.



Fig. 2 : Écrit produit hors contexte pour s'entraîner à encoder de façon plus précise avec un retour sur la norme ; ce dont témoignent les nombreux effacements et ratures orthographiques.

3. Des **échanges collectifs**, négociés en groupes de besoin et énoncés une fois par semaine. Dans ces situations, les élèves partagent les solutions graphiques trouvées dans les autres situations d'écriture, mais il se peut que les supports soient complétés par ceux de l'enseignante, pour les besoins de la démonstration et l'avancée du groupe dans la précision des procédures ou l'ajustement des connaissances mobilisées. Ainsi, les trois élèves de l'extrait reproduit ici se lancent-ils dans des explications métagraphiques qui leur permettent d'avancer des solutions alternatives :

Amine tente d'écrire « solide » au tableau. Il inscrit *SLI*, et explique : *j'ai dit /s : : o : : : l : : : id/ tout doucement et j'ai écrit les sons.*

Valentin : *tu en as oublié – écoute /so : : : lid/ – tu l'as dit trop vite*

Amine : */o/ (et il rajoute le O pour faire SLIO)*

Mizgin : *mais non c'est pas à la fin qu'on l'entend – écoute /s : : o : : : : /*

Amine efface tout et recommence, en écoutant Mizgin oraliser de nouveau.

Ces moments d'écriture semi-collectifs correspondent à des activités décrochées de l'autographie proprement dite, mais ils l'accompagnent. De fait, l'ensemble du dispositif se comprend dans un va-et-vient permanent entre les tentatives d'écriture autonome et le questionnement d'écrits normés. À cette occasion, certains élèves, qui manient aisément l'encodage phonographique, se concentrent sur le statut des lettres muettes ou sur la ponctuation, tandis que d'autres découvrent les graphèmes complexes et/ou polyvalents (David, 2011). Ainsi, dans cet autre échange, les élèves s'interrogent sur les marques ajoutées :

Abdel : *et pourquoi là il y a un S à lousp*

Ens. : *c'est pour qu'on comprenne bien qu'il y a plusieurs lousp*

Sibelle : *et le S dans fois, c'est parce qu'il y en a plusieurs*

Ens. : *ah non dans il était une fois le mot fois s'écrit toujours avec un S qu'on n'entend pas – tiens on va vérifier dans les autres histoires – et on va l'encadrer pour s'en rappeler.*

Deux élèves se précipitent alors pour retrouver le mot *fois* présent dans un texte énoncé en dictée à l'adulte ; et force est de constater que, oui, il s'écrit toujours avec un S qu'on n'entend pas.

Abdel : *et pourquoi les NT on les prononce pas à courent*

Ens. : *c'est pour qu'on comprenne bien qu'il y a plusieurs lousp qui courent*

Asia : *et le T de content – pourtant il y en a pas plusieurs*

Ens. : *non là – c'est juste parce qu'on pourrait dire contente si c'était une fille.*

Dans cette situation d'échange collectif, les élèves formulent des remarques sur les mots inscrits ou apportés dans leurs textes lus ou dans ceux étudiés. L'enseignante n'élude pas les réponses, même si elles peuvent paraître complexes et, en l'occurrence, hors de portée des élèves. L'essentiel, dans ce cas, n'est pas d'apporter une solution plus ou moins juste linguistiquement mais d'en fournir une, afin de montrer aux élèves que le système écrit fonctionne comme tel et que les zones d'arbitraire ne sont pas aussi importantes qu'on veut bien leur laisser croire – y compris à un âge plus avancé. De fait, les élèves remarquent fréquemment la présence de « lettres qu'on n'entend pas à la fin des mots », et souvent des *-t* ou des *-e*. Certains relèvent également des régularités orthographiques, notamment en finale de mots. Ainsi, comme l'explique Samia : *quand on entend /ij/ à la*

fin d'un mot, elle constate que celui-ci *s'écrit –ille comme dans fille*. L'enseignante confirme l'observation de Samia et prolonge l'analogie en demandant au groupe de trouver des mots dans lesquels on entend /ij/ à la fin. Les élèves proposent alors *fille, famille, quille, brille* qu'elle inscrit pour confirmer leur hypothèse orthographique.

4. Les **écrits spontanés** constituent une quatrième situation d'écriture ; elle est fortement encouragée et systématiquement valorisée, parce que liée aux besoins ou aux envies d'expression des élèves.

Nous n'analyserons pas les écrits spontanés produits dans cette quatrième situation, d'une part, parce que nous en avons déjà décrit et analysé les composantes (David et Fraquet, 2011, 2012), d'autre part, parce que nous proposons ici de centrer notre démonstration sur les écrits recensés dans le premier corpus, écrits « en contexte », ainsi que sur les « échanges collectifs » qui les éclairent.

