

L'acquisition du langage écrit chez l'enfant

Les orthographes « 1vanté »

Document réalisé à partir de la conférence de Jean-Pierre Jaffré
à La Verpillière - mai 2007

Plan du document :

- **Introduction** p 1
- **Préalables théoriques** : L'observation des différentes écritures et de leur évolution dans l'histoire, les travaux d'Emilia Ferreiro et la recherche sur les orthographes inventées p 2
- **Les orthographes inventées dans le cadre d'ateliers d'écriture en classe** p 5
- **Quelques considérations didactiques** : Quelle justification à la pratique des orthographes inventées à l'école ? ; Le discours méta-graphique : moteur de l'apprentissage de l'orthographe ; Les relations entre l'oral et l'écrit ; La lecture permet-elle à l'enfant de construire une meilleure orthographe ? ; Quelques références à consulter sur les orthographes inventées p 6
- **Annexe 1** : Quelques éléments théoriques sur différentes écritures p 9
- **Annexe 2** : Informations complémentaires sur le principe phonographique p 13
- **Annexe 3** : Informations complémentaires sur le principe sémiographique P 14
- **Annexe 4** : Les jeux de mots p 15
- **Annexe 5** : Organisation d'un atelier d'écriture p 16
- **Annexe 6** : Les travaux et l'approche d'Emilia Ferreiro P 18

Introduction

Les travaux de J-P Jaffré s'appuient sur les recherches d'Emilia Ferreiro, élève de Piaget et spécialiste de l'acquisition de l'écrit chez les jeunes enfants.

Ces travaux sur l'acquisition de l'écrit, ont montré que les enfants «peuvent écrire avant de savoir écrire» et que c'est en écrivant «comme ils le savent» qu'ils apprendront à écrire.

Dans la pratique de l'écriture inventée, telle qu'elle sera présentée dans ce document, on applique à l'acquisition de l'écrit ce que le constructivisme a montré dans d'autres domaines, «le savoir, ça se construit dans un va et vient entre action et ajustement de cette action » pour se rapprocher progressivement du savoir social.

Apprendre, c'est essayer d'agir.

Apprendre à écrire, c'est donc essayer d'écrire, comme on le peut, comme on le sait...

Chaque tentative étant le reflet d'un état de savoirs, les erreurs sont des indices d'opérations mentales mises en œuvre pas l'apprenant¹.

Quelque soit le pays dans lequel on se trouve et quelque soit la langue parlée, on s'aperçoit, que les enfants passent par des processus similaires pour entrer dans l'écrit et l'orthographe des mots écrits. Ils se construisent des représentations de l'écrit tout au long de l'apprentissage jusqu'à ce qu'ils arrivent à une représentation normée.

¹ Jacques Fijalkow adopte la position constructiviste et pose la question en termes d'appropriation de la langue écrite.

« Chaque enfant reconstruit, réinvente activement, chacun pour son compte, la langue écrite. Il ne la reçoit ni passivement (référence à l'expérience) ni comme un don des fées (référence à l'inné) mais la reconstruit en formulant des hypothèses, des théories et en les testant. Si elles sont fausses, il les modifie. »

Préalables théoriques

En s'intéressant à la phylogenèse de l'écriture dans l'humanité (perspective historique et épistémologique) et à l'évolution des systèmes d'écriture actuellement en usage, on peut analyser et comprendre les procédures cognitives que de jeunes enfants de 4 à 7 ans mettent en œuvre dans différentes tâches d'écritures inventées.

L'écriture est un objet intellectuel inventé par les hommes et on a observé, chez tous les enfants, dans toutes les langues, des similitudes dans l'entrée dans l'écrit.

➤ L'observation des différentes écritures et de leur évolution dans l'histoire nous renseigne sur les invariants que l'on retrouve dans toutes les langues écrites et sur des procédures que l'enfant utilise lorsqu'il apprend à écrire.

On peut repérer des écritures **logographiques** (écritures dont les signes représentent des mots), **logosyllabiques** (écritures dont les signes représentent des syllabes), **alphabétiques** (écritures dont les lettres sont utilisées pour représenter plus ou moins précisément les phonèmes d'une langue), cependant on peut observer que de nombreuses langues conjuguent plusieurs systèmes... (cf. annexe 1)

- Les hiéroglyphes égyptiens utilisent des **logogrammes** (écriture dont les signes écrits représentent des mots) et des **phonogrammes**

- Les hiéroglyphes mayas (à partir de 300 avant JC) passe assez rapidement d'une forme logographique, (où chaque mot est représenté par un dessin), à une forme mixte, (logographique et phonétique de type syllabique ; chaque syllabe étant représentée par un signe).

Il y a donc des **dessins mots** mais également **des signes pour désigner du son**.

- Contrairement à une idée reçue, les sinogrammes ne sont pas tous des idéogrammes. Les idéogrammes ne représentent qu'une petite partie des sinogrammes, la plus grande catégorie étant représentée par les **idéo-phonogrammes**, sorte de rébus comprenant une indication phonétique et une indication sémantique..

- La langue écrite japonaise nécessite le recours aux kanji (l'écriture chinoise, écriture logographiques qui compte un nombre très important de caractères) et au système phonologiques de kana japonais, qui permettent de noter phonétiquement la langue pour en spécifier la prononciation.

- Dans les écritures alphabétiques, on a choisi de représenter par **des lettres** différentes (des graphèmes), les consonnes et les voyelles pour former des phonèmes.

Les écritures alphabétiques fonctionnent selon deux principes :

- Le principe phonographique qui s'appuie sur la dimension sonore de la langue : les unités de l'écrit notent les unités de l'oral.
- Le principe sémiographique qui s'appuie sur la dimension morfo-graphique de la langue : les unités de l'écrit notent les unités de sens.

Toutes les langues n'ont pas le même rapport direct entre phonèmes et graphèmes. Certaines ont une correspondance graphie/phonie plus éloignée que d'autres.

- Le français appartient à une langue relativement opaque au point de vue orthographique car il est difficile morfo-graphiquement. Les principales difficultés se trouvent autour des accords de la grammaire et de l'homonymie.

La polyvalence graphique qui fait correspondre plusieurs graphèmes à un même phonème accentue la difficulté du français par rapport à d'autres langues telle que le hongrois ou l'allemand.

