

Les stratégies d'écriture de mots chez les apprentis scripteurs

Dans les activités dites "d'énonciation écrite", les enfants utilisent de manière conjointe toute une série de stratégies pour trouver et écrire les mots dont ils ont besoin. Mais comment faire droit à l'apprentissage orthographique quand les élèves commencent à utiliser de manière "sauvage" les correspondances graphophonétiques?

Pour aborder les difficultés d'apprentissage du langage écrit, les chercheurs se sont longtemps centrés sur les processus cognitifs du lecteur ou du scripteur expert et sur ceux du lecteur ou du scripteur en difficulté, en négligeant d'étudier l'élève en situation d'apprentissage. Or, si l'on veut aider les enseignants à analyser leur pratique éducative, il est primordial de partir de recherches menées dans l'environnement de la classe. De plus, si beaucoup de recherches portent sur la comparaison entre groupes de mauvais et bons lecteurs ou scripteurs, celles qui essaient d'appréhender des différences individuelles dans les stratégies du lire-écrire sont moins nombreuses. C'est dans cette veine que se situe le travail que nous avons mené (Nyssen, 1991).

Dans l'optique des modèles développementaux naturels d'acquisition de la lecture (Frith, 1985, Marsh et al., 1981), tous les enfants passeraient par les mêmes étapes, généralement caractérisées par les stratégies de recherche des mots. Ainsi, ces modèles, plus théoriques que pratiques, distinguent trois phases dans la reconnaissance des mots. Se référant dans un premier temps au contexte et aux caractéristiques distinctes du mot, l'enfant utiliserait ensuite ses connaissances des correspondances graphophonétiques (lettres-sons) pour retrouver des mots. Dans la troisième étape, l'apprenant arriverait à analyser ceux-ci comme des unités orthographiques sans passer par une conversion phonologique. Si les auteurs de ces modèles admettent l'existence d'un certain recouvrement dans les stratégies lors du passage d'un stade à l'autre, ils postulent cependant que lorsque les enfants sont dans un stade, ils utilisent exclusivement la stratégie qui le caractérise.

Le modèle de Rieben (1989), basé sur la psychologie différentielle, met au contraire en évidence des différences individuelles dans l'utilisation des stratégies de recherche de mots. Les stratégies qu'elle met en évidence sont conformes à celles décrites dans les modèles en stades, cependant elles peuvent coexister au sein d'un même stade. Cela, dit Rieben, "remet en cause un modèle de stades qui serait fondé sur l'usage exclusif d'un seul type de stratégies" (1989, p.31). Ses résultats renforcent l'idée d'un modèle où les stades seraient présentés comme des passages plus ou moins dominants et non comme des passages obligés et exclusifs. Il y aurait donc des voies différentes d'acquisition plutôt qu'une progression unidimensionnelle.

À l'instar de Rieben, nous avons cherché à étudier les stratégies de recherches de mots utilisées par les apprentis lecteurs-scripteurs dans une **situation d'apprentissage** bien déterminée à savoir *l'énonciation écrite*. Les enfants, à partir de textes lus depuis le début de l'année, sont amenés à rédiger des histoires individuelles et à les illustrer par des dessins. L'expression ainsi que la procédure sont reprises de C. Clesse (Lentin, 1977), qui fut la première à systématiser cette activité.

L'énonciation écrite permet à l'enfant de **produire** des écrits

- de façon **personnelle**, par la recherche des mots qu'il veut écrire;
- via un processus de sélection et de **transformation de phrases** issus de **documents de référence** que ce soit le texte construit par dictée à l'adulte, un texte de littérature enfantine découvert et travaillé par les enfants, un dictionnaire (de type Euréka), des cahiers "alphabétiques", des carnets d'orthographe...

Nous nous sommes demandé **comment**, dans cette situation les enfants faisaient pour élaborer leurs textes, tout particulièrement pour **trouver et écrire leurs mots**. Plus précisément, nos questions étaient les suivantes

- Dans quelle mesure l'organisation de l'activité (référentiels à disposition) et les interactions maitres-élèves influencent-elles l'usage de telle ou telle stratégie?
- Y a-t-il une relation entre la nature des stratégies et l'exactitude de la production?