3. S'approprier le système écrit

Si les connaissances et les habiletés des élèves sont très contrastées, notamment en début de GS-EM, l'expérience montre que tous progressent dans la découverte puis l'appropriation active du système écrit. Mais à quels problèmes se heurtent-ils ? Quelles sont les modalités de leur progression vers cette appropriation ? À quelles composantes de la langue-écriture sont-ils confrontés ?

C'est ce que nous allons tenter d'analyser dans cette étude, dont l'enjeu majeur est de décrire et de valider la pertinence du dispositif didactique qui accompagne ces écritures approchées. De fait, si l'on observe le corpus analysé ici, nous pouvons identifier quatre grands problèmes que les jeunes élèves vont affronter et tenter de résoudre :

- le principe de l'écriture alphabétique, de la syllabe au phonème ;
- la spécificité de la segmentation en mots graphiques ;
- la polyvalence et la complexité des correspondances phonogrammiques⁴ ;
- la prise en compte des contraintes morphographiques.

À chacun de ces problèmes correspondent des obstacles à franchir, des difficultés à surmonter, des représentations à faire évoluer. À l'évidence, tous les élèves suivis ne rencontrent pas ces quatre types de problèmes au même moment. De fait, nous avons constaté que certains les appréhendent successivement, tandis que d'autres tentent d'en régler plusieurs simultanément. Et même si les propriétés orthographiques se manifestent dès les premiers essais, nous observons des centrations prioritaires chez certains élèves, des centrations qui sont majoritairement d'ordre phonographique et qui évoluent selon des parcours souvent communs mais aussi, parfois, idiosyncrasiques.

4. Cela comprend à la fois la variation des graphèmes pour un même phonème et la taille des graphèmes correspondants (i.e. le nombre de lettres des digrammes et trigrammes), comme par exemple la distribution des graphèmes du /O/, en « o », « au » et « eau », ou du /F/ en « f », « ff » et « ph ».

Bien entendu, notre ambition n'est pas de décrire un processus d'acquisition rigoureusement et chronologiquement balisé. De fait, nous n'envisageons aucunement faire entrer les élèves dans un cadre rigide. La démarche didactique vise au contraire à suivre leurs questionnements individuels ou collectifs, afin de les faire évoluer vers des solutions graphiques toujours plus adaptées et/ou plus conventionnelles.

Précisons également que, dans le cadre inévitablement limité de cette contribution, nous nous centrerons sur les deux premiers types de problèmes : le principe alphabétique de l'écriture et la segmentation en mots graphiques. Nous renvoyons les lecteurs à des publications en cours, pour l'analyse étayée et argumentée des autres problèmes esquissés ici.

3.1. Découvrir et mettre en œuvre le principe alphabétique de l'écriture

Sous le syntagme « principe de l'écriture alphabétique », nous entendons décrire un ensemble de démarches qui montrent que les élèves ont dépassé la production de graphies non-fonctionnelles sémiotiquement ininterprétables (David et Morin, 2008), pour avancer vers une stratégie d'encodage plus ou moins efficace. Dans cette avancée, les élèves parviennent à noter les mots sur la base d'un repérage phonémique tout d'abord partiel puis de plus en plus exhaustif. Ils peuvent alors déployer des procédures spécifiques⁵ : i) la notation syllabique où un signe écrit correspond à chacune des syllabes des mots (syllabes qui sont, en l'occurrence pour le français, plus audibles dans les mots plurisyllabiques et réguliers) ; ii) le codage épellatif où le nom de la lettre vaut pour une syllabe (par ex. la lettre *D* pour /de/ dans *regarder*) ou pour une rime (par ex. la lettre *R* pour /εR/ » dans *père*) ; iii) la transcription phonogrammique où les graphies, normées ou non, codent tous les phonèmes des mots... ou presque, avec à minima une analyse infrasyllabique, distinguant les attaques consonantiques des rimes vocaliques.

Mais avant de parvenir à cette stratégie alphabétique, le tout premier obstacle qui se dresse sur la route des élèves réside dans leur conception de la production écrite, qu'elle soit scolaire ou non. Depuis leur première année de maternelle, bien souvent, leur pratique d'écriture s'est principalement limitée à la copie et plus factuellement à la dictée à l'adulte. Leur demander d'écrire « sans modèle » leur semble un non-sens ; cela relève souvent d'une impossibilité scolaire, d'une attente presque scandaleuse tant elle leur paraît inaccessible. De fait, la plupart des études précitées (*supra* partie 2) évaluent à en moyenne 20 % des élèves de GS-EM ceux qui refusent de se lancer dans cette activité autographique. Les élèves de notre étude n'échappent pas à cette défiance. De fait, les résultats obtenus lors d'une évaluation diagnostique, menée le tout premier jour de la rentrée, révèlent cette résistance à écrire et une grande disparité des comportements. Sur les 22 élèves présents ce jour-là :

5. Ces procédures, d'autres auteurs (notamment Pasa *et al.*, 2006) les ont décomposées en plusieurs sous-stratégies pour tenir plus précisément compte du traitement phonologique accompli et des réalisations graphiques appliquées.