Pour des langues à phonographie mineure, telles que le français, le chinois, d'autres plans doivent être ajoutés au plan phonographique pour parvenir au sens (plan sémiographique).

Dans ces langues, pour accéder à une orthographe normée, un équilibre doit être trouvé entre la maîtrise de l'efficacité phonologique et la différenciation graphique-sémiographique.

- Le français utilise un système d'écriture complexe qui relève à la fois :

- ↳ du principe phonographique → décomposition en phonèmes et syllabes (il y a entre 32 et 34 phonèmes mais il y a environ 130 graphèmes pour les écrire)
- ↳ du principe sémiographique → décomposition en morphèmes et en mots

Le principe phonographique (cf. annexe 2)	Le principe sémiographique (ou idéographique) (cf. annexe 3)						
<p>- s'appuie sur la dimension sonore de la langue : les unités de l'écrit notent les unités de l'oral. Cependant un phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes (ex : [o] peut être noté o, au, eau.)</p> <p>- selon ce principe, ce qui s'écrit est ce qui s'entend.</p> <p>- ce principe est important pour qu'une langue ne se fige pas à un contexte culturel et puisse se développer</p>	<p>- s'appuie sur la dimension morpho-syntaxique de la langue : les unités de l'écrit notent les unités de sens (segmentation de phrases par la ponctuation séparation des mots par des blancs, morphogrammes lexicaux et grammaticaux, logogrammes)</p> <p>- selon ce principe, l'écriture est la représentation d'un sens. Chaque signe correspond à une unité de sens ; les graphèmes, qu'ils se lisent ou non, apportent des informations de sens</p> <p>- le principe sémiographique est très performant pour la prise de sens en lecture, il permet de lever des ambiguïtés qui existent à l'oral et dont l'éclaircissement n'est possible, à l'oral, que par le contexte. Ces ambiguïtés peuvent être source de malentendus importants, mais aussi de jeux de mots (cf. Annexe 4).</p>						
<p>Exemples de mots français répondant uniquement au principe phonographique : maman, papa, képi, abri, gamin, peu, etc.</p>	<p>Exemples de mots français distingués en vertu du principe sémiographique :</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">Vin/vins/vint/vingt/vain</td> <td style="width: 50%;">dois/doit/doigt/d'oie</td> </tr> <tr> <td>bleu/bleue/bleues</td> <td>banc/ban</td> </tr> <tr> <td>où/ou</td> <td>a/à</td> </tr> </table>	Vin/vins/vint/vingt/vain	dois/doit/doigt/d'oie	bleu/bleue/bleues	banc/ban	où/ou	a/à
Vin/vins/vint/vingt/vain	dois/doit/doigt/d'oie						
bleu/bleue/bleues	banc/ban						
où/ou	a/à						

➤ **Les travaux d'Emilia Ferreiro**, ont permis d'étudier comment l'enfant parvient à connaître et à intégrer l'ensemble des règles constitutives du système de la langue écrite. Elle a en particulier centré son analyse sur les processus d'appropriation de la langue écrite par l'enfant, dans sa façon de concevoir le système d'écriture.

Elle a défini 4 grandes étapes dans la conceptualisation de l'écriture (cf. Annexe 6):

- ↳ le stade pré-syllabique
- ↳ le stade syllabique
- ↳ le stade syllabico-alphabétique
- ↳ le stade alphabétique

➤ **La recherche sur les orthographes inventées** qui consistent à analyser les écrits produits par les enfants dans des situations de production en leur demandant de s'appuyer sur ce qu'ils savent puis de relire leur texte et d'explicitier leur savoirs sur l'articulation entre ce qui est dit et ce qui est écrit, **a pour but d'essayer de comprendre comment les enfants entrent dans la langue écrite** afin d'en tirer des enseignements pour les accompagner dans leurs apprentissages.

↳ S'appuyant sur l'analyse d'un corpus de productions écrites complétées par des commentaires métagraphiques de jeunes enfants de 4 à 7 ans et plus précisément sur l'analyse des problèmes qu'ils rencontrent dans différentes tâches de production orthographique, l'étude sur « les orthographes inventées » a montré :

- en quoi **l'acquisition de l'écriture du français résulte d'un compromis nécessaire entre les deux principes : sémiographique et phonographique** (et au-delà, comment elle s'inscrit dans une logique morphographique)
- la manière dont **les enfants parviennent progressivement à construire des savoirs complexes qui combinent ces principes.**

Les travaux actuels sur la littératie confirment l'importance de la variable orthographe avec des différences et des similitudes. Ils concluent plus généralement à la présence d'une séquence développemental universelle qui se situe sur un axe : phonographie → sémiographie.

C'est dans ce cadre que les orthographes inventés occupent une fonction que l'on peut considérer comme universelle.

↳ En observant des enfants de GS pendant une année scolaire on a pu relever différentes procédures utilisées par les enfants.

Exemples d'écriture en GS:

- **Un dessin** (ex : une maison avec une fleur)
- **Un trait unique qui ondule**
- **Un mélange entre dessin, suite de formes, de signes, et petits « vermicelles » qui n'ont rien à voir avec un dessin** (il peut apparaître lors de l'entretien que l'enfant a voulu faire des pseudo-lettres mais qu'il n'en maîtrise pas la graphie)
- **Des suites de lettres attachées** (il s'agit souvent dans un premier temps d'une combinaison de lettres au hasard ; lettres souvent choisies parmi celles de son prénom, ordonnées de manière aléatoire sans lien avec le rapport phonie-graphie ou la « taille » du mot)
- **Des suites de lettres séparées** (commencer à écrire avec des lettres séparées est fondamental pour accéder à l'écriture alphabétique)
- **Ecriture de syllabes** (L'enfant combine plusieurs lettres pour construire les syllabes, même si au départ, l'enfant n'écrit que la voyelle pour la syllabe. Exemple : E pour « LE »)
- **Des écritures de mots appris globalement avec ou sans erreur** (c'est intéressant mais limité car on ne peut apprendre globalement tous les mots du dictionnaire ; il faut donc que l'enfant bascule vers une écriture où il repère des phonèmes → conscience phonologique)
- **Des mixtes de différentes stratégies** (mots appris globalement et tentative d'écriture de syllabes avec une lettre. Par exemple : J T J MAR J VU MRL LJT « j'ai été chez Marion, j'ai vu Merlin l'enchanteur »)

Les travaux sur les orthographes inventées ont amené :

↪ à définir d'autres types de phases :	↪ à repérer les procédures qu'utilisent les enfants :
↪ la phase pré-communicationnelle	↪ procédure logographique
↪ la phase semi-phonétique	↪ procédure phonographique (épellative, syllabique, logo-syllabique, phono-graphique, logo-phonique et distributionnelle)
↪ la phase phonétique	
↪ la phase morpho-phonétique	↪ procédure orthographique

↪ Les différentes stratégies utilisées par l'enfant ne se succèdent pas dans le temps. Sur une même production il peut utiliser différentes procédures en fonction du projet.