1. Méthodologie

Huit élèves de première année primaire ont été observés (un observateur par enfant) de janvier à mai lors de diverses activités d'énonciation écrite. Le schéma des énonciations écrites que nous avons observées était le suivant

1. L'enseignant choisit un **texte, de type narratif** au début.
2. Ce texte est **découvert** collectivement
 - soit en partant du sens probable de la phrase au vu de l'illustration ou de la phrase qui précède
 - soit à partir de certains mots connus et du sens qu'on peut leur donner vu l'illustration
 - soit en utilisant l'analogie avec des mots connus ainsi que les connaissances des correspondances graphophonétiques des enfants.
3. Des **exercices** sont construits à partir des écrits rencontrés. Ils permettent de structurer les connaissances acquises lors de l'utilisation des écrits dans leur globalité, par un brassage des phrases et des mots rencontrés.
4. Après relecture de l'ensemble de l'histoire, chaque enfant est invité à **dessiner**
 - **une partie de l'histoire** qu'il a particulièrement appréciée
 - **une histoire parallèle** reprenant un des personnages de l'histoire
 - ou encore **une autre fin à l'histoire...**
5. L'enfant **planifie oralement un projet d'écriture** à partir de son dessin. Il détermine le premier mot qu'il va écrire et va le chercher dans les textes de référence mis à sa disposition.
6. Le projet est mis en valeur (par exemple présentation de *l'œuvre* à l'ensemble de la classe...)

Par rapport au déroulement de l'activité, les observateurs ont noté

- la consigne de l'institutrice (comment présente-t-elle l'exercice?)
- la procédure générale de l'enfant pour réaliser l'exercice (commence-t-il par le dessin, par l'écriture, recherche-t-il tous les mots avant de les écrire...?)
- la manière dont l'enfant recherche le mot
- les référents que l'enfant a à sa disposition (tant exposé dans la classe que dans sa farde)
- les interactions du maitre avec l'enfant.

Tableau n°1
Stratégies de recherche des mots

1. Stratégies basées sur une localisation		L'enfant se sert d'indices contextuels graphiques (CGRA)
		L'enfant se sert d'indices contextuels issus de la connaissance préalable et de la compréhension du texte (CLOC)
		L'enfant se sert d'indices graphophonétiques (IGPH)
2. Stratégies basées sur une construction	Stratégies de construction basées sur la connaissance de la structure isolée par l'enfant, soit à partir de son expérience de l'écrit, soit enseignée par le maître	L'enfant utilise ses connaissances des correspondances graphophonétiques (CGPH).
		L'enfant utilise ses connaissances des correspondances entre syllabe écrite et syllabe orale, ou entre une partie du mot écrit et une partie du mot oral au delà d'une décomposition au niveau graphophonétique (CSYL)
		L'enfant utilise ses connaissances sur les accords grammaticaux ou l'utilisation des morphèmes (morphèmes grammaticaux comme par exemple " nt ", marque de la 3 ^{ème} personne du pluriel des verbes) (CMOR)
	Stratégies de construction basée sur une analogie	L'enfant se sert d'un mot écrit proche phonétiquement du mot cible et en extrait un élément graphique (une ou plusieurs lettres), correspondant à un phonème (AGPH)
		L'enfant se sert d'un mot écrit proche phonétiquement du mot cible et en extrait un élément graphique correspondant à une syllabe ou à plusieurs phonèmes. (ASYL)
		L'enfant se sert d'un mot écrit proche " grammaticalement " du mot cible et en extrait un élément graphique correspondant à un accord grammatical (AMOR)
3. Stratégie fondée sur une connaissance orthographique du mot		L'enfant copie directement le mot en signalant qu'il sait l'écrire tout seul ou que ce mot a déjà été appris. (CNOR)
4. Mot donné par le maître et recopié tel quel par l'enfant		Le maître donne le mot recherché à l'enfant, mot isolé de tout contexte (MOMA)

Grâce à la grille établie par Rieben (1989) et aux stratégies observées dans cette étude, nous avons pu construire une grille de comportements d'enfants en situation de recherche de mots. Les stratégies répertoriées peuvent être subdivisées en quatre grandes catégories (cf. tableau n°1).

2. Résultats

2.1. Nature des stratégies utilisées par les enfants

Nos observations nous poussent à mettre en évidence l'usage de trois stratégies préférentielles

1. Les stratégies de localisation basées sur la compréhension du texte (CLOC) elles pourraient être mises en correspondance avec le premier stade généralement décrit par les modèles développementaux.

❖ *L'enfant localise directement et correctement le mot recherché, en s'aidant d'un référentiel non illustré.*

Mimi attrape les porcelets et les jete dans la flaque

Pour retrouver le mot "attrape", Alexandre se sert du texte "c'est la fête" et le localise directement (Virginie attrape la floche)...

Le texte "c'est la fête" va encore lui servir à

localiser de manière précise le mot “porcelets” (“Des porcelets font la course”)

❖ *L'enseignant renvoie aux référentiels, ou inscrit le mot dans une phrase.*

de facilité ont des loun mis, four avoir plus des coques de noix.

Alexandre ne sait pas où il peut trouver le mot “plus” il est orienté par le maître vers le texte de référence “bonjour” où une phrase commence par “Plus vite que Paul...”. Il commence par lire la phrase et identifie directement “plus” qu’il recopie sur sa feuille.

Sophie emmène Saint Nicolas regardé l'aquarium Saint Nicolas est content d'avoir vu des poissons.