- 6 enfants refusent catégoriquement d'écrire,
- 1 enfant réalise des simulacres de cursive,
- 1 enfant utilise des pseudo-lettres,
- 6 enfants inscrivent des suites de lettres variées,
- 8 enfants s'essayent à l'encodage phonographique.

Nous observons ainsi que 8 élèves (soit plus de 35 % des enfants présents) s'inscrivent déjà dans une stratégie alphabétique, certes tâtonnante et embryonnaire, mais on observe qu'ils ont franchi ce que nous appelons métaphoriquement « le mur du son ». En revanche, 6 élèves⁶ (soit plus de 27 % des présents) refusent de se lancer dans cette tâche autographique et ne produisent aucun tracé. Et si nous enlevons les 7 enfants (sur les 8 précités) qui ont bénéficié de pratiques d'écriture approchée l'année précédente, en moyenne section, et qui sont déjà largement au fait du contrat didactique de leur enseignante de grande section, il convient de dénombrer 6 enfants sur 16 qui refusent absolument d'écrire, soit près de 40 % des nouveaux élèves.

Un second obstacle devra être surmonté quand les élèves vont percevoir la valeur sonore de l'écrit et comprendre que les signifiants graphiques notent les signifiants oraux. De fait, lorsqu'ils entrent dans cette logique phonographique, ils doivent en effet saisir que l'intégralité des unités de leur message oral doit être extraite pour parvenir à une notation complète des unités énoncées. Ainsi, dans l'un de ses premiers essais, Mathis veut écrire *on a fait la chanson du loup*, mais il se focalise uniquement sur les deux îlots sémantiques qui lui paraissent essentiels : *loup* et *chanson* :

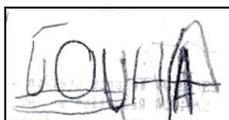


Fig. 3 : Mathis, le 22 septembre, compte rendu *La chanson du loup*.

De fait, lorsqu'il relira son énoncé, il ne reprendra pas la phrase qu'il avait projeté d'écrire, sans doute parce que celle-ci est trop longue et/ou trop complexe à encoder ; il la réduira à un syntagme : *La chanson du loup*. Cette réduction révèle une double difficulté : d'une part, Mathis ne code que les mots sémantiquement saillants du texte oral préalablement formulé ; d'autre part, il réduit ses ambitions lors de l'encodage des mots, ce dont témoigne la relecture finale. Pourtant, cet élève déjà engagé dans une logique alphabétique tente déjà un codage infrasyllabique, en différenciant des phonèmes consonnes vs voyelles (*L* vs *OU*, pour *loup*, *H* vs *A* pour le début de *chanson*).

Tel n'est pas le cas de la majorité des élèves de cette GS-EM, car l'analyse du corpus montre clairement que les premiers essais correspondent avant tout à une procédure syllaba-

6. Qui sont pourtant décrits par leur enseignante de l'année précédente comme *bien entrés dans les apprentissages, appliqués, très scolaires*.

bique⁷ (16 enfants sur les 24), comme Aishwarya dans l'exemple suivant :

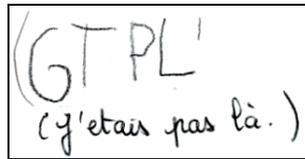


Fig. 4 : Aishwarya, le 6 octobre, compte rendu *J'étais pas là*.

Progressivement, les élèves différencient leurs stratégies pour oraliser le message à encoder ; ils tentent d'extraire le maximum de phonèmes en recourant à des procédés plus ou moins efficaces, comme l'étirement des phonèmes, comme dans les échanges restitués *supra*, entre Amine, Valentin et Mizgin (partie 2), ou comme Tahla qui s'y exerce, parfois avec excès, en ajoutant des « e » infrasyllabiques :



Fig. 5 : Talha, le 6 novembre, histoire inventée *Batman*

D'autres élèves répètent leur message plusieurs fois. Certes, ce procédé leur permet d'en garder le fil (la répétition réduit le nombre d'oublis), mais il les expose fortement au risque d'extraire plusieurs fois les mêmes phonèmes. En effet, si, comme Atakan, ils n'ajustent pas l'oralisation de leur message à leur vitesse d'encodage, ils risquent de se retrouver dans l'incapacité de se rappeler les phonèmes déjà encodés.

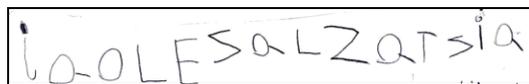


Fig. 6 : Atakan, le 13 octobre, compte rendu *J'ai collé les étiquettes*.