Ces procédures utilisées par les jeunes enfants nous apprennent que, même s'ils ne peuvent produire de la norme orthographique, ils sont néanmoins capables de se comporter comme de vrais scripteurs et utilisent tout un éventail de compétences.

On observe surtout que même s'ils ont recours à la copie², s'ils utilisent l'écriture mémorisée d'un mot qu'ils connaissent (avec ou sans erreur), ils n'hésitent pas à **inventer orthographiquement des mots en analysant phonétiquement leurs syllabes** ; ils procèdent par analogies entre situations proches et utilisent des formes graphiques basiques dont ils ont mémorisé la correspondance phonique.

Les orthographes inventées dans le cadre d'ateliers d'écriture en classe

➤ En France, l'institution scolaire a décrété qu'on apprend à écrire vers 5 ou 6 ans, or l'écriture commence beaucoup plus tôt, du fait que l'on nait dans l'écrit et que notre langue est influencée par l'écrit...

Une des fonctions de la maternelle étant de construire des bases chez les enfants, c'est dès l'école maternelle qu'il est important de mettre en place des **ateliers d'écriture** (cf. Annexe 5) **lors desquels les enfants seront invités, dans le cadre d'un projet d'écriture, à écrire des mots des phrases, des textes.**

Chaque enfant transcrit son message, comme il pense qu'il doit s'écrire, en se servant de ce qu'il sait.

L'écrit est relu, à l'enseignant, par l'enfant lui-même (car lui seul peut le faire).

Cet écrit est retranscrit par l'adulte qui sans faire du forcing, propose l'orthographe correct du mot (« afin qu'il puisse être relu par d'autres, car l'écriture de l'enfant n'est pas encore lisible par tous »). Alors que ce n'est pas le cas en production, l'enfant, en réception, est confronté avec de la norme.

➤ La pratique régulière des ateliers d'écriture et de leurs orthographes inventées :

↪ **permet de mettre l'écriture en chantier... l'enfant mobilise ses savoirs sur la langue écrite en situation de production.**

Ces ateliers d'écriture constituent un cadre approprié pour la démarche de résolution de problème. En effet, pour l'enfant, la production de texte, et toutes les composantes qu'elle implique, peuvent se définir comme autant de problèmes à résoudre.

² L'enfant va rechercher dans les textes et les écrits référents de la classe l'écriture d'un mot...

Pour favoriser la mémorisation, il est préférable qu'il s'agisse d'une copie différée : le modèle n'est pas sous les yeux, il doit y avoir « transport » de l'information ; dans ce cas, la copie est couteuse (il y a souvent multiples déplacements pour un même mot).

Les erreurs des enfants, au regard de la norme, ne sont pas le fruit du hasard ; elles sont la trace d'une construction au cours de l'apprentissage de la langue écrite et font apparaître les conceptions enfantines à l'égard de l'écrit. L'enfant n'invente pas à partir de rien ; il procède par réutilisation de phénomènes observés, il procède par analogie,

- **incite les élèves à analyser le continuum phonique d'un message avec de plus en plus de précision.** Plus que la lecture, c'est l'écriture qui aide à la prise de conscience des phonèmes (conscience phonologique). On n'apprend pas les phonèmes pour apprendre à lire, mais c'est parce qu'on a à écrire que l'on construit les phonèmes,³
- **conduit l'enfant à réfléchir sur la langue et sur ce qu'il faut faire pour la maîtriser ;**
- **amène les enfants dialoguer, échanger, argumenter sur la langue écrite... à formuler une théorie de l'écriture, ou plutôt des théories successives et évolutives.** C'est le dialogue avec l'enseignant qui permet cette activité métalinguistique ; chacun en formulant ses découvertes et ses manières de procéder en prend conscience et permet aux autres de prendre découvrir de nouvelles stratégies de recherche du sens.
- **permet que chaque l'enfant découvre, invente, construise la mécanique de base du code écrit ;** c'est en effet, en construisant son écrit que l'élève s'approprie ses règles de construction.

➤ **Cette pratique permet également d'analyser où en sont les enfants dans leur représentation de l'écrit, d'évaluer les acquis et les difficultés des enfants sur la langue écrite et de comprendre comment les élèves comprennent.**

Ainsi, l'enseignant peut chercher des entrées pédagogiques et didactiques pour mettre en place dans la classe une ou des action-s spécifique-s afin d'influer et de faire évoluer les représentations des enfants (car celles-ci évoluent dans le temps, varient en fonction de l'environnement de l'enfant et des situations d'apprentissage auxquelles il sera confronté).

Quelques considérations didactiques

→ **Quelle justification à la pratique des orthographes inventées à l'école ?**

Il est vaguement question des orthographes inventées dans les programmes officiels (une incitation). Cependant la justification de cette pratique va bien au-delà de cette incitation.

Elle permet :

- **d'accéder à un principe clef de l'écriture.** L'enfant accède à la logique alphabétique en passant par l'écriture phonographique donc par ce qui est commun à toutes les écritures du monde : écriture des phonèmes et des syllabes (les hommes se servent du son pour représenter le sens : principe du rébus).
- **à l'enfant d'exercer sa part d'initiative et de s'apprendre à écrire.** En effet, l'atelier d'écriture n'est pas lieu d'enseignement mais lieu d'apprentissage. L'enseignant ne transmet pas un savoir, ne corrige pas, ne conseille pas, ne sanctionne pas ; il fixe un cadre, propose un dispositif et c'est l'enfant qui, détenteur d'un savoir, va le donner à voir à l'enseignant qui se mettra en situation d'observation et de recherche pour comprendre les étapes par lesquelles l'enfant passe.