Sophie demande à l'institutrice comment écrire le mot “content” et le mot “poissons”. L'institutrice lui écrit la phrase suivante au tableau “il est content, il a vu les poissons dans l'aquarium”. Sophie lit la phrase et localise les mots “content” et “poissons”.

2. Les **stratégies de construction basées sur les connaissances des correspondances graphophonétiques (CGPH)** Elles correspondraient au deuxième stade décrit par Frith.

❖ *L'enfant découpe le mot oralement de manière à trouver phonétiquement chaque composant il transcrit ce composant selon les règles de correspondances graphophonétiques.*

Chalicha va au dolphinarium avec moi et regarde le dauphin qui saute.

Jean Philippe écrit le mot “dauphin” sans référentiel. Il écrit d'abord “dau” puis continue en prononçant tous les phonèmes “f...in”.

3. La **stratégie basée sur la connaissance orthographique du mot (CNOR)**, qui correspondrait au dernier stade des modèles développementaux.

❖ *L'enfant copie directement le mot en signalant qu'il sait l'écrire tout seul ou que ce mot a déjà été appris.*

Mami offre un cadeau à

Pai. Merci Mami

Mary Myriam écrit directement le mot “offre” de mémoire. Le petit mot “à” est aussi écrit de mémoire.

Les enfants que nous avons observés peuvent utiliser en même temps deux, voire trois stratégies, dont une domine toujours. Nous nous attendions à voir apparaître, au-delà des différences entre enfants, une augmentation de la stratégie basée sur une connaissance orthographique du mot (CNOR) liée à l'autonomie de l'enfant en matière de lecture et une diminution des stratégies basées sur une localisation (CLOC et CGRA). En fait, notre hypothèse doit être relativisée en fonction des enfants.

La **stratégie basée sur la connaissance orthographique du mot (CNOR)** est présente chez tous les enfants mais son évolution à travers le temps est différente d'un enfant à l'autre

- ❑ chez certains enfants (ALE et JPH) elle est présente en grande proportion dès le début des observations et le restera jusqu'à la fin
- ❑ chez d'autres, elle deviendra dominante dans les quatre dernières énonciations écrites (VAN et SOP)
- ❑ un enfant présente une évolution visible de cette stratégie sans qu'elle devienne pour autant la stratégie dominante (JUL)
- ❑ d'autres enfants présentent une fluctuation dans le recours à cette stratégie, d'énonciation écrite en énonciation écrite sans que l'on puisse conclure à une augmentation progressive de la stratégie (STE, MMY, SEB).

Les stratégies de **localisation (CLOC, CGRA)** sont également présentes chez tous les enfants, avec une évolution différente selon l'enfant

- ❑ chez certains enfants les stratégies de localisation sont dominantes tout au long des énonciations écrites (JUL, STE, MMY, SEB)
- ❑ chez d'autres, elles sont dominantes dans les quatre premières énonciations écrites mais diminuent ensuite (SOP, VAN).
- ❑ Enfin, chez certains enfants, elles sont secondaires tout au long des énonciations écrites (JPH, ALE)

Ces **stratégies** apparaissent liées à la stratégie basée sur la connaissance orthographique du mot lorsque cette dernière est peu présente, les stratégies de

localisation sont plus importantes.

Ces observations infirment notre hypothèse de départ. Nous pouvons cependant **concevoir un profil général** où trois tendances apparaîtraient et correspondraient à une évolution dans le temps. On retrouverait, caractérisant ces tendances, les trois stratégies utilisées préférentiellement par les enfants.

- Dans les premières énonciations écrites, soit l'enfant connaît le mot et l'écrit de mémoire (CNOR), soit il le localise dans un texte de référence ou dans une phrase écrite par l'institutrice (CLOC).
- Mais au fur et à mesure des énonciations écrites, l'enfant connaît le mot et l'écrit de mémoire (CNOR), ou il ne le connaît pas et essaye de le construire avec ses connaissances des correspondances graphophonétiques (CGPH), ou encore il le localise dans un texte de référence ou dans une phrase écrite par l'institutrice (CLOC).
- Dans les dernières énonciations écrites, soit l'enfant connaît le mot et l'écrit de mémoire (CNOR), soit il connaît certaines lettres qu'il écrit (CGPH, CSYL) et pour le reste du mot, il se sert des textes de référence ou d'une phrase écrite par l'institutrice (CLOC).

En reprenant les regroupements entre enfants réalisés précédemment et ces trois tendances, nous pouvons disposer les enfants sur un schéma spéculatif de la manière indiquée dans la figure 1 ci-dessous.

Dans cette perspective définissant un seul profil, les enfants auraient été observés à diverses étapes de leur évolution. Une observation plus longue est bien entendu

nécessaire pour confirmer ou infirmer l'existence de ce profil général.