Observons maintenant l'évolution d'une autre élève, Amel, qui pratique l'écriture approchée depuis sa moyenne section. Depuis qu'elle a adopté le principe d'encodage alphabétique, elle tente une stratégie complémentaire en passant au transport-copie⁸, pour le dernier segment de sa phrase : *Le loup est revenu !* :

7. Ou « consonantique » si l'on compare cet exemple de « squelette consonantique », à ce que nous observons ailleurs avec le principe d'écriture basique des systèmes sémitiques (Coulmas, 2003).

8. Stratégie plus largement décrite par Rieben et Saada-Robert (1997) dans une série d'études conduites auprès des enfants préscolarisés dans la « Maison des petits » de Genève.

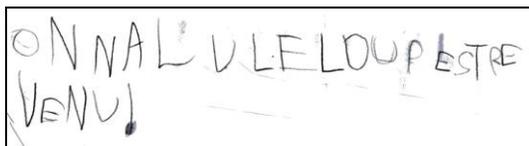


Fig. 7 : Amel, le 24 septembre, compte rendu *On a lu « Le loup est re /venu ! »*.

Elle a en effet recopié cet élément à partir du titre de l'album dont elle s'est souvenue et qu'elle a extrait de la bibliothèque de la classe. De fait, une semaine plus tard, elle mobilise cette connaissance factuelle en puisant dans sa mémoire orthographique pour écrire de nouveau le mot *LOUP* :

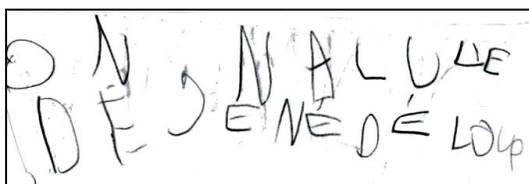


Fig. 8 : Amel, le 2 octobre, compte rendu *On a lu « Le / déjeuner des loups »*

Dans ce deuxième compte rendu, Amel a de nouveau tenté l'encodage phonographique ; elle a abandonné (provisoirement ?) le transport-copie, pour se lancer dans une transcription relativement fidèle de son texte, parvenant à noter tous les phonèmes extraits des mots (comme pour *DÉJENÉ*) et à inscrire le mot *LOUP* dans la forme orthographique normée, telle que mémorisée antérieurement.

On le voit, dans ces différents extraits, les élèves tentent différentes solutions et testent des stratégies souvent complémentaires en fonction des problèmes rencontrés. Quand l'encodage semble risqué, ils passent au transport-copie ; inversement, quand le mot est inconnu ou inaccessible, ils essaient d'encoder. Et par la suite, dès que le principe alphabétique est découvert, celui-ci se différencie en différentes procédures phonographiques plus ou moins adaptées. Les élèves avancent ainsi en recourant tantôt à un codage syllabique (fig. 4, Aishwarya), tantôt à une transcription phonogrammique plus ou moins exhaustive (fig. 3, Mathis) et parfois de façon excessive en ajoutant des sons/lettres (fig. 5, Talha). Ces procédures ne sont pas intangibles ou monologiques, elles évoluent en fonction des situations didactiques proposées et des contraintes linguistiques rencontrées, de l'oral comme de l'écrit (fig. 7 et 8, Amel). Se révèlent ainsi des parcours scripturaux souvent singuliers, voire hétérogènes, mais toujours compris dans une cohérence liée aux enjeux du texte à composer.

3.2. Résoudre les problèmes de segmentation en mots

La segmentation du continuum sonore pour sa mise en mots reste sans nul doute l'un des passages les plus complexes et des plus abstraits. De fait, les jeunes scripteurs de notre étude ne sont pas encore familiarisés avec ce découpage propre à l'écrit, qui leur

apparaît souvent très abstrait. De fait peu d'études ont traité ce problème à un âge si jeune⁹. Cette unité « mot », dont le statut linguistique est souvent discuté (Gruaz, 2006), reste toujours une « notion floue » (Béguelin, 2000, p. 43). Elle est cependant largement utilisée par les enseignants, y compris en école maternelle, sans qu'elle soit explicitée par des traits caractéristiques, des exemples exhaustifs, voire une définition homogène et compréhensible par les élèves. Ainsi, lors des échanges en dictée à l'adulte, dans la lecture ou l'étude de textes d'albums, comme dans toutes les activités langagières orale ou écrite, le mot est généralement assimilé à sa forme écrite. Mais peut-il en être autrement ? Difficile, car force est de constater que la manipulation des mots écrits s'effectue principalement à l'aide d'étiquettes (par ex. les prénoms des élèves), à partir de lexèmes concrets (par ex. les objets de l'environnement de la classe), avec une référence figurative obligée (par ex. le vocabulaire du catalogue ou de l'imagier) et parfois des substantifs plus abstraits (par ex. dans les affichages des couleurs ou des jours de la semaine). Bref, les élèves sont sollicités à identifier empiriquement ces mots et à en délimiter implicitement les contours, sans que leurs caractéristiques orales ou écrites, acoustiques ou visuelles, iconiques ou symboliques soient réellement mobilisées. Ils sont alors conduits à reproduire ou à percevoir des mots, essentiellement écrits, ce qui renforce leur conception logographique de l'écrit et les empêche souvent de les analyser à un autre niveau : en unités phonologiques, pour ce qui concerne les signifiants oraux, et en unités graphiques, pour les signifiants écrits.