³ « Plus encore que la lecture, la production graphique requiert la mise en œuvre de ces procédures phonographiques indispensables, avec une gestion simultanée de la face graphique et de la face phonique des énoncés. » J-P. Jaffré dans « Ce que nous apprennent les orthographes inventées » tiré de « Apprendre à lire des textes d'enfants » - DeBoeck/Duculot
Document réalisé à partir de la conférence de J-P Jaffré par FM- BJ3

- **à l'enfant d'exercer cette part d'invention et d'engagement indispensable à tout apprentissage.** Contrairement à ce qu'à un moment, on a pu dire ou comprendre, on ne peut se contenter d'entourer l'enfant d'écrits pour qu'il développe des savoirs sur l'écrit. On n'apprend pas seulement en regardant ou en écoutant mais en agissant et en intégrant des modèles. Un enfant qui n'écrit pas ne percevra pas le texte dans toute sa dimension graphique.

D'autre part, reproduire de l'écrit déjà normé n'est pas non plus suffisant. On entre dans l'écrit par le projet social (où l'on est amené à prendre des initiatives), et non par la trace technique.

L'enfant ne peut apprendre uniquement en regardant les textes, en regardant les autres écrire ou en reproduisant des textes écrits et graphiés par d'autres mais en se mettant lui-même au travail (tout en s'inspirant de ce qu'il voit et en s'appuyant sur des modèles comportementaux et des références sociales dont il aura pris conscience).

- **de faire vivre le principe même de « écrire, c'est donner au lecteur toutes les informations nécessaires qu'elles soient discursives ou orthographiques »**

Pour un enfant, la trace est mineure ; un texte est un « prétexte » qui n'est pas investi de la totalité de la compréhension, il est la partie émergée qui prolonge sa pensée. Pour l'enfant, pas besoin de tout dire ; le lecteur est considéré comme celui qui doit faire sens avec peu.

Or à l'écrit, le lecteur doit avoir le maximum d'informations pour comprendre seul un message (contrairement à l'oral, il ne peut y avoir de feed-back et l'orthographe est gage d'une bonne compréhension).

L'enfant doit se confronter à cette nécessité le plus tôt possible et l'atelier d'écriture, dans son dispositif même, permet de se confronter à cette réalité de l'écriture : « écrire, c'est réviser son texte et le réécrire en prenant le lecteur en compte ».

Lors d'une production d'écrit :

- le premier jet requiert une trace graphique
- la révision requiert des commentaires méta-graphiques
- la réécriture nécessite un déplacement de comportement ; l'enfant va expliquer à l'autre ce qu'il a écrit.

→ **Le discours méta-graphique : moteur de l'apprentissage de l'orthographe**

Dans les ateliers d'écriture, les temps d'écriture collective sont intéressants.

Ils permettent de mettre en scène l'écriture pour que l'enfant ose ensuite prendre des décisions personnelles, gère son propre potentiel, développe des habitudes personnelles ; cependant il faut accompagner ces temps par des explications sur ce que l'on va faire et sur les choix que l'on fait.

Les orthographes inventées vont à l'encontre des modes de pensée habituels qui pensent que d'un côté il y a l'orthographe et de l'autre l'enfant... et que comme l'orthographe est compliquée, il faut le lui apprendre pas à pas.

Or, il faut permettre à l'enfant de construire les principes de l'écrit (de l'orthographe), dans des situations-problèmes et parce qu'il est invité à expliciter, dans des interactions, ce qu'il fait. (une part importante de la dysorthographe, pour ceux qui en « souffrent », vient du fait que le principe alphabétique n'a pas de sens).

→ Les relations entre l'oral et l'écrit

- Dans notre société, parler et écrire (utiliser le langage écrit et oral) sont deux opérations différentes mais en interaction. Contrairement à ce que l'on pense, on ne va pas de l'un à l'autre et **on ne va jamais de l'oral vers l'écrit.**

Cependant, **l'écrit a un effet sur l'oral.** Les messages oraux sont ajustés, transformés par le simple fait d'écrire.

Quand on fait de l'écrit, on n'utilise pas les mêmes mots, les mêmes phrases qu'à l'oral et il faut apprendre aux enfants à parler l'écrit (ex : dans la dictée à l'adulte) qui est alors un oral formel, segmenté, qui utilise une syntaxe et des formes verbales inusitées à l'oral (ex : l'utilisation du passé simple).

L'oralisation de l'écrit n'est pas un point de départ dans l'appropriation de l'écriture mais une acquisition. L'enfant ne passe pas de l'oral à l'écrit mais de l'écrit à l'oralisation de son écrit.

- La conscience phonologique, le travail de segmentation de la langue, la capacité d'encodage des sons ne sont pas des préalables à l'appropriation de l'écriture ; ce sont des conditions nécessaires mais pas suffisantes.

On peut même dire que c'est l'écrit qui permet de réorganiser la connaissance des phonèmes. La conscience phonologique est le résultat du travail de l'écrit vers l'oral.

L'orthographe pose des problèmes qui ne sont pas solubles dans le décodage oral : le sens est toujours là dans le fonctionnement orthographique.

Comment va-t-on choisir comment écrire [o], si on n'a d'informations audibles qui nous permettent de faire une différence entre des sons ?

Le décodage ne va pas m'aider à écrire [o] correctement. Ce qui fait que je vais écrire « au » ou « eau » et non « o », c'est uniquement **l'accoutumance avec l'écrit** ; « eau » est toujours à la fin des mots (car c'est un suffixe)... **l'utilisation, par analogie, de formes déjà rencontrées et explicitées.**

→ La lecture permet-elle à l'enfant de construire une meilleure orthographe ?

Lire n'est pas déchiffrer... et quand on lit, on lit tout mais pas toutes les lettres (ex : quand on a compris, on ne lit pas forcément la fin des mots, on ne prend que de très rapides indices sur les lettres qui sont au milieu des mots,...)

Lire ne suffit pas à développer une mémoire orthographique. La mémoire n'est pas une chambre d'enregistrement des formes graphiques. On ne peut intégrer des formes graphiques que si on a intégré le fonctionnement de l'écrit.

D'autre part, les études en neuroscience ont montré que différentes parties du cerveau fonctionnent quand on lit et quand on écrit ; il n'y a un seul lieu spécialisé dans une fonction.