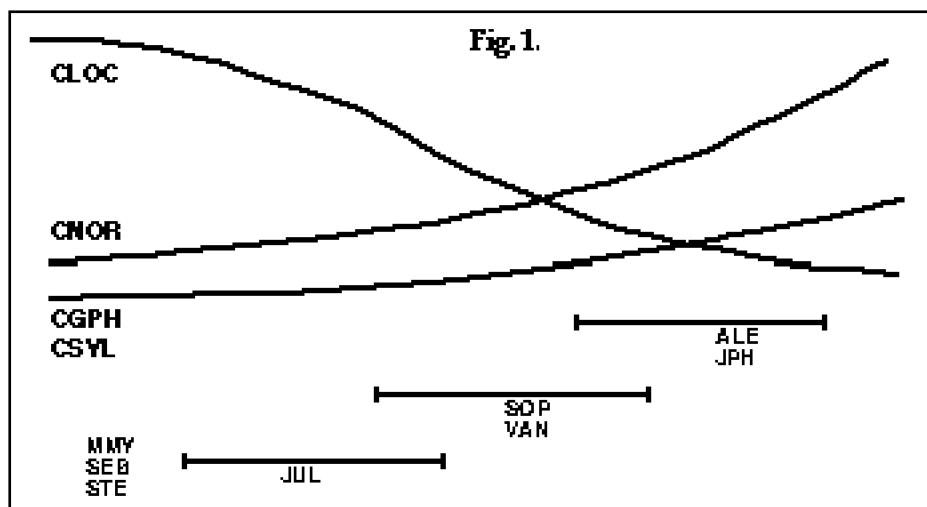
Au-delà de ces constats, nos observations nous poussent à croire que certaines stratégies (CLOC, CGPH, CSYL) sont directement dépendantes de la manière dont se déroule l'énonciation écrite.

2.2. Rôle du contexte d'apprentissage

Si l'on veut atteindre l'objectif de départ poursuivi par l'énonciation écrite, certaines conditions sont nécessaires ☐

- il importe tout d'abord de trouver une situation motivant la production d'un texte par l'enfant ☐
- l'activité ne peut s'envisager sans une réserve de référentiels à la disposition des enfants ☐
- ces textes de référence doivent être accessibles à tout moment.

Nos résultats nous amènent à constater que les **référentiels à disposition** (ou non) des élèves ont une incidence sur la nature des stratégies. Si l'enfant n'a pas à sa disposition un texte de référence ou du vocabulaire spécifique au thème de l'énonciation écrite, il utilisera plus facilement des stratégies de construction (CGPH, CSYL, AGPH, ASYL). Quand le thème de l'énonciation écrite porte essentiellement sur le dernier texte vu, les stratégies employées seront à majorité des stratégies de localisation basées sur des indices contextuels issus de la connaissance et de la compréhension préalable du texte (CLOC).

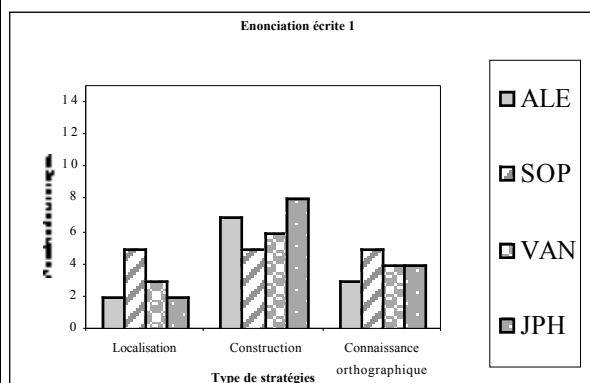


Enonciation écrite 1 (janvier) Classe A

L'institutrice avait raconté en début de semaine une histoire aux enfants. Le lendemain, ils sont invités à dessiner une partie de l'histoire, selon leur préférence ou leur souvenir. Un classement des dessins a lieu.

Les enfants racontent ensuite leurs dessins devant leurs camarades. Enfin les enfants légendent leurs dessins avec les référentiels à leur disposition. Cet enchaînement d'exercices divers a pour but la construction d'un petit livre collectif parallèle à l'histoire racontée en début de semaine. Le texte de cette histoire n'est pas encore accessible aux enfants sous forme de référentiel.

Tableau 2: Répartition des stratégies en fréquence absolue: EE1



Même si les référentiels à la disposition des élèves sont nombreux et accessibles, le texte sur lequel porte l'énonciation écrite n'est pas encore disponible pour les enfants. Ils vont rencontrer un problème de vocabulaire spécifique au texte puisqu'ils doivent illustrer une partie de l'histoire et la commenter. Les stratégies employées par les enfants sont essentiellement des stratégies de construction. Les stratégies de localisation sont beaucoup moins nombreuses que d'habitude.