De fait, si le « mot » semble aller de soi, sa délimitation représente pourtant un réel problème pour les jeunes scripteurs ; notamment lorsqu'ils doivent prendre en compte le point de vue du lecteur¹⁰. Ce dernier doit en effet pouvoir distinguer les différentes unités écrites et reconnaître une certaine lisibilité aux messages qui lui sont offerts à lire. Notons au passage que la segmentation en mots n'est vraiment un problème que dans l'écriture ; dans la lecture les mots sont déjà découpés et s'imposent en tant que tels aux lecteurs. Les apprentis-lecteurs n'ont pas vraiment d'effort à fournir, si ce n'est dans les tout premiers apprentissages, lorsqu'ils doivent accorder l'oralisation du texte avec la distribution des unités écrites qui le composent : les lettres et les mots (Fijalkow, 2000), voire les phrases (Farré et Fijalkow, 2009).

Ainsi, si cette segmentation en mots apparaît très complexe, elle implique une série d'opérations plus ou moins obligées. De cette représentation graphique spécifique va en effet dépendre la lisibilité du message, mais aussi, à terme, la construction d'une mémoire orthographique étendue (Lieury, 1991/2012). Au plan didactique, la question reste cruciale : comment en effet demander à ces élèves de distinguer des unités qui ne se distinguent véritablement qu'à l'écrit ? Vont-ils se résoudre à utiliser les référents à leur disposition pour les insérer dans leurs écrits ? Va-t-on leur suggérer un acte de simple copie en limitant dès lors leur capacité de création aux seuls référents présents dans

9. Voir cependant Ros-Dupont, 1995, mais avec des élèves de CE1 plus âgés.

10. C'est le même problème qui s'est posé dans l'histoire de certaines écritures, comme avec le latin antique qui a évolué de la *scripta continua* vers une segmentation sémiographique des mots, facilitant ainsi la lecture, la diffusion des textes et leur apprentissage (Desbordes, 1990).

l'environnement ? À terme, doit-on induire une stratégie logographique aussi normative, au risque d'enfermer ces élèves dans une démarche qui se situe aux antipodes de celle des écritures approchées ?

L'étude de notre corpus nous permet de tenter des réponses dans le domaine. Comme Amel (fig. 7, *supra*), plusieurs élèves adoptent cette stratégie de copie, en abandonnant provisoirement leurs procédures d'encodage pour ensuite (ou successivement dans le même écrit) revenir à une décomposition phonographique. On observe ainsi une alternance de démarches qui permet, à terme, une mise en mémoire orthographique¹¹.

Pourtant, cette première prise de conscience n'est guère apparente chez tous les élèves ; elle se manifeste par une segmentation aléatoire chez plus d'un tiers des enfants de l'étude. Les mots qu'ils inscrivent le sont souvent aléatoirement, avec une distribution des lettres qui ne semble correspondre à aucun découpage graphiquement stable. Ainsi, Inès (fig. 9), inscrit la suite de lettres suivante : GEFE LEM / ASA QOL ER (pour *J'ai fait les masques à colère*), sans qu'elle puisse par la suite tout relire : elle identifie ou se souvient du premier segment (GEFE = *j'ai fait*) et des deux derniers (QOL ER = *colère*), mais elle ne parvient pas à reconnaître les signes intermédiaires, regroupés et séparés arbitrairement (L EM / ASA).

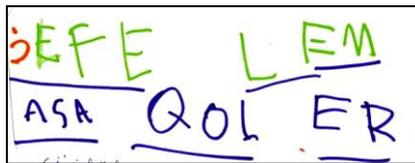
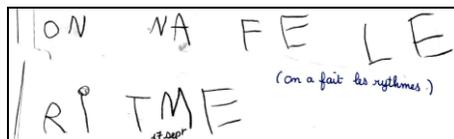


Fig. 9 : Inès, le 14 janvier, *J'ai fait XX / XX colère*.