Quelques références à consulter sur les orthographe inventées :

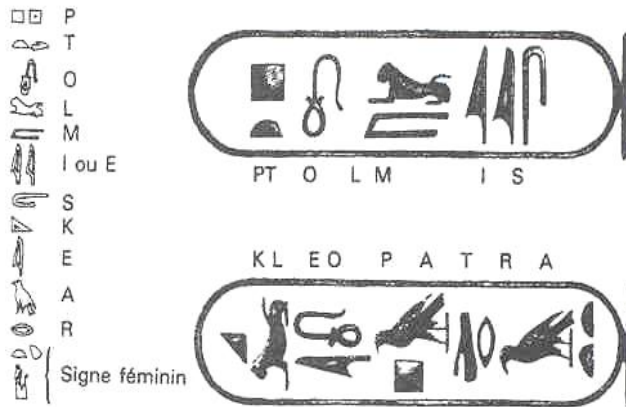
http://pedagogie.ac-toulouse.fr/ia81tice/primaide/castres/Eclec/ateliers_ecriture_inventee.htm

<http://www.ien-brest2.ac-rennes.fr/compterendus/ateliersdecriture.ppt>

ANNEXE 1 : Quelques éléments théoriques sur différentes écritures

→ les hiéroglyphes égyptiens

C'est une écriture qui utilise des logogrammes (écriture dont les signes écrits représentent des mots) et des phonogrammes



Voici les **cartouches** royaux de Ptolémée et de Cléopâtre, tels qu'ils apparaissent sur l'obélisque du temple de Philae.

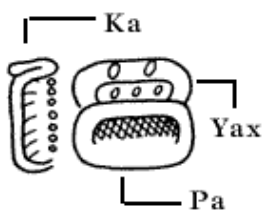
On constate que les signes sont des idéogrammes, mais le tableau de gauche (qui permet d'identifier les signes) souligne, par la correspondance entre les hiéroglyphes et nos graphèmes, qu'il s'agit aussi d'une écriture phonétique.

→ les hiéroglyphes mayas

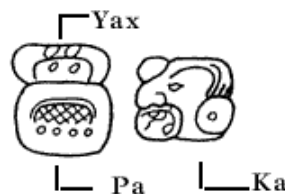
L'écriture maya apparaît à partir de 300 avant JC mais elle passe assez rapidement d'une forme logographique, (où chaque mot est représenté par un dessin), à une forme mixte, (logographique et phonétique de type syllabique ; chaque syllabe étant représentée par un signe).

Il y a donc des dessins mots mais également des signes pour désigner du son.

Différentes manières d'écrire "Yax Pak" : Première Aube (nom d'un chef de Copan)



- signe pour Ka (syllabique)
- signe pour Yax (logographe)
- signe pour Pa (syllabique)



- signe pour Yax (logographe)
- signe pour Ka (complément phonétique)
- signe pour Pa (phonétique)

→ les caractères chinois

Les **sinogrammes**, ou caractères chinois, sont les caractères de l'écriture logographique chinoise.

Contrairement à une idée reçue, les sinogrammes ne sont pas tous des idéogrammes. Les **idéogrammes** ne représentent qu'une petite partie des sinogrammes, la plus grande catégorie étant représentée par les **idéo-phonogrammes**, sorte de rébus comprenant une indication phonétique et une indication sémantique..

- Les **idéogrammes** traduisent directement une idée abstraite au moyen d'un signe explicite ou bien en complétant un pictogramme préexistant. Plusieurs caractères juxtaposés indiquent un nouveau sens

Ex : Ils sont formés par l'agglomération de plusieurs caractères dont les sens se conjuguent.

Le pictogramme 日 (rì : soleil, jour) peut être associé au pictogramme 木 (mù : arbre, bois) et produire plusieurs caractères :

杳 yao, « l'obscurité » : le soleil sous les arbres 杲 gao, « la lumière » : le soleil au dessus des arbres 東 dōng, « Orient » : le soleil derrière un arbre

Le pictogramme de l'arbre 木 intervient dans les noms d'arbres 松 le pin 柳 le saule 棕 le palmier
ou dans le nom des objets en bois 機 le guéridon 梯 l'échelle

- Les idéo-phonogrammes

De loin la catégorie la plus représentée en chinois (plus de 90% des caractères), il s'agit cette fois de l'association d'un caractère utilisé pour le sens et d'un autre pour le son.

L'existence de tels composés doit beaucoup à la structure syllabique de la langue, dans laquelle existent nombre d'homophones.

Par exemple, il faut représenter le verbe « se laver les cheveux », qui se dit mù ; or, le caractère de « l'arbre » se prononce de la même manière ; ainsi, écrire « arbre » tout en accompagnant le caractère de celui (dénommé ici « clef sémantique ») pour « eau », qui renvoie à l'idée principale de lavage, permet de créer un nouveau mot tout en distinguant les sens des homophones.

Idée	Son	Résultat	Idée	Son	Résultat	Idée	Son	Résultat
氵 eau	木 mù	沐 mù = « se laver les cheveux »	氵 eau	林 lín	淋 lín = « verser »	艹 herbe	采 cǎi	菜 cài = « légume »

Ils associent aussi deux éléments graphiques dont l'un indique le sens et l'autre la prononciation. Le pictogramme 日 (soleil) pourra être associé à d'autres caractères pour faire 节日 (fête) ou 日报 (journal)

日

节日

日报

Les procédés logographiques sont extrêmement couteux, assez rigides et limités ; la compréhension du message dépend énormément du contexte. Ces limites expliquent le recours à d'autres systèmes d'écrit.

→ les kanas japonais

La langue écrite japonaise nécessite le recours à trois systèmes d'écriture :

- les kanji : l'écriture chinoise, écriture logographique qui compte un nombre très important de caractères)
- les deux systèmes phonologiques de kana japonais, qui transcrivent la chaîne parlée pour former les mots et les phrases japonaises.

- les hiragana, utilisés pour l'écriture (ou la transcription) des mots japonais ou d'origine chinoise, pour l'écriture des morphèmes grammaticaux ;
- les katakana, utilisés pour la transcription des termes étrangers et d'un grand nombre d'emprunts lexicaux.

Les kana sont donc des caractères de l'écriture japonaise qui permettent de noter phonétiquement la langue pour en spécifier la prononciation. Ce système d'écriture syllabique permet de retranscrire à l'écrit les sons de la langue japonaise. Il y a 47 syllabes ; on trouve un signe pour chaque syllabe.