Enonciation écrite 6 (avril) Classe A

Un élève a été victime d'un accident. Il est à l'hôpital pour un certain temps. L'institutrice propose aux enfants d'écrire à leur camarade pour le distraire. Elle demande aux enfants ce qu'on pourrait bien lui raconter. Un enfant propose de raconter une histoire comique pour le faire rire. Un autre propose d'énumérer tout ce qui a été fait en classe et enfin un troisième propose de lui demander comment il est installé dans sa chambre d'hôpital.

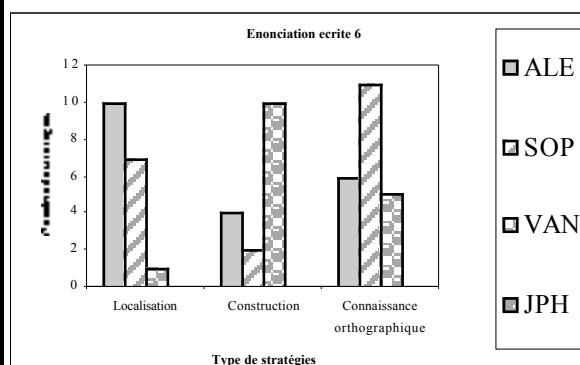
L'institutrice écrit au tableau

Le 18 avril

Mon ami ...

en expliquant que c'est une lettre qu'ils vont écrire. Elle leur laisse le choix entre les trois propositions (histoire comique, compte rendu des activités de la classe et demande d'informations). Avant l'énonciation écrite, l'institutrice avait travaillé quelques mots de vocabulaire concernant les hôpitaux (médecin, hôpital ...). Ceux-ci sont présents au tableau au sein de plusieurs phrases.

Tableau 3: Répartition des stratégies en fréquence absolue: EE6

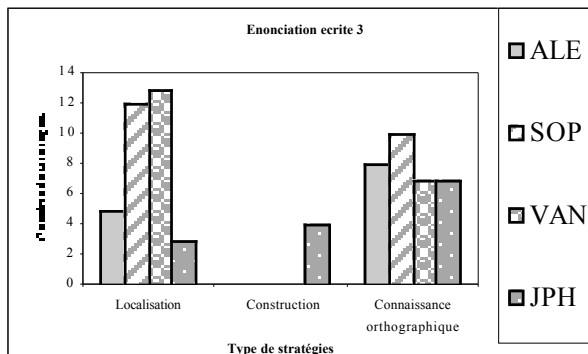


Deux enfants ont décidé d'écrire une histoire comique (élèves 1 et 2) ils emploient plus de stratégies de localisation (dans les textes de référence existants) et peu de stratégies de construction. L'élève 3 emploie plus que d'habitude la stratégie de construction, mais elle a décidé de demander plus d'informations à son camarade sur sa chambre d'hôpital. Les mots au tableau ne lui suffisent pas. Elle se sert de ses connaissances des valeurs sonores des lettres pour construire ses mots.

Énonciation écrite 3 (fin février) Classe A

Le dernier texte lu concerne l'histoire d'un bonhomme de neige. Aujourd'hui, le bonhomme de neige est une personne vivante à qui il va arriver quelque chose. L'institutrice rappelle l'existence des référentiels, signale aux enfants qu'ils peuvent se servir de leur dictionnaire et les prie de l'appeler plutôt que inventer l'orthographe des mots inconnus. Cette dernière consigne ne sera pas sans conséquences sur les stratégies utilisés.

Tableau 3: Répartition des stratégies en fréquence absolue: EE3



La consigne donnée par l'institutrice est motivée par l'analyse qu'elle a pu faire des stratégies utilisées par les enfants lors des deux énonciations écrites précédentes. Elle leur demandait en effet de se servir de mots connus pour construire les mots qu'ils ne connaissaient pas. Mais souvent les enfants les prononçaient et les écrivaient avec ce qu'ils connaissaient de la valeur sonore conventionnelle des lettres. Il s'ensuivait d'abondantes productions d'allure strictement "phonétique". Craignant un usage exclusif de cette stratégie et une absence d'apprentissage de l'orthographe des mots, elle a strictement proscrit le recours à cette stratégie d'invention¹.

Comme on pouvait s'y attendre et comme le montre le tableau 2, les stratégies employées par les enfants lors de cette énonciation écrite se limitent pour trois des enfants aux stratégies de localisation ou aux stratégies basées sur la connaissance orthographique des mots. Seul un enfant a utilisé des stratégies de construction, mais en nombre moins important qu'au cours des énonciations écrites précédentes. Les enfants sont donc restés très prudents.

Les consignes et remarques de

¹ On peut bien sûr s'interroger sur la pertinence de cette consigne. On se reportera sur ce point à notre discussion.