D'autres élèves s'orientent vers une segmentation syllabique qui ne perturbe pas la lecture ultérieure, comme dans le compte rendu de Mélissa (fig. 10). Les trois premiers mois de l'année, cette distribution en unités syllabiques concerne 11 % des enfants de la classe. Pour eux, la syllabe leur apparaît plus facilement identifiable, d'autant qu'ils sont familiers des activités de conscience phonologique visant cette unité en particulier. C'est donc très logiquement qu'ils effectuent de telles segmentations syllabiques dans leurs écrits, dès lors qu'ils savent recourir à un encodage phonographique plus ou moins ajusté.



11. Voir, sur ce point, la pertinence de cette dynamique procédurale dans la synthèse de travaux proposée sur l'acquisition de l'orthographe par Fayol et Jaffré, 2008.

Fig. 10 : Mélissa, 17 septembre *On a fait les rythmes.*

Ce type de sur-segmentation en syllabes révèle de fait une forte prégnance du découpage phonologique et une relative méconnaissance du découpage graphique des mots.

D'autres élèves proposent une répartition en groupes syntaxiques et/ou sémantiques. Dans ce cas, on observe une sous-segmentation qui ne s'opère plus en unités strictement visuelles ou sonores, mais en unités de sens. Durant la même période, comme Maelys (fig. 11), près de 60 % des enfants recourent à cette sous-segmentation en respectant les groupes syntactico-sémantiques.

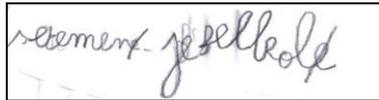


Fig. 11 : Maelys, le 27 novembre *Cette semaine – j'ai fait le collier*

Nous observons cependant que ces élèves qui sous-segmentent sont beaucoup plus proches de la distribution normée en mots et ne tardent guère à les inscrire en tant que tels, sans doute parce que cette segmentation est moins dépendante de l'information phonologique (comme avec les syllabes) et plus proche de la prise d'informations orthographiques : celles des mots perçus en lecture ou analysés en relecture de leurs écrits. Il s'agit, dès lors, pour eux, d'affiner leur connaissance graphique des mots pour aboutir à une segmentation plus conventionnelle. C'est ce que nous constatons avec la même Maelys qui, quelques mois plus tard (fig. 12), parvient à segmenter plusieurs mots, y compris les mots grammaticaux (le pronom *je*, la conjonction *et* et la préposition *en* pour *en*) :

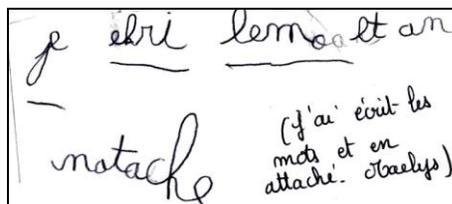


Fig. 12 : Maelys, le 23 mars *J'ai écrit les mots et en attaché.*

Il s'agit là, pour les apprentis-scripteurs, d'identifier les mots de la chaîne parlée selon une procédure qui se distingue du strict encodage phonographique. C'est là toute la difficulté de la tâche, qui consiste à combiner deux stratégies apparemment irréductibles l'une à l'autre, surtout lorsque le mot a une fonction grammaticale (déterminant, pronom, préposition...) et/ou n'a pas encore été rencontré antérieurement. De fait, comment savoir si *grain de riz* est un mot ? Ou si l'on doit segmenter *calendrier* ou *calan de rier* ? C'est ce problème qui se pose à Aishwarya et qu'elle ne parvient immédiatement pas à résoudre, puisqu'elle inscrit *calan de riai* ; alors qu'elle connaît ce lexème pour l'avoir rencontré à plusieurs reprises dans son environnement immédiat.

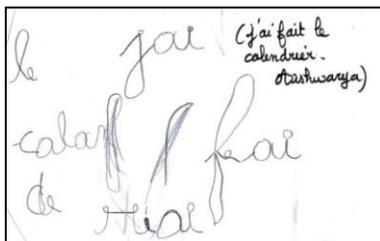


Fig. 13 : Aishwarya, le 9 mars *J'ai fait le calendrier.*

Nous avons également observé que la moitié des élèves (au mi-temps de l'année scolaire) savent segmenter les mots, et plus particulièrement les mots lexicaux. Ils en sont capables lorsqu'on leur demande de les extraire de leur message oral et n'éprouvent aucune difficulté à les segmenter dans les situations guidées par l'enseignante. Mais lors des écrits autonomes, ils ne pensent pas à inscrire les espaces correspondants. L'hypothèse que nous avançons c'est qu'ils ne parviennent pas encore à se décentrer et à adopter le point de vue du lecteur quand ils écrivent. De fait, lors de la tâche souvent complexe d'encodage du texte dans son intégralité, ils n'anticipent pas ce que ces absences d'espace induisent pour la lecture ultérieure. En cours d'écriture, ils ne se positionnent pas non plus en tant que relecteur de leur propre message. L'écrit de Talha est, à cet égard, fortement révélateur. Au mois de mars, il écrit le début de son histoire sans segmentation visible, mais il n'a pas le temps de l'achever. Lorsqu'il reprend son texte, le lendemain, il commence par le relire et le corriger, de manière très manifeste, puisque la couleur choisie est différente. Il reprend alors son processus d'écriture en adoptant une posture plus distanciée de lecteur et, cette fois, il complète plusieurs mots (*un[e]*), insère les mots grammaticaux absents dans la première version (*[UN] SINJ*) et effectue ensuite plusieurs segmentations de mots (*KI MANJA UNE ARAIGNÉE*).



