

Haute École Pédagogique - BEJUNE



# « *Maman, comment ça s'écrit mon nom ?* »

Regards et pratiques en milieux intra et extrascolaire

---

Formation préscolaire et primaire



Mémoire de Bachelor de **Naomi Stiefel & Céline Montavon**

Sous la direction de **Christine Riat**

Porrentruy, mars 2013

### Cinq mots-clés

- enfant -
- école enfantine ou 1-2H -
- entrée dans l'écrit -
- identité -
- prénom -

### Résumé

Spécialisées dans le premier cycle de la scolarité, nous avons effectué une recherche abordant l'entrée dans l'écriture en 1-2H<sup>1</sup>. Nous nous centrons sur l'intérêt de l'enfant pour l'écrit, mais aussi sur sa pratique régulière. Nous cherchons à connaître d'une part les compétences à acquérir pour débiter cet apprentissage partant que « l'écriture est une représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels » (Chauvel & Lagoueyte, 2010, p. 98) et tenant compte que l'enfant, devenant élève, passe par une maturation motrice, puis perceptive pour aboutir à une maturation symbolique (au sens de Fily, 1997).

Pour que l'enfant acquière aussi cet apprentissage, il doit différencier les trois domaines de l'activité symbolique (dessin-graphisme-écriture). Grâce à une pratique régulière et conséquente, l'enfant tend à maîtriser certaines caractéristiques graphiques touchant le mouvement du tracé, la tenue de l'outil, la mémorisation de *logos*, etc. Dans ce cheminement individuel, l'enseignante<sup>1</sup> a un rôle à ne pas négliger : elle varie les supports, les outils, mais aussi les dispositifs (Lecture-Ecriture émergente provisoire, Dictée à l'adulte, etc.). Ces différentes activités poussent l'enfant à s'intéresser à l'écrit et à tenter, peu à peu, de transmettre un message par l'écriture émergente. Il essaye aussi d'inventer une graphie pour se marquer comme auteur de son travail. Et tantôt, il marque les lettres de son prénom, puis d'autres mots de son entourage.

D'autre part, nous cherchons à découvrir la place et le rôle du prénom de l'élève dans l'apprentissage sachant que l'enfant entrant à l'école navigue entre identité personnelle et identité sociale (Kaufmann, cité par Dubard, 1998) au-travers d'un processus de nouvelle construction identitaire (Erikson, 1993).

L'objectif de notre recherche est de découvrir l'impact du prénom dans l'écrit, dans l'apprentissage de l'écriture et des processus qui en découlent. Nous aimerions trouver des pistes d'action que nous pourrions mettre en place dans nos futures classes. Pour réaliser ce travail, nous avons interrogé plusieurs enfants dans le cadre extra- et intrascolaire sur leur prénom dans diverses situations touchant aux aspects cognitifs, moteurs et identitaires.

---

<sup>1</sup> Comme les enseignants du premier cycle sont majoritairement des femmes, nous utiliserons le féminin tout au long de notre travail.

## Remerciements

Nous tenons, tout d'abord, à remercier particulièrement tous les enfants qui ont participé à cette recherche ainsi que les enseignantes et les parents concernés. Ils ont été une aide précieuse et importante dans notre démarche.

Nous remercions également Monsieur Marcel Winistoerfer et Madame Béatrice Eschmann qui nous ont consacré du temps pour réaliser une lecture attentive et corriger ce travail. Monsieur François Joliat nous a également conseillées et nous lui sommes reconnaissantes pour sa disponibilité et son aide.

Pour conclure, nous remercions infiniment notre directrice de mémoire, Madame Christine Riat, pour sa disponibilité, son enthousiasme, son ouverture d'esprit et ses précieux conseils tout au long de l'élaboration de notre mémoire de Bachelor.

## Table des matières

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Remerciements</b>   |           |
| <b>Liste des Figures</b> .....   | <b>8</b>  |
| <b>Liste des Tableaux</b> .....  | <b>9</b>  |
| <br>   |           |
| <b>Introduction</b> .....  | <b>10</b> |
| <br>   |           |
| <b>1. L'importance du problème</b> .....   | <b>12</b> |
| 1.1 La nomination : d'où vient-elle ?.....   | 12        |
| 1.1.1 L'importance et le rôle de la nomination.....                                  | 12        |
| 1.2 L'identité .....   | 13        |
| 1.2.1 La construction de l'identité.....   | 13        |
| 1.2.2 L'enfant et son identité .....   | 14        |
| 1.2.3 La socialisation et les pairs .....  | 15        |
| 1.3 L'écriture .....   | 15        |
| <br>   |           |
| <b>2. État de la question</b> .....  | <b>17</b> |
| 2.1 Les sept périodes de Chauvel et Lagoueyte .....                                  | 17        |
| 2.1.1 Période de gribouillis.....  | 17        |
| 2.1.2 Intention de dessin .....  | 17        |
| 2.1.3 Intention d'écriture.....  | 18        |
| 2.1.4 Phase de copie plus ou moins fidèle du modèle.....                             | 18        |
| 2.1.5 Phase de copie du modèle .....   | 18        |
| 2.1.6 Phase de systématisation de l'écriture.....                                    | 18        |
| 2.1.7 Phase de l'écriture personnalisée .....  | 18        |
| 2.2 Les trois domaines de l'activité symbolique : DESSIN – GRAPHISME - ÉCRITURE..... | 19        |
| 2.2.1 Le dessin .....  | 19        |
| 2.2.2 Le graphisme.....  | 19        |
| 2.2.3 L'écriture .....   | 20        |
| 2.3 Les processus de reconnaissance et de décodage des mots selon Frith.....         | 20        |
| 2.3.1 Le stade logographique.....  | 20        |
| 2.3.2 Le stade alphabétique .....  | 20        |
| 2.3.3 Le stade orthographique.....   | 20        |
| 2.4 Le code écrit selon Chauveau.....  | 21        |
| 2.5 Les trois périodes de conceptualisation de l'écriture selon Ferreiro .....       | 22        |
| a) La différenciation entre les marques graphiques iconiques et non iconiques        | 22        |

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| b)        | La différenciation qualitative et quantitative entre les lettres produites ..... | 22        |
| c)        | La phonétisation de l'écriture répartie sur trois moments.....                   | 22        |
| 2.6       | Le modèle de Besse .....   | 22        |
| a)        | La période des préoccupations visuographiques.....                               | 23        |
| b)        | La période des préoccupations phonographiques .....                              | 23        |
| c)        | La période des préoccupations orthographiques .....                              | 23        |
| 2.7       | Les stratégies d'écriture émergente de Saada-Robert & all. ....                  | 23        |
| 2.8       | Écrire en 1-2H .....   | 24        |
| 2.8.1     | Travail autour du langage oral .....   | 27        |
| 2.8.2     | Les débuts dans l'écrit .....  | 27        |
| 2.8.3     | Les différents dispositifs destinés au premier cycle .....                       | 28        |
| a)        | Lecture-écriture émergente provisoire (LEEP) .....                               | 28        |
| b)        | La dictée à l'adulte (DA).....   | 29        |
| c)        | La copie.....  | 30        |
| i.        | Les différentes étapes de la copie.....  | 30        |
| 2.8.4     | L'habileté manuelle.....   | 30        |
| 2.8.5     | La graphomotricité .....   | 31        |
| 2.8.6     | Le geste graphique .....   | 34        |
| 2.8.7     | La latéralité.....   | 34        |
| 2.8.8     | La verbalisation et la mémorisation du geste moteur.....                         | 34        |
| 2.8.9     | La maîtrise du regard.....   | 35        |
| 2.8.10    | Mais quelle écriture choisir ? ECRITURE CURSIVE ou ECRITURE SCRIPTE.....         | 35        |
| 2.9       | Le prénom : acte moteur, cognitif et identitaire .....                           | 36        |
| 2.9.1     | Le prénom et l'écrit.....  | 36        |
| 2.10      | En tant qu'enseignantes, notre rôle.....   | 39        |
| 2.11      | Conclusion .....   | 41        |
| <b>3.</b> | <b>Schéma d'analyse.....</b>   | <b>43</b> |
| <b>4.</b> | <b>Méthodologie .....</b>  | <b>44</b> |
| 4.1       | Protocole de recherche exploratoire .....  | 44        |
| 4.1.1     | Bilan de la démarche exploratoire.....   | 46        |
| 4.1.2     | Bilan .....  | 53        |
| 4.2       | Notre intervention en classe de stage .....                                      | 53        |
| 4.2.1     | « DIRE ECRIRE LIRE » .....   | 54        |
| 4.2.2     | « QUE D'HISTOIRES ».....   | 54        |