L'institutrice propose à chaque énonciation écrite ont également une influence sur la nature des stratégies. Si l'institutrice favorise la décomposition orale du mot, les enfants utilisent davantage les stratégies de construction basées sur les connaissances des correspondances graphophonétiques. De même, si la consigne donnée est de se servir de mots connus pour construire les mots recherchés, les stratégies de construction basées sur l'analogie sont plus nombreuses. Par contre, si l'institutrice renvoie toujours les enfants vers les référentiels, les stratégies basées sur une localisation augmentent.

2.3. Stratégies utilisées et exactitude de la production

La relation entre la nature des stratégies utilisées et l'exactitude de la production varie en fonction du caractère spontané ou dirigé de ces mêmes stratégies. Nous nous limiterons dans notre analyse aux productions issues des stratégies de construction. Celles-ci ont été divisées en deux catégories : d'une part les stratégies de construction basées sur la connaissance des correspondances graphophonétiques et syllabiques et d'autre part les stratégies de construction basées sur une analogie avec des mots connus.

Les stratégies de construction, qu'elles soient basées sur la connaissance des correspondances graphophonétiques ou sur l'analogie, enregistrent le plus haut taux de productions incorrectes lorsqu'elles sont **spontanées**.

Concernant les stratégies de construction basées sur la connaissance des correspondances graphophonétiques, les enfants écrivent les mots comme ils les entendent, sans se soucier des aspects orthographiques.

Exemple

Les 3 fourmis porte un grin les leur
pour rapporter à Maman fourmi.

Les stratégies de construction basées sur l'analogie posent quant à elles le problème de la capacité des enfants à segmenter un mot. Et même quand ils en sont capables, ils ne sont pas nécessairement conscients qu'un même son puisse s'écrire de manières

différentes. Ils risquent ainsi de choisir un mot incorrect de référence pour construire le mot inconnu.

Exemple ☐

Paul ramasse le chocolat et le donne à Nimi et Chabichou le

rapraem de Nimi

L'enfant s'est servi spontanément d'une partie du mot "lance" pour construire le mot "raprean".

En ce qui concerne les conduites dirigées, les productions incorrectes sont encore présentes, mais en moins grand nombre. Elles surviennent surtout lorsque l'enseignant omet de se renseigner sur le mot dans sa globalité.

de faulité ont des fourmis, four avoir plus des coques de noix.

Dans cet exemple, déjà discuté par ailleurs, l'enfant avait tout d'abord écrit "on" au lieu de "ont", et cette erreur provenait d'une fausse piste donnée par l'institutrice sur base d'une demande hors contexte ☐

"Madame, je cherche "on"

"Tu le connais, le petit mot "on", il a été vu hier..."

On retrouve également dans les conduites dirigées des erreurs provenant de la difficulté pour certains enfants de pratiquer correctement des analogies.

Exemple ☐

*Maman fourmi entre dans la cage de l'antipapaman s'rie
lentine lentine lentine !*

"Madame, je voudrais écrire
"chambre"..."

"Regarde, c'est comme Chabichou et range, mange..."

Apparemment l'enfant n'a pas été capable de découper correctement le mot "mange" pour en extraire le "an". De toute façon le mot "mange" n'était guère adéquat pour construire le mot "chambre" vu la différence de graphie du son "an" dans les deux mots.

Deux problèmes découlant de ces résultats méritent d'être discutés ☐ l'utilisation de l'analogie et la connaissance

des correspondances graphophonétiques en écriture.

3. Discussion

3.1. L'utilisation de l'analogie en production écrite

Tant au niveau des stratégies d'analogies dirigées que spontanées, on rencontre donc deux types de productions incorrectes.

- ☐ Le premier type d'erreur consiste à choisir un mot de référence inadéquat

Grin → *grain* : analogie avec *indique*

Tonbe → *tombe* : analogie avec *poisson*

- ☐ Le deuxième type d'erreur concerne une mauvaise segmentation des mots de référence choisis spontanément par l'enfant ou pointés par l'institutrice.

Pportent → *portent* : analogie avec *apportent* et suppression du "a"

Véménolé → *vais me noyer* : analogie avec *noisette*

Voiaur → *voit* : analogie avec *voiture*

Chgere → *chambre* : analogie avec *range*.

Nos observations nous ont permis de constater que les enfants qui utilisent l'analogie pour la lecture ont tendance à utiliser ces mécanismes dans le processus d'écriture. Cependant, pour que l'analogie soit correcte en écriture, il semblerait que l'enfant doive avoir pris conscience de la relation entre les parties graphiques et sonores du mot. Il reste cependant, dans l'emploi de cette stratégie, le problème du choix du mot de référence. Il semble tout particulièrement intéressant, à cet égard, que l'enfant soit accoutumé à se référer, pour les différentes graphies d'un même son, à **différentes analogies**. C'est par exemple ce que fait Vanessa dans la situation suivante ☐

Vanessa veut écrire le mot "chapeau", mot qu'elle ignore. Elle se sert du mot "chabichou" pour le début du mot, puis écrit "p" de mémoire. Consciente des différentes graphies du son /o/, elle demande à l'institutrice si c'est /o/ comme dans "aujourd'hui" ou /o/ comme dans "cadeau".