Les hiragana regroupent des signes de base encore en usage de nos jours. Le syllabaire des hiragana comporte 5 voyelles : a - i - u - e - o combinées à des consonnes de base auxquelles s'ajoutent des consonnes modifiées.

		k	s	t	n	h	m	y	r	w	Ex :
a	あア	かカ	さサ	たタ	なナ	はハ	まマ	やヤ	らラ	わワ	Kanji
i	いイ	きキ	しシ	ちチ	にニ	ひヒ	みミ		りリ	ゐヰ	Hiragana
u	うウ	くク	すス	つツ	ぬヌ	ふフ	むム	ゆユ	るル		Romanisation
e	えエ	けケ	せセ	てテ	ねネ	へヘ	めメ		れレ	ゑヱ	Signification
o	おオ	こコ	そソ	とト	のノ	ほホ	もモ	よヨ	ろロ	をヲ	山田
n	んン										やまた
											Yamada
											山崎
											やまさき
											Yamazaki
											山本
											やまもと
											Yamamoto
											montagne; champ de riz
											montagne; péninsulaire
											montagne; origine

Cependant, même si dans cette langue, des signes renvoient à des syllabes, on utilise, par exemple, un type d'écriture pour écrire le mot « Journal » et une autre écriture pour indiquer la forme du pluriel.

Les syllabaires sont particulièrement adaptés aux langues utilisant essentiellement des syllabes de type consonnes/voyelles, ce qui limite le nombre de combinaisons.

Pour des langues utilisant des structures syllabaires plus complexes (comme le français ou l'anglais) l'emploi d'un syllabaire se révélerait sans doute peu pratique (certainement parce qu'il y a trop de syllabes différentes et que ce ne serait pas assez économique).

→ Les écritures sémitiques

Les langues sémitiques (représentées principalement par l'alphabet arabe, hébreux, phénicien) s'écrivant au moyen d'alphabet consonantique (alphabet notant principalement les consonnes), les voyelles des mots ne sont rendues qu'à la lecture, ou bien par des signes auxiliaires d'emploi rare ou par des altérations.

La graphie est la plupart du temps incomplète et nécessite donc du lecteur qu'il connaisse déjà un mot donné pour le lire correctement.

→ Les écritures avec alphabets (Russe, grec, latin)

Dans les écritures alphabétiques, on a choisi de représenter par des lettres différentes (des graphèmes), les consonnes et les voyelles pour former des phonèmes.

Chaque lettre, en théorie, devrait noter un phonème. Certaines lettres peuvent recevoir un ou plusieurs diacritiques⁴ (accent, cédille, tréma, tilde,...) afin d'étendre le stock de graphèmes si celui-ci est insuffisant pour noter les sons de la langue ou permettre d'éviter les ambiguïtés.

⁴ Un (signe) **diacritique** est un signe placé sur, sous, dans ou travers, après, devant ou tout autour d'un graphème pour : en modifier la valeur phonétique ; permettre une lecture plus précise (les diacritiques ne sont alors pas obligatoires) ; ou éviter une ambiguïté entre des homographes.

ANNEXE 2

Informations complémentaires sur le principe phonographique (ou phonogrammique),

En définitive, à côté du système phonologique étendu de 36 (ou 37) phonèmes, qui est utilisé pour indiquer la prononciation des mots dans les dictionnaires, il vaut mieux se référer à un système phonologique plus restreint, qui prend en compte les neutralisations des oppositions vocaliques, et qui est plus proche du fonctionnement de l'intercompréhension à l'oral.

Ce système phonologique, plus conforme à la réalité des oppositions pertinentes de la langue actuelle, comprend donc 18 consonnes, 3 semi-voyelles et 10 voyelles, soit un ensemble de 31 phonèmes, système que nous retiendrons, malgré la part d'arbitraire qu'il comporte et dont nous sommes bien conscients.

Les unités graphiques du français ont donc une fonction de correspondance avec ces 31 phonèmes. Les 26 lettres de l'alphabet ne pouvant pas assurer cette fonction de manière satisfaisante, des aménagements d'origine historique, à fondements étymologique, culturel, linguistique, ont eu lieu au cours des derniers siècles, et nous avons aujourd'hui un ensemble de graphèmes phonogrammiques dont le nombre le plus restreint s'élève à 33. Ces 33 graphèmes sont en fait ce que Nina Catach a appelé les archigraphèmes.

L'ensemble des archigraphèmes est un ensemble théorique de graphèmes en relation avec les phonèmes certes, mais représentant également d'autres graphèmes plus ou moins fréquents correspondant aux mêmes phonèmes.

L'archigraphème *O*, par exemple, représente dans sa zone le graphème *o* bien entendu, mais aussi les graphèmes *au* et *eau*. Parmi ces archigraphèmes, ne figure pas pour nous le UN, retenu comme tel par Nina Catach, à cause de la neutralisation de l'opposition [—]/[œ] dans le système phonologique restreint de référence, mais nous y ajoutons le NG de *camping* qui n'en faisait pas partie.

Les 33 archigraphèmes sont donc composés d'une ou plusieurs lettres pour répondre aux besoins de notre écriture. Dans la réalité des textes écrits, Nina Catach et l'équipe HESO ont pu relever et dénombrer environ 130 graphèmes phonogrammiques apparaissant dans l'écriture du français.

Ces 130 graphèmes, après filtrages successifs à partir des quatre critères de rapport direct avec le phonème, de fréquence, de stabilité et de créativité, se réduisent à 70 graphèmes réguliers, avec signes diacritiques ou aménagements dus aux contraintes de la chaîne graphique, et surtout ils se réduisent à 45 graphèmes de base qui sont le véritable support de notre écriture.

Dominique DUCARD, Renée HONVAULT, J - Pierre JAFFRE,
L'orthographe en trois dimensions, Nathan, Paris, 1995.

ANNEXE 3

Informations complémentaires sur le principe sémiographique

* **Les morphogrammes lexicaux** non phonogrammiques - c'est-à-dire les graphèmes liés au lexique, qui ne se prononcent pas (ex : le -t- de rat) - sont le plus souvent en relation avec un phonème d'un autre mot de la même famille.

Mais le système de dérivation est instable, puisque l'on trouve en français, à côté de petit/petite/petitesse :

- vert/verte mais aussi verdure - blanc/blanche/blancheur - tabac/tabagie/tabatière

Malgré ces irrégularités du système, il faut noter que chaque morphogramme est établi en lui-même et contribue à la " silhouette " du mot.