|  |           |
|--|-----------|
| a) L'écriture inventée.....  | 54        |
| 4.3 Activités de recherche en stage.....   | 55        |
| 4.3.1 En 1-2H :.....   | 55        |
| 4.3.2 En 3H :.....   | 56        |
| <b>5. Les résultats .....</b>  | <b>57</b> |
| 5.1 Atelier d'écriture émergente dans le livre bleu .....                              | 57        |
| 5.1.1 Comment fais-tu pour reconnaître ta page ? .....                                 | 60        |
| 5.2 Écrire son prénom avec un outil scripteur, puis avec des objets sélectionnés ..... | 61        |
| 5.3 Apprendre à un pair comment écrire son prénom.....                                 | 65        |
| 5.3.1 Le nom des lettres.....  | 71        |
| 5.3.2 Utilisation du geste et d'onomatopées .....                                      | 73        |
| 5.3.3 Adjectifs et adverbes.....   | 73        |
| 5.3.4 Les propositions.....  | 73        |
| 5.3.5 Les directions .....   | 73        |
| 5.3.6 Référence à des images .....   | 74        |
| 5.3.7 Autres stratégies .....  | 74        |
| 5.3.8 L'axe identitaire .....  | 74        |
| <b>6. Conclusion .....</b>   | <b>76</b> |
| 6.1 Les recherches sur le terrain .....  | 76        |
| 6.2 Recommandation .....   | 76        |
| 6.3 Formation de notre binôme.....   | 77        |
| 6.4 Notre parcours .....   | 77        |
| 6.5 Conclusions personnelles.....  | 78        |
| <b>Céline Montavon .....</b>   | <b>78</b> |
| 6.5.1 Notre duo .....  | 78        |
| 6.5.2 Notre thématique.....  | 78        |
| 6.5.3 Mes difficultés.....   | 78        |
| <b>Naomi Stiefel .....</b>   | <b>79</b> |
| 6.5.4 Notre duo .....  | 79        |
| 6.5.5 Notre thématique.....  | 79        |
| 6.5.6 Mes difficultés.....   | 79        |
| 6.5.7 Ma future pratique.....  | 79        |
| <b>Références bibliographiques.....</b>  | <b>80</b> |

**ANNEXES**

Toute annexe (enregistrement, vidéo, photo, transcription) ne figure pas dans ce mémoire de recherche. Cependant, nous mettons ces documents à disposition sur demande.

**Liste des Figures**

|   |    |
|---|----|
| <i>Figure 1 Période de maturation motrice</i> .....                   | 33 |
| <i>Figure 2 Période de maturation perceptive</i> .....                | 33 |
| <i>Figure 3 Période de maturation symbolique</i> .....                | 33 |
| <i>Figure 4 Copie plus ou moins fidèle du mot SAINT-NICOLAS</i> ..... | 58 |
| <i>Figure 5 JOEY</i> .....  | 62 |
| <i>Figure 6 Production de LOIC</i> .....                              | 65 |
| <i>Figure 7 Production d'ADELINÉ</i> .....                            | 66 |
| <i>Figure 8 Production d'ALESSIA</i> .....                            | 66 |
| <i>Figure 9 Production de COLYNE</i> .....                            | 67 |
| <i>Figure 10 Production de LUCAS</i> .....                            | 68 |
| <i>Figure 11 Production de BENJAMIN</i> .....                         | 69 |
| <i>Figure 12 Production de BRUNO</i> .....                            | 70 |
| <i>Figure 13 Production d'ALEXY</i> .....                             | 70 |

**Liste des Tableaux**

|            |   |    |
|------------|---|----|
| Tableau 1  | Liste des stratégies d'écriture émergente (d'après Saada-Robert, 2005).....       | 24 |
| Tableau 2  | Composantes et objectifs de Langues 1 dans le PER (d'après PER, 2010) .....       | 26 |
| Tableau 3  | Les trois phases successives de la DA (d'après Hindryckx & al., 2002).....        | 29 |
| Tableau 4  | Evolution des compétences de l'enfant sur trois plans (d'après Tajan, 1982) ..... | 32 |
| Tableau 5  | Résumé des trois grandes phases de maturation .....                               | 34 |
| Tableau 6  | Les caractéristiques du prénom .....  | 37 |
| Tableau 7  | Liste des activités autour de l'écriture du prénom .....                          | 37 |
| Tableau 8  | Situation 1.....  | 46 |
| Tableau 9  | Situation 2.....  | 48 |
| Tableau 10 | Situation 3.....  | 48 |
| Tableau 11 | Situation 4.....  | 50 |
| Tableau 12 | Situation 5.....  | 50 |
| Tableau 13 | Situation 6.....  | 51 |
| Tableau 14 | Situation 7.....  | 52 |
| Tableau 15 | Les productions dans le livre bleu avant et après le DEL .....                    | 58 |
| Tableau 16 | Classement des stratégies de reconnaissances des productions .....                | 60 |
| Tableau 17 | Récapitulatif des activités d'écriture et de construction du prénom .....         | 62 |
| Tableau 18 | Dialogues des enfants verbalisant le tracé de leur prénom.....                    | 65 |
| Tableau 19 | Récapitulatif des stratégies utilisées lors de la verbalisation des prénoms ..... | 71 |
| Tableau 20 | Comment as-tu appris les lettres?.....  | 72 |

## Introduction

Tout au long de la grossesse, les parents, après mûre réflexion, choisissent un prénom. C'est alors que l'enfant le porte déjà bien avant sa naissance. Celui-ci, en effet, le suit tout au long de sa vie. De plus, en découvrant chaque membre de son entourage, l'enfant comprend peu à peu que chacun d'entre eux possède un prénom et qu'il doit l'utiliser pour les désigner ou pour entrer en interaction.

À quatre ans, ce petit bonhomme commence déjà l'école enfantine. Quelques rares enfants, dont lui, ne se sont jamais éloignés du cocon familial. Ainsi, il découvre un nouvel endroit, encore inconnu pour lui. Dans celui-ci, il quitte pour quelques heures sa maman, son papa, ses jouets et sa maison en emportant avec lui son sac, ses pantoufles par exemple, et son prénom qui lui servent de repères. Il découvre des enfants chamboulés, tout comme lui, par ce changement.

Dans ce nouvel environnement, il remarque que chacun de ses camarades a un prénom et qu'il doit s'en servir pour nommer la bonne personne. Dès cet instant, l'enfant les mémorise et apprend à reconnaître et à graphier le sien parmi une vingtaine d'autres : il prend conscience de l'importance du prénom dans la société et dans sa classe.

Durant ses premières années de vie, l'enfant découvre deux langages bien différents : le langage oral et le langage écrit. Il acquiert peu à peu des compétences pour l'un, puis pour l'autre. Effectivement, ces deux apprentissages se construisent progressivement et de manière complémentaire. Toutefois, nous abordons principalement l'acquisition de l'écriture. Cette dernière, selon Guillaud & al. (1988), occupe une place primordiale dans la société. En effet, elle offre un pouvoir social, symbolique, voire prestigieux. C'est une méthode souple et fiable pour conserver et transmettre des informations. Même face aux nouvelles technologies, l'écrit garde une place capitale tant que ces dernières ne seront pas accessibles pour tous. Le rôle de l'école quant à l'écriture manuscrite reste donc inchangé.