Fig. 13 : Talha, le 5 mars *Il était une fois un singe qui mangea une araignée.*

Cet élève, comme d'autres, montre que le problème de la segmentation des mots n'est pas irréductible, pour peu qu'on leur propose d'écrire des textes significants, motivants... et qu'on associe ces activités autographiques à des moments d'échanges collectifs, sollicitant la réflexion collaborative des élèves pour déboucher *in fine* sur une réécriture conventionnelle.

Pour terminer cette étude, il convient de revenir à Amel qui effectue une segmentation en mots presque entièrement normée :

qu'un retour sur les normes écrites soit validé et expliqué. Par rapport à la copie ou au transport-copie, cette démarche présente un double avantage : limiter les risques d'erreur par rapport à la norme, tout en réduisant le coût de l'écriture en termes d'attention et de mémoire. Les élèves que nous avons suivis ont de moins en moins besoin d'interrompre leur processus d'écriture pour chercher un référent quelconque.

À la fin de l'année, grâce à la multiplication de ces expériences d'écriture, associée aux échanges métagraphiques collectifs, les trois-quarts des élèves écrivent de façon autonomes dans toutes les situations qui s'offrent à eux, dans ou hors l'école. Avec ce dispositif, toutes les autographies des élèves évoluent au fil des allers retours entre les essais d'écriture et le retour sur la norme orthographique. Les conceptualisations du système écrit (et de l'écriture en tant que pratique) s'affinent, les principes fondamentaux de l'encodage sont progressivement intégrés. Tout au long de leur apprentissage, ces jeunes scripteurs ajustent et réajustent leurs savoirs empiriques et les organisent en connaissances procédurales de plus en plus assurées. Et comme les enfants ont toute liberté pour expérimenter ce nouveau savoir, c'est d'un pas résolu qu'ils s'engagent dans un apprentissage souvent considéré par les plus grands comme pénible et laborieux.

Références bibliographiques

- ALAMARGOT D. (2013). « Du produit rédigé au processus rédactionnel : vers la nécessaire interdisciplinarité ». *Le français aujourd'hui*, n° 181, p. 145-150.
- BÉGUELIN M.-J. (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck et Duculot.
- BESSE J.-M. (1999). « Le développement des conceptualisations sur l'écrit chez le jeune enfant ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 1, p. 81-90.
- BESSE J.-M. (2000). « Le rapport à l'écrit ». In Besse J.-M. et ACLE (dir.). *Regarde comme j'écris !* Paris : Magnard.
- BRIGAUDIOT M. (dir.) (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : INRP – Hachette Éducation.
- CATACH N. (1989/1995, 3^e édition). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- CHARTIER A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz, coll. « Forum éducation-culture ».
- CHOMSKY C. (1971). « Write first, read later ». *Childhood Education*, n° 47, p. 296-299.
- CHOMSKY C. (1975). « Invented Spelling in the open Classroom ». *Child Language Today, Word*, n° spécial, p. 499-518.
- COULMAS F. (2003). *Writing Systems. An Introduction to their Linguistic Analysis*. Cambridge (RU) : Cambridge University Press.
- DAVID J. et FRAQUET S. (2011). « L'écriture en action et actions de l'écriture à l'école maternelle ». *Le français aujourd'hui*, n° 174, p. 39-55.