3.2. La connaissance des correspondances graphophonétiques

L'enfant, quand il utilise les stratégies de construction, fait appel à ses connaissances des correspondances graphophonétiques et syllabiques. Il découpe le mot oralement, de manière à trouver phonétiquement chaque composant et transcrit chacun de ces composants, au risque de produire des formes orthographiquement incorrectes. Au risque également de prendre de mauvaises habitudes orthographiques?

Pour éviter cet écueil, on peut certes, nous l'avons vu, limiter l'emploi de cette stratégie par des consignes contraignantes. Mais s'agit-il là de la meilleure solution, alors que les enfants sont précisément en train de décrypter le code des correspondances et d'éprouver leurs nouveaux savoirs?

Constatons tout d'abord que les élèves qui utilisent la stratégie du codage graphophonétique utilisent également les autres types de stratégies quand ils le peuvent. Pour s'en convaincre, on se reportera à la production de JPH du 28 janvier (fig. 2).

Par ailleurs, les élèves sont susceptibles de revenir sur leurs premières productions pour les corriger. La production du même JPH, datant du mois de mai, le montre clairement (fig. 3).

Au cours de cette séance, l'institutrice a plusieurs fois renvoyé JPH aux référentiels. Cela lui a effectivement permis de corriger certaines de ses premières graphies. Ainsi, le mot "puis" a d'abord été écrit "pui". Sur sollicitation, JPH est allé voir le mot dans un

référentiel et a pratiqué la correction appropriée.

Il semble donc raisonnable de prévoir dans l'activité d'énonciation écrite une **phase** supplémentaire de "révision" où les **exigences orthographiques** seraient plus particulièrement prises en compte. Il s'agit là par ailleurs d'une pratique tout à fait courante dans les projets d'écriture pratiqués avec des élèves plus âgés.

Conclusion

Ce travail *exploratoire* d'observation des stratégies employées par les enfants pour écrire les mots dont ils ont besoin lors d'une énonciation écrite, est intéressant à plusieurs niveaux:

- il démontre qu'il est possible **d'observer, en situation de classe**, des comportements qui peuvent aider à comprendre les processus d'apprentissage en jeu dans l'acquisition du langage écrit;
- il confirme **l'existence de différences** entre enfants dans leur approche de l'écrit; ces différences doivent être prises en compte par l'enseignant.
- Il plaide en faveur d'un enseignement privilégiant des situations pédagogiques dans lesquelles les différentes stratégies peuvent intervenir et s'appuyer les unes sur les autres.

L'énonciation écrite est une situation pédagogique qui permet la prise en compte

fig. 2 - Production de JPH du 28 janvier

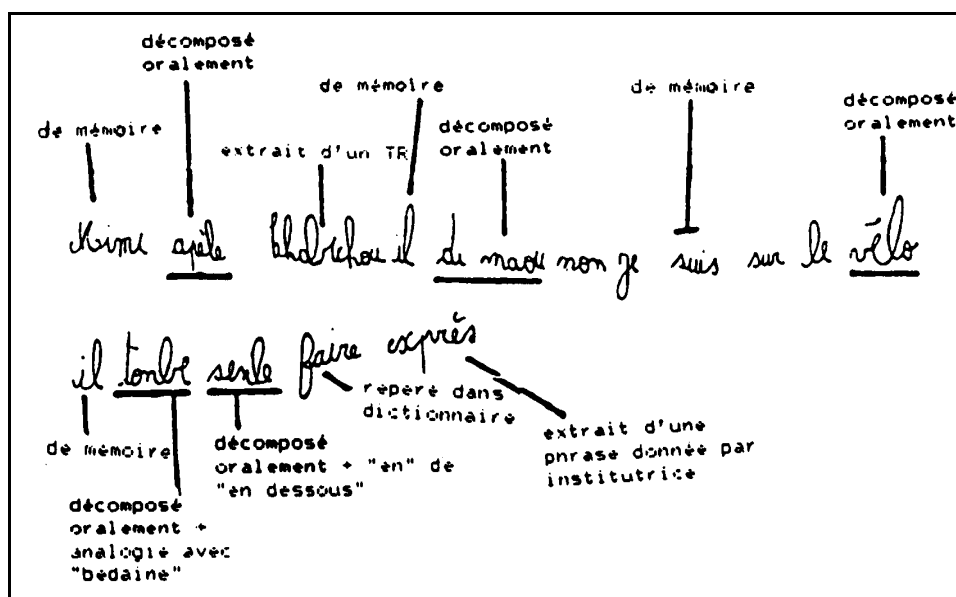
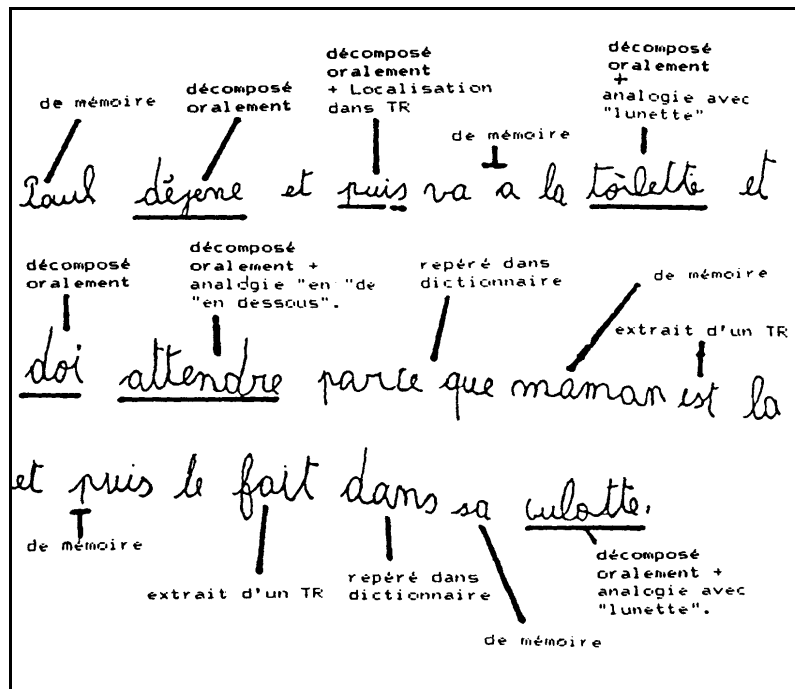