Dans ce mémoire de Bachelor, nous rappelons, dans le premier chapitre, l'importance de la nomination. Puis, nous abordons la construction de l'identité et les enjeux de celle-ci pour ensuite, dans le chapitre 2, nous intéresser davantage à l'écolier dans l'apprentissage de l'écrit. En effet, cette approche nous permet d'approfondir le rôle du prénom et son impact dans le parcours de l'enfant. D'où notre question de départ : « Maman, comment ça s'écrit mon nom ? » En tant que futures enseignantes, nous nous questionnons sur l'apprentissage de l'écrit en 1-2H et de la présence du prénom dans celui-ci : nous cherchons à définir à quel moment, l'enfant est prêt pour ses premières traces graphiques. Comme dans toute acquisition, nous supposons qu'il existe un moment clé pour inciter l'apprenant à produire des traces quelconques à l'aide d'un dispositif plus approprié qu'un autre, par exemple par imitation ou par recopiage.

De plus, nous axons notre recherche sur les deux premières années du cycle I, qui comprennent, en effet, un moment clé dans l'apprentissage du langage écrit : l'élève inscrit son prénom, dessine et effectue divers exercices graphiques.

Pour mener à bien cette étude, nous définissons tout d'abord quelques mots qui nous suivront tout au long de notre écrit :

Premièrement, il nous semble important de définir le terme du **prénom**. Celui-ci est un « élément d'identification qui permet de distinguer les personnes d'une même famille. Il est attribué librement par le père et la mère. »

Deuxièmement, l'**écriture** est définie comme « le langage sans l'intonation, sans l'expression, d'une manière générale sans tout son aspect sonore. C'est un langage dans la pensée, dans la représentation,

mais privé du trait le plus essentiel du langage oral : le son matériel. » (Brigaudiot, 2004, p. 95). De plus, une définition de Chauvel et Lagoueyte (2010) nous indique que l'écriture est « une représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels. » (p. 98).

Troisièmement, un terme tout aussi important et lié au prénom : l'**identité**. Zerbato-Poudou et Amigues (2007) nous indiquent que « Devenir un élève, c'est apprendre avec les autres pour se construire soi-même. » (p. 131).

Avant nos lectures, nous nous intéressions davantage à l'identité, notamment à l'aspect identitaire du prénom. Cependant, après nous être documentées, nous n'avons trouvé que de rares informations sur ce sujet. Ainsi, notre travail de Bachelor s'axe davantage sur l'entrée dans l'écrit et l'impact du prénom dans cet apprentissage. Appuyées d'une « riche » documentation – périodiques, ouvrages, etc., nous essaierons d'y répondre de manière aussi pertinente qu'intéressante, afin que cette lecture soit plaisante et surtout enrichissante pour le lecteur.

## 1. L'importance du problème

### 1.1 La nomination : d'où vient-elle ?

Selon Naudin (2008), les premiers hommes ne se nommaient point. Cependant, ils utilisaient des éléments biométriques leur permettant de se reconnaître entre eux et de se situer en tant que proie ou prédateur. L'identification au groupe se faisait donc principalement à travers les cinq sens. Puis, le nombre d'individus et de tribus augmenta et c'est ainsi que les Hommes commencèrent à rechercher l'individualisation.

Au fil du temps, les individus maîtrisent des cris monosyllabiques qui deviendront des noms. Ces derniers sont attribués selon le statut hiérarchique, l'appartenance à une classe (enfant, femme, homme, etc.) et les particularités physiques et/ou du caractère de ceux qui les portent. Quant aux chefs de meutes ou de tribus, ils se distinguent au moyen de peintures corporelles ou de tatouages.

Vers 6'000 avant Jésus-Christ, les cris monosyllabiques ne suffisent plus : des assemblages de cris forment des phonèmes puis des mots. Le vocabulaire s'enrichit et les prénoms deviennent ainsi multisyllabiques. Les adjectifs font aussi leur apparition, ce qui permet de donner des prénoms valorisant les personnes. Des traces de certains noms préhistoriques subsistent de nos jours.

Les Hommes commencent alors à se questionner quant au sens de leur existence. Ils observent que la nature est indomptable et en déduisent la présence d'une force supérieure et suprême. C'est ainsi que durant le Néolithique, l'enfant porte le même prénom que son père pour lui rendre hommage.

À la fin du 4<sup>e</sup> millénaire avant Jésus-Christ, l'écriture apparaît et permet d'inscrire les noms et de retarder leur oubli. Cela entraîne la disparition complète de l'identification biométrique chez les humains.

En Europe, ce n'est qu'après de nombreux changements au cours du 19<sup>e</sup> siècle que les noms deviennent immuables. Les premières traces de notre identité juridique remontent à l'Antiquité : chacun possédait, dès lors, un nom, un surnom et un prénom. Par la suite, d'autres données s'ajoutent : le nom de baptême ; le nom d'origine ou de provenance ; les attributs, en général héréditaires, liés à la profession ; les particularités individuelles ; le nom du père devient le nom de famille (au 13<sup>e</sup> siècle) ; la paroisse d'origine ou le lieu de naissance (en 1792) ; la date de naissance ou de baptême ; etc.

L'identité que nous connaissons aujourd'hui existe comme telle depuis deux cents ans. Elle est donc fixe et immuable. Selon Beaucarnot (1990), il n'existe aucun texte de loi concernant le nom de famille en Europe centrale. Par tradition, il se transmet de génération en génération. Le prénom quant à lui, peut être modifié à l'aide d'une procédure à condition de présenter un intérêt légitime et justifiable. Pour protéger l'enfant, les parents n'ont pas le droit de lui donner un prénom fantaisiste.

Naudin (2008) écrit que la tendance actuelle est de retourner à l'identification biométrique en utilisant les empreintes digitales, la reconnaissance rétinienne, vocale, etc. Il existe également une multitude de systèmes à travers le monde et certaines civilisations n'utilisent pas l'écriture.

#### 1.1.1 L'importance et le rôle de la nomination

Selon Offroy (1993), chaque groupe humain nomme ses individus : il s'agit d'un phénomène universel qui symbolise l'appartenance à l'Humanité. Les enjeux autour du prénom sont donc nombreux et importants tout au long d'une vie. En effet, De Foville (2004) explique que :

« Le nom [...] est l'acte indispensable qui permet à un homme d'entrer dans la communauté de ses semblables, de communiquer avec eux, de s'y repérer et d'y être repéré... c'est une marque première d'individualité qui fait de chacun... à la fois un être unique et un semblable. » (p. 12).

Offroy est du même avis, le prénom permet à l'enfant d'être reconnu comme un être à la fois unique et appartenant à un groupe. Dans notre culture, le prénom est attribué dès la naissance et donne ainsi la vie. De plus, il nous octroie des droits civiques, nous place dans un ordre social, une lignée familiale et trace le destin de l'enfant. Il véhicule également un capital culturel, symbolique et social. Selon Zittoun (2004), « la nomination s'inscrit dans une filiation et constitue l'une des premières étapes de la "fabrication culturelle" des enfants » (p. 53). Cependant, nommer un nouveau-né n'est pas chose aisée pour les parents. En effet, Beaucarnot (1990) explique que personne ne connaît d'avance le caractère et les goûts du bébé. Les parents, après maintes réflexions, attribuent à leur nourrisson le prénom qu'ils jugent le plus adapté. Selon Clerget (2001), le choix dépend de la culture, du Code civil, des traditions familiales et sociales, de la religion, etc. Beaucarnot ajoute qu'il existe des effets de mode selon les époques et les années.