- DAVID J. et FRAQUET S. (2012). « Écritures approchées : quels dispositifs didactiques au préscolaire ? » In *Forum-Lecture – Plate-forme internet sur la littérature*. Disponible sur Internet : <http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_2_David_Fraquet.pdf>
- DAVID J. et MORIN M.-F. (2008). « Écritures approchées : des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage ». In Dolz J. et Plane S. (dir.). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture-écriture. Recherches sur les pratiques*. Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque » 13, p. 19-41.
- DAVID J. (2003). « Les procédures orthographiques dans les productions écrites des jeunes enfants ». *Revue des sciences de l'éducation* (Québec), vol. XXIX, n° 1, p. 137-158.
- DAVID J. (2006). « Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle ? » *La Lettre de l'AIRDF*, n° 39, p. 23-28.
- DAVID J. (2011). « Quels apports linguistiques pour l'enseignement-apprentissage de la littéracie ? » In Chiss J.-L., Merlin-Kajman H. et Puech C. (dir.). *Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*. Paris : Riveneuve éditions, p. 149-168.
- DESBORDES F. (1990). *Idées romaines sur l'écriture*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- FABRE C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : E.S.F.
- FARRÉ C. et FIJALKOW É. (2009). « La segmentation de la phrase par l'enfant. Intervention expérimentale ». *Spirale*, n° 44, p. 63-82.
- FAYOL M. et JAFFRÉ J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Apprendre ».
- FERREIRO E. et TEBEROSKY A. (1979). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. Mexico : Siglo XXI (trad. anglaise : *Literacy Before Schooling*. Exeter (N.H.) and London : Heinemann Educational Books, 1982).
- FERREIRO E. (1983). « The development of literacy : A complex psychological problem ». In Coulmas F et Ehlich K. (éd.). *Writing in focus*. La Hague : Mouton, p. 277-290.
- FIJALKOW J. et FIJALKOW É. (1991). « L'écriture inventée au cycle des apprentissages. Étude génétique ». *Les dossiers de l'Éducation*, n° 18, p. 125-167.
- FIJALKOW J. (2000). *Sur la Lecture. Perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture-écriture*. Paris : E.S.F.
- FIJALKOW J. (dir.) (2007). *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, n° 7(3), p. 1-4.
- GRUAZ C. (dir.) (2006). *À la recherche du mot : de la langue au discours*. Limoges : Lambert-Lucas.

- JAFFRÉ J.-P. (1999). « L'orthographe du français et son acquisition ». *Repères*, n° 20, p. 111-119.
- JAFFRÉ J.-P. (2000). « Ce que nous apprennent les orthographes inventées ». In Fabre C. (dir.). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, p. 60-70.
- JAFFRÉ J.-P. (1992). « Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques ». *Langue française*, n° 95, p. 27-48.
- JAFFRÉ J.-P. et DAVID J. (1993). « Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit ». *Études de linguistique appliquée*, n° 91, p. 112-127.
- JAFFRÉ J.-P. et DAVID J. (1999). « Le nombre : essai d'analyse génétique ». *Langue française*, n° 124, p. 7-22.
- LIEURY A. (1991-2012). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris: Dunod.
- MALATESHA JOSHI R. et AARON P.G. (dir.) (2006). *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah (N.J.) : L. Erlbaum Associates Publishers.
- MONTÉSINOS-GELET I. et BESSE J.-M. (2003). « La séquentialité phonogrammique en production d'orthographes inventées ». *Revue des sciences de l'éducation* (Québec), n° 29(1), p. 159-170.
- MORIN M.-F. (2007). « Linguistic factors and invented spelling in children ». *LI – Educational Studies in Language and Literature*, n° 7(3), p. 173-189.
- MORIN M.-F., PRÉVOST N. et ARCHAMBAULT M.-C. (2009). « Effet de différentes pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit ». *Spirale*, n° 44, p. 83-100.
- NEUMAN S.B. et DICKINSON D.K. (dir.) (2002). *Handbook of Early Literacy Research*. New York : The Guilford Press.
- PASA L., CREUSET V. et FIJALKOW J. (2006). « Écriture inventée : pluralité des traitements et variabilité selon la structure syllabique ». *Éducation et francophonie*, n° 34(2), p. 85-103.
- READ C. (1971). « Pre-school children's knowledge of english phonology ». *Harvard Educational Review*, n° 41, p. 1-34.
- READ C. (1986). *Children's Creative Spelling*. London : Routledge et Kegan Paul.
- RIEBEN L. et SAADA-ROBERT M. (1997). « Étude longitudinale des relations entre stratégies de recherche et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5-6 ans ». In Rieben L., Fayol M. et Perfetti C.A. (éd.). *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 335-358.
- RIEBEN L., NTAMAKIRO L., GONTHIER B. et FAYOL M. (2005). « Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling ». *Scientific Studies on Reading*, n° 9(2), p. 145-166.
- ROS-DUPONT M. (1995). « La segmentation non normée de l'écrit de l'enfant de CE1 : erreur ou étape obligée de l'apprentissage ». *Liaisons-HESO*, n° 25-26, p. 97-117.

SÉNÉCHAL M., OUELLETTE G., PAGAN S. et LEVER R. (2012). « The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme-awareness kindergartners: A randomized-control-trial study ». *Reading and Writing*, n° 25(4), p. 917-934.

TREIMAN R. et BOURASSA D. (2000). « The development of spelling skill ». *Topics in Language Disorders*, n° 20-3, p. 1-18.

VYGOTSKI L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor-Éditions sociales.