fig. 3. Production de JPH au mois de mai



et la gestion par l'enseignant, des différences entre enfants dans leurs stratégies de recherche de mots. L'enseignant pourra se rendre compte, en observant le processus de recherche de mots utilisés par les élèves et leur production écrite, des représentations de ces derniers sur le langage écrit. Il pourra intervenir en conséquence.

Il semble cependant que l'organisation même de l'activité d'énonciation écrite influence les enfants dans la manière dont ils vont procéder pour rechercher les mots qu'ils veulent écrire. Quels sont dès lors les paramètres à prendre nécessairement en compte pour permettre aux enfants de s'approprier la langue écrite et d'évoluer vers une production autonome et correcte?

- Il importe de trouver une **situation motivante** pour produire de l'écrit.
- On ne peut envisager une énonciation écrite sans une **réserve de référentiels, accessibles** aux enfants...
- Il semble judicieux de prévoir, dans l'activité d'énonciation écrite une **phase de "relecture" axée sur l'orthographe**. L'enseignant peut, lors de cette phase, renvoyer aux référentiels (texte ou dictionnaire) pour une vérification des mots écrits.
- Enfin, il est important de **rendre l'enfant conscient qu'un même son peut s'écrire de manières différentes**. Une approche méthodologique basée sur le sens offre (entre autres) l'opportunité de rencontrer des mots "de forme" variable selon les contextes. La sollicitation à l'analogie doit cependant être modulée en fonction

du degré de maîtrise de l'enfant des structures internes du langage écrit.

Bibliographie

- Clesse C. (1983). Apprendre à lire en parlant. In Lentin L. (Ed.) *Du parler au lire*. Paris: ESF.
- Fijalkow, J., (1986). *Mauvais lecteurs, pourquoi*, Paris. PUF, Pédagogie d'aujourd'hui.
- Frith, U., (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E Patterson, J.C. Marshall et M. Clotheart (ED.), *Surface dyslexia: neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. London: Lawrence Erlbaum.
- Lentin, L., Clesse, C., Hebrard, J., Jan, I. (1977), *Du parler au lire*. Paris: ESF
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, U. & Desberg, P., (1981). A cognitive developmental theory of reading acquisition. In G.E. Mackinnon & T.G. Waller (ED.) *Reading Research: Advances in theory and practice* (Vol 3). New York: Academic Press.
- Nyssen M.-C., (1991) *Evolution de stratégies de recherche de mots au sein d'activités d'énonciation écrite en première primaire*. Mémoire de Licence en Sciences de l'Éducation, Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation, Université de Liège.
- Rieben, L., Meyer, A., Et Perregaux, C. (1989). Différences individuelles et représentations lexicales: comment cinq enfants de six ans recherchent et copient des mots. In L. Rieben et C. Perfetti, *L'apprenti lecteur, textes de base en psychologie*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Rieben, L., Saada-Robert, M. (1989), *Evolution et différences individuelles dans les stratégies de recherche de mots chez les débutants lecteurs*. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Maison des petits, Document interne, n°6.