Au Moyen-Âge, par exemple, les enfants portaient des noms de saints. Durant d'autres époques, les parents choisissaient d'après le sens littéral. Actuellement, la tendance est de porter une attention particulière à la sonorité, ou de donner des noms présents dans la famille afin de rendre un hommage ou de substituer une personne décédée. Ainsi, comme le cite Clerget (2001), le choix du prénom peut traduire un désir inconscient des parents. Néanmoins, nous n'aborderons pas plus en détail cet aspect psychanalytique.

Même si nous nous référons à un nombre restreint d'auteurs, ce chapitre nous a permis de prendre conscience de l'importance de la nomination. En effet, nous pensons que c'est un phénomène universel qui existe depuis l'apparition de l'Homme et qui se perpétue encore de nos jours. Cependant, une exploration complémentaire permettrait de nuancer le propos en regard de pratiques culturelles diverses.

Cette nomination a, dès lors, toujours eu un impact identitaire sur chacun d'entre nous. Par l'apport de nos lectures, nous avons remarqué que le prénom a une réelle importance pour l'enfant entrant à l'école enfantine. C'est pourquoi il nous semble important d'aborder le sujet de l'identité, de sa construction et de son évolution.

## 1.2 L'identité

Tout au long de notre vie, nous nous construisons de situations diverses. Ainsi, nos actions et les résultats de ces dernières ont un impact direct sur notre construction identitaire. C'est un processus progressif et individuel qui regroupe différentes étapes définies par Erikson (1993), mais que nous avons choisi de ne pas expliciter dans notre recherche.

### 1.2.1 La construction de l'identité

Notre identité est composée de deux pôles souvent en confrontation :

- ❖ une Identité dite Sociale (IS) comprenant les caractéristiques d'un sujet que l'on peut identifier de l'extérieur : l'individu a besoin de s'évaluer vis-à-vis d'autrui. Kaufmann (cité par Dubard, 1998), utilise le terme de « cadres sociaux d'identification » ou « cadres de socialisation ». En effet, chaque cadre social est divisé en plusieurs groupes spécifiques et tout individu est défini par rapport au groupe auquel il appartient ou n'appartient pas.

- ❖ une Identité dite Personnelle (IP) comprenant les caractéristiques personnelles qui ne sont pas visibles par autrui : ses représentations, ses projets d'avenir, etc. Kaufmann (cité par Dubard, 1998) propose d'appeler ce concept « processus identitaire individuel » et Dubard le nomme « identité biographique » ou « identité pour soi ». Il est vrai que chacun a son « histoire », c'est-à-dire un parcours de vie familiale, scolaire et professionnelle.

Notre identité subit de nombreux changements tout au long de notre vie et particulièrement durant l'adolescence (changements biologiques). Ainsi, l'adulte en devenir doit trouver un nouvel équilibre dans ce chamboulement.

Il est important que l'individu trouve un juste milieu afin de ne pas favoriser un Pôle plutôt qu'un autre. De plus, l'appartenance à un groupe est essentielle dans la vie d'une personne. Toutefois, celle-ci ne doit pas tomber dans un fanatisme et oublier son identité personnelle ou alors s'abandonner au narcissisme.

### 1.2.2 L'enfant et son identité

Le nouveau-né n'a pas encore pris conscience de son identité. Il acquiert progressivement ce sentiment à travers les interactions avec l'entourage et la perception de son propre corps. L'enfant construit petit à petit sa structure interne, c'est-à-dire des qualités de relation, des règles, la notion de partage des tâches et de partage des rôles, etc. Tous ces apprentissages sont favorisés par la famille qui garantit un cadre sécurisant pour que l'enfant puisse expérimenter sans danger et se construire une identité positive et unique. Il est donc important qu'il puisse créer des liens affectifs solides avec son entourage proche, mais également avec des individus externes. Pour cela, il est important de fixer des limites familiales équilibrées.

Après s'être approprié son corps en manipulant des objets, en rampant, marchant, etc., l'enfant, entre douze mois et deux ans, prend conscience de son image. Il se reconnaît, dès lors dans un miroir. Ces deux apprentissages permettent l'émergence véritable d'un sentiment d'identité : l'enfant parle de lui à la première personne, « je ». Par la suite, selon Duclos (1997), l'enfant se connaît de mieux en mieux et commence ainsi à prendre conscience de son caractère unique. Il parvient alors à instaurer progressivement une distance avec ses proches. En 1-2H, l'enfant effectue de nombreux apprentissages sur le plan intellectuel, physique, relationnel et créatif qui lui permettent d'identifier ses qualités personnelles et d'acquérir une bonne estime de soi. Le rôle de l'enseignante est d'amener l'élève à se connaître pour lui permettre de construire son identité, de développer son estime de soi et de comprendre qu'il peut obtenir l'estime des autres. « C'est par l'acceptation de la différence qu'on acquiert le droit d'exister comme individu unique » (p. 45). Effectivement, Lipianski (1993) explique que : « [...] les communications sociales [...] sont animées par une quête de reconnaissance dont dépend, en partie, la perception de soi », p. 33. Il est vrai que l'identité d'un être peut être confirmée ou remise en cause par autrui. L'auteur définit cinq besoins identitaires liés à la recherche de reconnaissance :

- Le besoin d'existence : être visible et identifié par autrui par ses actions et son prénom
- Le besoin d'intégration : être considéré comme membre d'un groupe, y avoir sa place, y être reconnu
- Le besoin de valorisation : être apprécié et perçu positivement par autrui, montrer une bonne image de soi
- Le besoin de contrôle : être capable de maîtriser son image
- Le besoin d'individuation : être accepté comme étant unique et ayant une personnalité propre.

### 1.2.3 La socialisation et les pairs

Comme nous l'avons cité précédemment, la construction de l'identité de l'enfant dépend en grande partie des interactions avec autrui. Elle s'avère d'autant plus importante dès l'entrée en 1-2H. En effet, l'enfant entre en relation avec ses pairs pour se socialiser.

La socialisation se présente sous deux formes : on parle de socialisation primaire lorsque l'enfant apprend la vie dans différents groupes notamment en famille, à l'école, avec l'entourage, etc. C'est à ce moment-là qu'il apprend à vivre en société. Ensuite, la socialisation dite secondaire, que nous détaillons dans le paragraphe ci-dessous, se superpose à la première forme. Elle se fait par les pairs, les collègues, l'entreprise, etc.

De la naissance à deux ans, l'enfant se trouve encore dans une période d'égoïsme, c'est-à-dire qu'il se considère comme le centre du monde : il a tendance à tout rapporter à lui et à déformer la réalité en fonction de ses besoins. Il est incapable de tenir compte des idées d'autrui ce qui empêche la coopération et limite les interactions avec ses pairs. Ainsi, il doit en premier lieu découvrir sa personne et construire son identité. Une fois que l'enfant a acquis les habiletés linguistiques, cognitives et motrices de base, il s'en sert peu à peu pour complexifier le contenu de ses interactions avec son entourage. C'est ainsi que l'enfant ressent le besoin d'appartenir à un groupe et sort progressivement de sa phase d'égoïsme. Il acquiert de l'expérience dans la vie en communauté et apprend certaines règles de vie afin de s'intégrer dans le cadre enrichissant de l'école.

Selon Duclos (1997), lorsque l'élève entre à l'école enfantine il n'est pas encore habitué à la vie en groupe. Souvent les enfants « co-opèrent » (p. 73), c'est-à-dire qu'ils jouent les uns à côté des autres sans interaction ou partage dans leur jeu. D'après l'auteur, « pour être capable d'une véritable coopération ou d'un vrai dialogue, l'enfant doit avoir intégré la structure mentale de réciprocité » (p. 73). L'enseignante détient alors un rôle primordial qui consiste à mettre les enfants en situation de communication et de coopération afin de favoriser le processus de socialisation.