* **Les morphogrammes grammaticaux** sont en relation avec la morphosyntaxe. Ils n'appartiennent donc pas au mot proprement dit, mais dépendent de l'ordre syntaxique dont ils respectent les règles. Ces variations qui peuvent affecter les classes grammaticales du groupe nominal et du verbe pour y signifier le genre, le nombre ou la personne, sont parfois perceptibles à l'oral, d'autres fois, le plus souvent, ne le sont pas.

- Ainsi, alors que le lexique connaît des *oppositions de genre* radicales (ex : frère/sœur) ou suffixales (maître/maîtresse), certains mots ne traduisent le féminin que par l'ajout d'un -e- final : ex : ami/amie

- C'est le cas de 58 % des adjectifs du français (ex : grand/grande, vert/verte) bien que cette transformation ne soit pas sensible à l'oreille dans 25 % des cas (ex : amical/amicale). A noter que les formes verbales des verbes composés fonctionnent comme des adjectifs quand elles s'accordent : ex : fini/finie à côté de clos/close.

- De la même façon, dans un groupe nominal, certaines *oppositions de nombre* sont réalisées lexicalement (ex : les déterminants : " la/les "), d'autres par des suffixes (ex : cheval/chevaux), tandis que certaines, enfin, se contentent de l'ajout d'un -s- ou d'un -x- final.

Ex. : Le petit castor habite près du fleuve/Les petits castors habitent près des fleuves.

Ici, les et des traduisent seuls le pluriel dans la chaîne sonore, alors que les -s- de petits, castors, fleuves et -nt- de habitent sont autant d'indicateurs de pluriel pour l'œil.

- *Les morphogrammes verbaux* désignent les formes verbales potentielles pour un verbe donné. On les estime à 338 pour un verbe du premier groupe !

Cependant le principe d'économie explique que l'écrit n'utilise que 38 formes différentes (contre 21 à l'oral).

Par exemple, chante → - ind. présent : je chante, il chante
- Sub. présent : que je chante, qu'il chante
- Imp. présent : chante

Cette relative pauvreté morphogrammique est la source d'ambiguïtés que seul le contexte permet de lever (ainsi, on note, pour lever l'ambivalence, la présence ou non d'un pronom personnel ou d'un substantif sujet, ou encore la syntaxe de la phrase- proposition principale ou subordonnée...).

* **Les logogrammes**, ou figures de mots, où la graphie sert à distinguer des homophones. C'est la perception d'indices visuels

- lettres étymologiques (ex : -g- dans doigt) ,
- signes diacritiques (ex : ou / où) ,
- variantes phonogrammiques (ex : paire/père),

qui permet de donner du sens au mot.

ANNEXE 4 : les jeux de mots

Sketch de Raymond DEVOS : CAEN

J'avais dit, pendant les vacances, je ne fais rien !... rien !... Je ne veux rien faire.

Je ne savais pas où aller.

Comme j'avais entendu dire : " A quand les vacances ?... A quand les vacances ?... " Je me dis : " Bon !... Je vais aller à Caen ... " Et puis ... Caen !... ça tombait bien, je n'avais rien à y faire.

Je boucle la valise... Je vais prendre le car... Je demande à l'employé : " Pour Caen, quelle heure ? "

- Pour où ?

- Pour Caen !

- Comment voulez-vous que je vous dise quand, si je ne sais pas où ?

- Comment ? Vous ne savez pas où est Caen ?

- Si vous ne me le dites pas !

- Mais je vous ai dit Caen !

- Oui !... mais vous ne m'avez pas dit où !

- Monsieur... Je vous demande une petite minute d'attention ! Je voudrais que vous me donniez l'heure des départs des cars qui partent pour Caen ?

- !!...

- Enfin !... Caen !... dans le Calvados ! ...

- C'est vague.

- ... En Normandie !...

- !!!

- Ma parole ! Vous débarquez !

- Ah !... Là où a eu lieu le débarquement !... En Normandie ! A Caen...

- Là !

- Prenez le car.

- Il part quand ?

- Il part au quart.

- !!! ... Mais (regardant sa montre)... le quart est passé !

- Ah si le car est passé, vous l'avez raté.

- !!!... Alors ... et le prochain ?

- Il part à Sète.

- Mais, il va à Caen ?

- Non, il va à Sète.

- !!! ... Mais, moi je ne veux pas aller à Sète... Je veux aller à Caen !

- D'abord, qu'est-ce que vous allez faire à Caen ?

- Rien !... rien !... Je n'ai rien à y faire !

- Alors si vous n'avez rien à faire à Caen, allez à Sète.

- !!! Qu'est-ce que vous voulez que j'aie à faire à Sète ? ...

- Prendre le car !

- Pour où ?

- Pour Caen.

- Comment voulez-vous que je vous dise quand, si je ne sais pas où !...

- Comment ! Vous ne savez pas où est Caen ?

- Mais si, je sais où est Caen !... ça fait une demi-heure que je vous dis que c'est dans le Calvados !... Que c'est là où je veux passer mes vacances, parce que je n'ai rien à y faire !

- Ne criez pas !... Ne criez pas ! ... On va s'occuper de vous. "

Il a téléphoné au Dépôt.

Mon vieux !... (regardant sa montre) :

A vingt-deux, le car était là.

Les flics m'ont embarqué à sept...

Et je suis arrivé au quart.

Où j'ai passé la nuit !

Eh bien !... de cette histoire de Caen !... Je n'en suis pas encore revenu.

ANNEXE 5 : Organisation d'un atelier d'écriture

Les ateliers d'écriture qui sont conduits dans les classes sont proches, dans leur mise en place comme dans l'attitude des adultes, des « tests » construits par les chercheurs. Ils s'en différencient cependant dans leurs buts et dans les sujets qui leur servent de support. Ainsi les « tests » des chercheurs sont proposés sans liens avec les thèmes, l'actualité de la classe alors que l'enseignant les y rattache évidemment.

Le chercheur veut comprendre comment l'enfant apprend, l'enseignant, lui, désire à travers ces ateliers :

- savoir quelles représentations les enfants ont de l'écrit pour construire de nouvelles situations en lecture/écriture et agir sur ces représentations.
- conduire l'enfant à réfléchir sur la langue et sur ce qu'il faut faire pour la maîtriser.