En commençant l'école enfantine, l'enfant a plusieurs repères qui le définissent par rapport aux autres : ses pantoufles, son sac, ses habits. Par contre, son prénom ne subira aucune modification contrairement à son matériel qui, lui, s'use avec le temps.

Les premières activités sont basées sur le prénom : se présenter, trouver son prénom, apprendre le prénom de ses camarades, etc. De plus, le prénom a un réel impact sur l'entrée dans l'écrit. Il est souvent l'un des premiers mots que l'enfant reconnaît et essaye d'écrire. Cela nous amène ainsi à traiter plus en détail le sujet du prénom à travers l'écriture.

## 1.3 L'écriture

Très tôt, l'enfant laisse les premières traces de ses mains, de ses doigts, de sa bouche ou de ses pieds dans le sable, sur un miroir ou une fenêtre. Ne serait-ce pas ses premiers pas vers le langage écrit ? Effectivement, l'enfant entreprend rapidement son parcours dans l'écrit en imitant ses aînés : son frère, sa sœur, ses parents, etc. Il désire, tout comme eux, écrire et lire et utilise très tôt un crayon et une feuille afin de leur ressembler davantage. Selon Ferreiro (2005), les chercheurs considéraient ces comportements comme une manière ludique pour l'enfant de se prendre pour un adulte et non comme un processus d'acquisition de la langue écrite. De plus, la représentation écrite du langage était, autrefois, un apprentissage scolaire travaillé du début à la fin de la scolarité. Aujourd'hui, les recherches montrent que les premières acquisitions se font bien avant l'entrée à l'école enfantine. En effet, la langue

maternelle est plus ou moins maîtrisée avant la scolarisation de l'enfant. Nombreux d'entre eux savent également écrire leur prénom, maman, papa, le prénom de la sœur et du frère par exemple.

Les travaux de nos prédécesseurs nous ont permis de mieux comprendre l'impact du prénom dans le développement de l'enfant. Celui-ci vit dans deux cadres très différents : tout d'abord extrascolaire et par la suite également intrascolaire. Dans ces deux endroits le prénom le différencie d'autrui et lui permet de se construire en interaction avec le monde humain et matériel.

Dès la naissance, il ressent le besoin de marquer son passage dans divers milieux. Ainsi, ce comportement nous indique un désir d'interagir avec l'univers de l'adulte. Dès cet instant, l'enfant s'essaie à « l'écriture » que nous nommons aujourd'hui écriture émergente. Nous développons de nombreux aspects liés à l'entrée dans l'écriture en 1-2H dans le chapitre suivant.

## 2. État de la question

Afin de mieux comprendre et suivre l'enfant dans sa conquête de l'écrit, nous pensons qu'il est important, au préalable, de visualiser l'apprentissage de l'écriture dans son ensemble sur les plans moteur et cognitif d'après Chauvel et Lagoueyte . Dans une première partie, principalement théorique, nous abordons les trois domaines de l'activité symbolique (dessin-graphisme-écriture) afin de mettre en évidence une progression dans les pratiques graphiques. Par conséquent, nous centrons plus précisément notre recherche sur l'acquisition de l'écrit en 1-2H et les théories s'y rattachant. Notre mémoire repose sur différents chercheurs : Frith, Ferreiro, Besse et Saada-Robert entre autres, qui apportent un éclairage conséquent touchant notre thématique.

Nous avons, par la suite, discuté des moyens d'aborder l'écriture à l'école enfantine en appuyant nos propos par des indicateurs du Plan d'Études Romand (PER)<sup>2</sup>. Cette partie nous permet d'amener deux apports à ne pas sous-estimer : le premier fait référence aux dispositifs pouvant apporter une aide considérable aux enfants et à l'enseignante. Le second aborde la graphomotricité et son importance dans l'apprentissage de l'écrit.

Finalement, nous abordons notre question de recherche : « Maman, comment ça s'écrit mon nom ? » associant, en effet, tous les éléments explicités précédemment : elle présente à la fois un acte moteur, cognitif et identitaire. Cette dernière partie n'est autre que celle du prénom dont nous expliquons le rôle, mais aussi les possibilités didactiques qu'il offre. En dernier lieu, nous jugeons important de relever les implications de l'enseignante dans la thématique abordée dans ce mémoire.

### 2.1 Les sept périodes de Chauvel et Lagoueyte

Comme annoncé, nous exposons en premier lieu la théorie de Chauvel et Lagoueyte (2010). Celle-ci offre une vision de l'évolution de l'enfant dès son intérêt à imiter l'adulte jusqu'à la fin de sa scolarité. En effet, l'enfant doit passer par différentes étapes afin de devenir un être scripteur. Les auteurs en nomment sept :

#### 2.1.1 Période de gribouillis

À un an et demi, l'enfant laisse volontiers des traces en utilisant et en déplaçant un outil scripteur. Il réalise alors que son action a un impact sur l'objet ou le support choisi et en tire une certaine fierté.

À cet âge, bien entendu, il n'utilise pas correctement son support : il prend son outil scripteur à pleine main et bouge tout le bras à partir de l'épaule dans un mouvement de rapprochement et d'éloignement du corps. L'enfant ne contrôle pas son geste et ses yeux ne peuvent suivre la trajectoire de l'outil. De ce fait, l'enfant dépasse souvent le support à sa disposition.

Ainsi, ses gribouillis sont « un besoin fonctionnel » et ne portent pas de signification particulière.

#### 2.1.2 Intention de dessin

Entre deux et trois ans, l'enfant utilise uniquement son avant-bras et plie son poignet. Il joue sur la rotation de la main, mais aussi sur la direction qu'il donne à son geste. C'est alors qu'il trace des formes qui ressemblent à des courbes, des cercles, des figures fermées, des lignes brisées, etc. Le jeune scripteur interprète, dès lors, ses dessins comme une marque d'écriture : « J'ai écrit ». Ainsi, un enfant de

---

<sup>2</sup> CIIP. (2010). *PER. Plan d'études romand*.

deux ans est convaincu d'écrire seul, alors que ses aînés se disent incapables d'écrire sans modèle. C'est pourquoi son intérêt est focalisé sur sa « chose écrite » qu'il produit à maintes reprises. Cependant, il ne s'intéresse point à celle de ses pairs. De plus, nous précisons que l'enfant ne différencie pas encore le dessin de l'écriture, notamment dans les albums de jeunesse. D'où le rôle de l'enseignante de le rendre attentif à l'existence de marques non iconiques que nous expliciterons par la suite dans le sous-chapitre consacré aux trois périodes de conceptualisation de l'écriture selon Ferreiro.

### 2.1.3 Intention d'écriture

De trois à quatre ans, l'enfant devient plus précis dans ses mouvements. Il remarque en effet que « le pouce permet de freiner le tracé et de fragmenter le geste » (p. 7).

Son dessin occupe peu à peu tout l'espace de la feuille sans toutefois l'organiser. Il a conscience des deux sens de rotations et se sent parfois plus à l'aise avec l'un d'entre eux : chez les droitiers, le sens prédominant est droite-gauche et inversement chez les gauchers.

### 2.1.4 Phase de copie plus ou moins fidèle du modèle

L'enfant acquiert, entre quatre et cinq ans, une certaine habileté du geste. La tenue de l'outil scripteur se met en place : les doigts ont chacun une place bien précise, c'est-à-dire que l'annulaire et l'auriculaire « propulsent le geste. [...] Le pouce, l'index et le majeur réalisent les tracés » (p. 7). C'est ainsi que l'enfant est capable, peu à peu, de copier partiellement des tracés.

### 2.1.5 Phase de copie du modèle

De cinq à six ans, l'enfant « prend conscience de toutes ses capacités et recopie fidèlement des tracés » (p. 7). De plus, « un décalage spatial s'opère par rapport au modèle, qui devient une représentation mentale » (p. 7). Ainsi, « dès qu'un enfant a mémorisé des mots, il commence à devenir autonome dans la production de courts écrits » (p. 7).

### 2.1.6 Phase de systématisation de l'écriture

Dès son entrée en 3H, l'enfant débute l'apprentissage des lettres de l'alphabet. Il est alors capable de reproduire tous les tracés dont il a besoin pour rédiger ce qui lui est demandé.

### 2.1.7 Phase de l'écriture personnalisée

À onze ans, la phase d'écriture est terminée. C'est-à-dire que l'enfant est capable d'écrire en tenant compte du code et de ses caractéristiques, mais aussi qu'il a toutes les capacités motrices pour effectuer les différents gestes d'écriture. C'est ainsi que l'adolescent de quinze ou seize ans personnalise le tracé des lettres. Il est vrai que les enseignantes ne demandent plus aux élèves d'écrire en cursive et c'est pourquoi ils créent leur propre style calligraphique.

Comme le montrent les deux chercheurs, l'apprentissage complexe de l'écrit n'est pas à sous-estimer. Il se poursuit tout au long de la scolarisation et s'élabore au fur et à mesure que l'enfant construit des savoirs parallèles. Il s'agit d'un long processus nécessitant la maîtrise de tracés socialement codés et le travail réalisé en graphomotricité ne peut s'auto-élaborer. Ainsi, d'autres scientifiques et enseignantes ont partagé ces différentes phases en trois domaines : dessin – graphisme – écriture que nous allons détailler ci-dessous.

## 2.2 Les trois domaines de l'activité symbolique : DESSIN – GRAPHISME - ÉCRITURE

Ces trois domaines sont étroitement liés et permettent à l'enfant d'acquérir les compétences adéquates pour entrer dans l'écrit, mais les actes en jeu sont bien différents. Selon Boiron (2012), l'enseignante devrait distinguer assez tôt ces trois dimensions afin que l'élève puisse avoir une bonne représentation de chacune d'elles. Par la suite, nous verrons qu'au long de l'apprentissage de l'écrit, il parvient à différencier par lui-même ces trois domaines que nous décrivons ci-après.

### 2.2.1 Le dessin

Cette pratique apparaît dès la naissance : l'enfant laisse des traces, des marques sur son passage et prend goût à cet acte au fur et à mesure de son évolution. Il s'agit, en effet, de la première étape dans l'apprentissage de l'écrit. Il permet à l'enfant de représenter et d'exprimer ses sentiments afin de les communiquer. Ce dernier prend tantôt une feuille et un crayon pour imiter ses aînés. C'est alors qu'il s'invente des symboles graphiques dont lui seul possède la clé de lecture. Il comprend comment représenter un objet par le dessin et assimile ainsi le codage graphique de sa forme. Le dessin libre permet à l'enseignante de se rendre compte où l'enfant se situe dans son apprentissage et dans son développement moteur et cognitif : l'élève montre, en effet, les éléments qu'il maîtrise.

Entre deux ans et deux ans et demi, l'enfant parvient à contrôler visuellement son geste afin de former un cercle fermé en ramenant sa main au point de départ. Avant ses trois ans, il guide sa main et réussit ses premiers carrés et rectangles. C'est à partir de trois, quatre ans que l'enfant est capable de différencier le dessin de l'écrit. Il est en mesure de prendre des repères afin de contrôler ses gestes et de doubler les rotations dans le sens positif et négatif, cela signifie qu'il effectue des tracés circulaires.

Par la suite, l'enfant différencie également le dessin des autres systèmes de notation : il se rend compte que dessiner une maison n'est pas écrire le mot maison. Il fait alors la distinction entre l'iconique et le non iconique. Nous aborderons plus en détail ces notions lorsque nous parlerons des trois périodes de la conceptualisation de l'écrit selon Ferreiro.

### 2.2.2 Le graphisme

Contrairement au dessin qui est représentatif de sentiments et de vécu, le graphisme fait entrer l'enfant dans une dimension moins figurative et plus technique. Les activités graphiques lui permettent de comprendre ce qu'est un signe et d'appréhender l'espace limité par la feuille. Effectivement, l'enseignante amène l'apprenant à effectuer des gestes techniques afin de découvrir le domaine de la décoration et de l'art graphique. Ceux-ci sont travaillés dans les disciplines artistiques : les arts visuels, les activités créatrices et manuelles, l'éducation physique, la musique, l'expression théâtrale, etc. Nous nous pencherons davantage sur les activités touchant aux arts plastiques, ceux-ci étant fortement liés à l'écriture.

Le travail autour du graphisme est essentiellement basé sur la répétition d'enchaînements de lignes continues, brisées ; de courbes ; de boucles ; de variations de couleurs et ainsi de suite. Les activités sont très diverses : exercices quant au sens des tracés et des directions, travail autour du poignet, de l'appui, de la tenue du corps et de l'outil scripteur, etc. Les ouvrages sont multiples dans ce domaine et proposent des activités graphiques applicables en classe. Ces dernières sont axées sur la motricité large, puis fine et amènent l'enfant à acquérir les compétences nécessaires en dessin et en écriture. Les enseignantes les utilisent selon Cambon et Lurçat (cités par Zerbatou-Poudou et Amigues, 2007) comme activités préparatoires à l'écriture. Boiron (2012) soutient ce raisonnement. Cependant, elle met le lecteur en garde sur la durée des exercices graphiques très spécifiques et précis qui ne devrait pas

dépasser dix à vingt minutes par semaine. À travers ces activités, l'enfant comprend comment minimiser les mouvements de son corps afin d'être efficace en se fatiguant le moins possible. Il éduque en parallèle son regard, aspect que nous détaillerons dans le sous-chapitre sur la graphomotricité.

Zerbato-Poudou et Amigues (2007) soulèvent que ces exercices sont incontournables dans la pratique graphomotrice de l'écriture. Néanmoins, selon Zerbato-Poudou (citée par Hindryckx & al., 2002), l'enseignante peut travailler les différentes formes graphiques dans d'autres disciplines que nous avons citées auparavant.

### 2.2.3 L'écriture

Au fur et à mesure, l'enfant s'aperçoit de l'impossibilité de tout exprimer ou communiquer à travers le dessin. De plus, il remarque que certains enfants et adultes utilisent un autre moyen pour garder une trace : le code alphabétique auquel l'enfant s'intéresse désormais.

Ainsi, nous venons de voir le cheminement de l'enfant depuis ses premières traces jusqu'au début de l'écriture. Dorénavant, nous approfondissons les processus cognitifs en jeu lors de l'entrée dans l'écrit et décrivons l'évolution de l'enfant dans sa conquête de ce savoir : des prémices à la compréhension et à la maîtrise du code. Afin d'explicitier au mieux le déroulement de cet apprentissage essentiel, nous nous appuyons sur divers auteurs dont les théories sont complémentaires.

En premier lieu, Frith (citée par Jamet, 1998) s'est intéressée aux processus de reconnaissance et de décodage des mots tout au long de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Elle suggère une vision comprenant trois stades : un stade logographique, un stade alphabétique et un stade orthographique.

## 2.3 Les processus de reconnaissance et de décodage des mots selon Frith

### 2.3.1 Le stade logographique

D'après l'auteur, le prénom est l'un des premiers mots que l'enfant découvre et reconnaît. De plus, il fait partie des mots qu'il fréquente quotidiennement dans de multiples endroits. L'enfant ne lit pas ces extraits textuels, mais les identifie comme des logos : il se base sur leur longueur ou sur les particularités de certaines lettres. Le cerveau effectue les mêmes processus que pour déterminer des formes. Lorsque ces logos ne sont pas dans leur contexte habituel, l'enfant ne parvient pas à les définir.