Déroulement d'un atelier

Ils peuvent avoir lieu dès la PS de maternelle mais ont également toute leur place au CP.

Ils sont conduits en petits groupes de 4 à 5 enfants pour une durée de 15 à 20 minutes.

Déroulement	Rôle de l'enseignant	Activité de l'enfant
Choix du texte à écrire en fonction du projet d'écriture : C'est un moment d'échange oral où l'on imagine, où l'on projette, ...	L'enseignant(e) fait verbaliser ce que les enfants veulent écrire. Il conduit le dialogue afin d'aboutir à une phrase ou un texte adapté à la consigne proposée ; ce peut être un écrits commun à tous ou plus personnel.	Les enfants discutent autour du projet d'écriture, échangent leurs idées, les soumettent aux autres membres du groupe et acceptent qu'elles soient discutées, reformulées. L'échange entre les enfants permet que l'imaginaire se nourrisse mais surtout que chacun affine ce qu'il va écrire.
Rédaction du texte : C'est un moment de production individuelle avec tous les problèmes techniques qu'il faut alors résoudre.	L'enseignant(e) n'apporte pas les réponses ou la norme aux enfants. Il est à ce moment observateur. Il peut être amené à intervenir en encourageant les enfants en refus parce qu'ils ne savent pas comment écrire, en dédramatisant la situation proposée : « si tu ne sais pas, qu'est ce que tu ferais pour écrire... »	Chaque enfant écrit, propose une écriture en mobilisant ses savoirs sur la langue écrite. Il fait librement ses choix pour écrire, même s'il n'est pas « dupe » et sait qu'il ne maîtrise pas l'écriture normée. Il tâtonne, recherche, explore la langue écrite... On peut proposer aussi une production écrite commune pour le groupe, il y aura alors échange sur les choix à faire pendant la production.
La relecture du texte, l'entretien : C'est un moment de réflexion	L'enseignant(e) adopte une attitude positive par rapport aux productions, évite les jugements de valeurs et ne pointe pas les erreurs des enfants. Il demande à l'enfant de lui « lire » ce qu'il a écrit, où il a écrit tel mot du projet initial, comment il a fait pour écrire un mot... et écoute les enfants afin de comprendre où ils en sont dans leurs stratégies d'écriture et leurs représentations. Le projet initial d'écriture est écrit devant les enfants, sous leur production.	L'enfant explique ce qu'il a écrit. En revenant sur sa production il est conduit à réfléchir sur ce qu'il sait de la langue écrite, à formuler ses stratégies pour réaliser son projet d'écriture. En CP, la comparaison systématique des différentes propositions pour écrire le projet sera mis en place lorsque les enfants feront un traitement de l'oral. Le fait de confronter leurs propositions, leurs choix à des choix différents peut leur ouvrir d'autres perspectives...

Quelques propositions d'activités

→ A partir de situations vécues :

- Rédiger une consigne,
- Faire des listes diverses (les choses qui me font peur, les jouets que je veux commander au père- Noël, ce que l'on a mis dans la salade de fruits,...)
- Faire une carte de vœux, une carte d'anniversaire, une carte d'invitation,...
- Rédiger une invitation pour les parents, les enfants d'une autre classe...
- Faire une affiche pour le loto, un spectacle...
- Commenter, légènder une photo ou un dessin relatif aux activités et à la vie de la classe...
- Construire une fiche de construction, une recette, une règle du jeu, des devinettes...
- Ecrire le titre d'un article dans le journal scolaire.
- Ecrire pour un camarade...

→ A partir de l'imaginaire ou des albums lus en classe :

- Légènder une image.
- Nommer un ou plusieurs personnages de l'histoire.
- Inventer un nom pour un personnage : *comment pourrait s'appeler le loup dans l'histoire ...?*
- Transformer le nom d'un personnage
- Faire la liste des animaux présents sur une image.
- Compléter une phrase : *Un beau matin, je vois à travers la fenêtre, ; Si j'étais grande, ..., si j'étais un loup,...*
- Compléter des bulles sur une image
- Inventer la recette du gâteau de la sorcière du livre
- Ecrire à un personnage d'une histoire
- Légènder des images séquentielles
- Raconter une histoire à partir de plusieurs mots tirés au sort
- Raconter une histoire à partir d'une image tirée au sort dans une boîte

ANNEXE 6 : Les travaux et l'approche d'Emilia Ferreiro

E. Ferreiro a défini 4 grandes étapes dans la conceptualisation de l'écriture :

1 : le stade pré-syllabique (vers 3/4 ans environ)

Niveau 1 :

La trace produite par l'enfant n'est différente du dessin que par quelques éléments proches de l'écriture (des pseudo-lettres, des lignes, des traits, des ronds,...). Il ne considère pas encore l'écriture comme étant liée aux aspects sonores de la parole mais comme pouvant être liée à certaines propriétés de l'objet (par exemple, il faudra beaucoup de lettres pour écrire ours car l'ours est grand).

Niveau 2 :

L'enfant utilise des formes graphiques plus conventionnelles (des lettres). La quantité de graphies varie en fonction de la longueur de l'émission orale mais sans qu'il y ait encore une correspondance stricte entre unités orales et graphies.

2 : le stade syllabique (vers 5 ans environ)

L'enfant établit une correspondance sonore basée sur les syllabes. Il fait des premiers essais phonologiques et écrit une graphie par syllabe, cependant ce principe n'est pas respecté lorsqu'on demande à l'enfant d'écrire un mot monosyllabique voire bi-syllabique. En effet, dans cette situation, l'hypothèse syllabique entre en conflit avec une autre hypothèse (élaborée préalablement) et selon laquelle il faut un nombre minimal de lettres (deux ou trois) pour écrire des mots qui ont du sens.

3 : le stade syllabico-alphabétique (entre 5 et 6 ans)

L'enfant abandonne l'hypothèse syllabique au profit d'une analyse plus poussée du mot. L'écriture des mots s'établit tantôt sur la base des syllabes, tantôt sur la base des phonèmes.

4 : le stade alphabétique (vers 6 ans)

A ce stade, chaque signe graphique représente un phonème de la langue ; l'enfant écrit une graphie par phonème. Cependant, l'enfant n'a pas encore intégré la notion de segmentation des mots et les règles d'orthographe qui lui permettront d'écrire « juste ».