### 2.3.2 Le stade alphabétique

L'enfant s'aperçoit qu'il lui manque des éléments pour prononcer chaque mot en les analysant comme des formes. Ainsi, il apprend à décomposer les mots en plusieurs parties, appelées unités phonétiques qui sont des syllabes ou des phonèmes. Il découvre alors les lettres et les différentes structures phonologiques.

### 2.3.3 Le stade orthographique

À ce stade, l'enfant identifie correctement les mots. Il connaît les lettres, parvient à faire une segmentation phonologique des mots et à créer des correspondances phonographiques, c'est-à-dire à relier les sons aux lettres.

Au bout d'un certain temps, il a mémorisé les mots qu'il rencontre régulièrement. Il les comprend

immédiatement et automatiquement sans repérer toutes les lettres. Il faut cependant préciser que la conversion phonologique pour déchiffrer des mots inconnus se poursuit jusqu'à l'âge adulte.

Dès lors, l'enfant comprend comment fonctionnent certains aspects de l'écrit : il est capable d'identifier et d'écrire des mots d'après leur composition phonétique. De plus, il prend conscience du pouvoir offert par l'écrit et comprend qu'il doit respecter les règles de notre système d'écriture pour se faire comprendre dans n'importe quelle situation de communication. Ainsi, il apprend progressivement toutes les restrictions que l'écrit comporte. C'est ce que Chauveau (2007) nomme le code écrit, terme important que nous utiliserons fréquemment dans la suite du texte et que nous explicitons dès lors.

## 2.4 Le code écrit selon Chauveau

Chauveau (2007) précise que l'enfant apprenti lecteur est non seulement confronté à l'apprentissage de la lecture, mais aussi à quatre objets d'étude étroitement liés et en interaction les uns avec les autres. Ce même auteur nomme la combinaison de ces éléments « le lire-écrire » ou « l'Écrit » (p. 51). Dans le cadre de notre mémoire, nous nous intéressons davantage au code écrit, mais nous apportons tout de même un bref éclairage sur les trois éléments restants comme ils sont tous dépendants les uns des autres.

Le code écrit que nous appelons aussi système d'écriture comporte l'assemblage des lettres-sons<sup>3</sup> et de l'orthographe au sens large. Un apprenti lecteur doit connaître l'unité de base du code graphophonique qui est la lettre-son. De plus, il a besoin de se rendre compte qu'une de celles-ci peut s'écrire de plusieurs manières différentes. Ainsi, une lettre de l'alphabet (par exemple la lettre i) peut avoir une fonction de lettre-son (la lettre i qui chante i) ou un élément formant une lettre-son (par exemple i dans in).

Notre code est donc phonique à 85% et comporte des éléments idéographiques :

- Les lettres-sens lexicales indiquant la famille à laquelle un mot appartient: par exemple, le d du mot grand montre que celui-ci appartient à la même famille que grandeur, grandir, etc.
- Les lettres-sens grammaticales marquant le genre et le nombre d'un mot : La lettre -s marque le pluriel de certains mots; la terminaison -ent indique le pluriel de la 3e personne, par exemple.

L'activité de lecture qui est le savoir lire comporte toutes les stratégies, tous les processus et savoir-faire mobilisés durant l'acte de lecture. L'enfant passe par de nombreuses étapes à partir du décodage pour arriver à la compréhension. Au départ, ces opérations se font successivement pour ensuite, s'effectuer automatiquement et simultanément.

L'activité de production écrite inclut toutes les stratégies, tous les processus et les savoir-faire mobilisés par l'écrivain ou le scripteur. Elle représente le savoir écrire dont la finalité est la communication et fait abstraction de l'aspect moteur du geste d'écriture.

La culture écrite correspond au monde de l'écrit. Il est question des personnes lettrées, des objets ou supports (livres, cahiers, affiches, journaux, albums...), des lieux (musée, librairie, coin lecture, atelier lecture, bibliothèque...) et des écrits (les différents genres textuels). Pour faciliter l'entrée dans la lecture-écriture, l'enfant a besoin d'être en contact avec ces quatre volets.

---

<sup>3</sup> Il est important de préciser qu'il existe approximativement 40 lettres-sons ce qui comprend toutes les lettres de l'alphabet et les lettres composant les différents sons que nous connaissons : a, au, eau, i, in, ain, z, ez, etc.

Maintenant nous nous penchons sur une autre approche élaborée par Ferreiro (2000) qui s'intéresse au développement de la conceptualisation de l'écrit chez l'enfant. Elle nous invite à différencier trois périodes significatives dans l'acquisition de l'écriture.

## 2.5 Les trois périodes de conceptualisation de l'écriture selon Ferreiro

Selon Ferreiro, l'enfant conceptualise l'écrit sur les trois périodes décrites ci-après :

### a) La différenciation entre les marques graphiques iconiques et non iconiques

L'enfant remarque qu'il existe deux marques graphiques différentes : les iconiques et les non iconiques, ou plus simplement le dessin et l'écriture englobant les lettres et les nombres. Au départ, il pense que toutes les marques ont la même fonction et les place dans un même espace. Au fil du temps, il se rend compte que le texte sert de substitut à l'image. D'abord, l'enfant interprète uniquement cette dernière. Puis, il parvient à comprendre un mot écrit en le mettant en relation avec l'illustration, c'est-à-dire en le plaçant dans un contexte.

### b) La différenciation qualitative et quantitative entre les lettres produites

Le jeune lecteur-scripteur comprend que deux mots écrits différemment n'ont pas le même sens. Ainsi, il tente de différencier les enchaînements de lettres, en établissant des « conditions formelles de lisibilité » (p. 21) selon deux axes. Le premier est quantitatif : un mot est lisible s'il contient au moins deux ou trois lettres. Le second est qualitatif : deux mêmes lettres ne peuvent se suivre et deux mots différents peuvent contenir les mêmes lettres à condition qu'elles ne soient pas dans le même ordre. L'enfant utilise des lettres connues, souvent celles de son prénom. De plus, il forme des catégories de mots pour traduire sa vision des objets à travers l'écriture. C'est-à-dire qu'il tient compte de leur taille, de leurs dimensions, etc. Par exemple, il utilise plus de lettres pour écrire train (locomotive et wagons) que locomotive.

### c) La phonétisation de l'écriture répartie sur trois moments

- L'enfant suit son écrit avec son doigt et adapte la vitesse de son geste (déplacement de son doigt) à la longueur de son énoncé. À cet instant, un mot ou une syllabe peuvent être représentés par une ou plusieurs lettres.
- Il transcrit chaque syllabe par une lettre ou un signe.
- Il établit les premières correspondances entre graphèmes et phonèmes.

De nombreux chercheurs se sont inspirés des travaux de recherche de Ferreiro. Besse (2000), notamment, a utilisé ces derniers comme point de départ pour élaborer son propre modèle expliquant le fonctionnement de l'écrit. Il nous semble utile d'en parler, car sa théorie est étroitement liée et complémentaire à celle de son auteur de référence.

## 2.6 Le modèle de Besse

Besse (2000) définit les préoccupations de l'enfant lorsqu'il tente de produire un écrit qu'il ne maîtrise pas encore. L'auteur distingue trois périodes, la première étant encore partagée en plusieurs catégories :

### a) La période des préoccupations visuographiques

L'intention d'écriture n'est pas d'exprimer une idée précise, ni de lier sa production à une « chaîne sonore » (p. 43), mais de créer un lien avec l'adulte. De plus, l'enfant n'a pas de projet d'écriture et invente une signification sur demande de l'adulte.

Cette période est divisée en deux ensembles :

- D'une part, les écritures mimographiques : l'enfant, en imitant le geste d'écriture de l'adulte, trace un semblant d'écrit ressemblant à des « vaguelettes ».
- D'autre part, les écritures sémiographiques : l'enfant comprend que chaque écrit est porteur de sens. Il tente alors de donner une signification à chaque trace et de s'en rappeler. Cet ensemble est à son tour partagé en trois parties :
  - les écritures logographiques  
L'enfant tient compte du critère qualitatif précédemment établi par Ferreiro (2000) : chaque objet ou chaque mot s'écrit différemment et les enchaînements de lettres varient.
  - les écritures pictographiques  
L'enfant représente les caractéristiques physiques de l'objet. Ainsi, coq contiendra plus de signes ou lettres que poussin.
  - les écritures idéographiques  
L'enfant utilise un même enchaînement de lettres, de signes ou de traces pour écrire des mots représentant la même idée : papa et le prénom du papa ; voiture et auto par exemple.

### b) La période des préoccupations phonographiques

L'apprenant comprend que l'écrit est associé à l'oral. Ainsi, il se demande comment un son peut être transcrit. Dorénavant, il remarque l'existence de phonèmes et apprend leur codage graphique.

### c) La période des préoccupations orthographiques

L'enfant est confronté aux conventions de l'orthographe et doit les mémoriser. Par exemple, certains graphèmes ne se traduisent pas en son : les terminaisons des verbes à la troisième personne du pluriel – ent, par exemple. De plus, des sons identiques ne s'écrivent pas de la même manière (in ; ain ; aim ; im ; ...).

Nous avons explicité trois approches touchant aux processus cognitifs de l'enfant lors de l'apprentissage de l'écrit. Nous approfondissons cet aspect en nous intéressant maintenant aux sept stratégies d'écriture émergente définies par Saada-Robert & al. (2005).

## 2.7 Les stratégies d'écriture émergente de Saada-Robert & al.

Ces derniers ont repris et parfois regroupé les stratégies définies par Ferreiro en 1988 et les ont adaptées à leur cadre de recherche. Celles-ci sont classées en trois groupes (production de traces, production de lettres et production de mots) et fortement liées aux périodes de conceptualisation de l'écrit selon Ferreiro et au modèle de Besse décrits ci-dessus. Nous avons gardé la même présentation

que Saada-Robert (2005) (p. 78) sous forme de tableau décrivant les stratégies de la plus élémentaire à la plus complexe.

**Tableau 1 Liste des stratégies d'écriture émergente (d'après Saada-Robert, 2005, p. 78)**

|   |
|---|
| <b>Production de traces</b>   |
| <b>IMP</b><br>Imitation picturale : stratégies sémiopicturales et stratégies d'imitation graphique (l'enfant imite le geste du scripteur expert)  |
| <b>GRA</b><br>Stratégies sémiographiques : traces graphiques discontinues, ensemble de pseudo-lettres, quelques lettres connues (issues du prénom ou de mots familiers) et de chiffres, dispersés sur la feuille  |
| <b>Production de lettres</b>  |
| <i>Ensemble de lettres utilisées en variation d'ordre, issues du répertoire logographique</i>   |
| <b>VNO</b><br>Principe de la variété et du nombre de lettres, sans analyse du son, application du principe selon lequel il faut des lettres pour écrire, des lettres différentes pour des mots différents, et un nombre minimal de lettres pour faire un mot (lettres issues du répertoire de l'enfant, combinées différemment). Le projet d'écriture est le plus souvent « perdu » |
| <b>LOG</b><br>Production de lettres en ligne (lettres issues de l'ensemble du répertoire logographique), lettre(s) mises en correspondance avec le projet d'écriture, sans correspondance phonologique  |
| <b>Production de lettres en correspondance phonologique</b>   |
| <i>Début du traitement alphabétique</i>   |
| <b>SYL</b><br>Stratégies syllabiques ; essai de correspondance phonographique, appliquée à la syllabe, avec marque des consonnes (ARD pour araignée, KM pour camion ; BS pour BUS, MS pour maison)  |
| <b>ALP</b><br>Stratégies alphabétiques ; essai de transcription de tous les sons, hypothèse alphabétique, y compris consonnes et voyelles (DOKTOR pour docteur)   |
| <b>Production de mots</b>   |
| <b>LEX</b><br>Stratégies lexicales ; unités lexicales segmentées (écriture de mots segmentés) ; systématisation des régularités orthographiques, utilisation de diagrammes (an, on au, ch, etc.), utilisation de morphèmes (pluriel des noms, « e » muet des terminaisons de verbes, etc.)  |

## 2.8 Écrire en 1-2H

Après ces différentes approches théoriques de l'apprentissage de l'écriture, nous jugeons important de situer ce dernier dans le cadre des deux premiers degrés de la scolarité. Dès le début de l'école, chaque enfant dispose de connaissances, d'un vécu et d'un bagage culturel différent. De plus, les stades de développement cognitifs et moteurs ainsi que les rythmes d'apprentissage divergent entre les individus. Effectivement, certains sont rapidement dans l'exécution des tâches et d'autres ont besoin de plus de

temps.

Quelques enfants de la classe possèdent de nombreuses connaissances quant à l'écrit : ils connaissent certaines lettres et ils savent écrire leur prénom ainsi que divers mots, tandis que d'autres n'ont jamais tenté l'expérience.

L'un des rôles de l'enseignante est alors de s'adapter à la diversité afin d'aplanir ces différences et de donner les mêmes chances de réussite à tous les enfants. Cela en leur permettant de découvrir l'écriture à travers diverses sollicitations les encourageant à devenir quêtes, acteurs et producteurs de sens. Ils voudront alors ressembler davantage à l'adulte en faisant semblant de lire une histoire en s'aidant de repères visuels dans l'album ou alors d'écrire sur différents supports.

En 1-2H, l'enfant acquiert de solides connaissances de base dans le domaine de l'écriture qui lui permettront un passage en douceur dans les degrés supérieurs. En effet, il est confronté à deux phases importantes : la première lui permet de former sa main ; la seconde l'amène à commencer son apprentissage dans le dessin et dans l'écriture en développant de nombreuses stratégies cognitives. De plus, selon Hindrychx & al. (2002), l'enfant apprend à « maîtriser les gestes essentiels de l'écriture (placer sa feuille correctement, bien tenir son crayon, tracer des formes, respecter le sens de rotation...) » (p. 7).

Afin de justifier et de contextualiser précisément notre recherche, nous avons relevé les objectifs du PER touchant à l'écriture et au prénom. Nous les présentons sous forme de tableau : à gauche se trouvent les objectifs généraux d'apprentissage, puis les composantes sélectionnées s'y rattachant et enfin, les objectifs spécifiques que l'enfant doit atteindre à la fin de la première moitié du cycle 1.

**Tableau 2 Composantes et objectifs de Langues 1 dans le PER (d'après PER, 2010)**

|   |  |  |
|---|--|--|
| <b>L1 11-12</b><br><b>Lire et écrire des textes d'usage familial et scolaire et s'approprier le système de la langue écrite...</b>          | <p>... en comprenant les liens entre l'oral et l'écrit</p> <p>... en prenant en compte le contexte d'énonciation</p>   | Identification de quelques mots écrits proches de l'élève (son prénom, papa, maman,...)  |
|   |  | Production d'écrit en écriture émergente   |
|   |  | Observation et acquisition de l'orientation de l'écriture (de gauche à droite, de haut en bas)   |
|   |  | Écriture de quelques mots utilisés fréquemment (son prénom, papa, maman,...)   |
|   |  | Élaboration et utilisation de représentations graphiques pour lire et écrire (symboles, codes, images,...)   |
| <b>L1 13-14</b><br><b>Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire...</b>   | <p>... en adoptant sa prise de parole à la situation de communication</p> <p>... en prenant en compte le contexte de communication et les caractéristiques des divers genres oraux.</p> <p>... en prenant en compte les consignes et les interventions de l'enseignante et celles des autres élèves</p>      | Restitution de quelques informations   |
|   |  | Formulation de la pensée : émettre une opinion et utiliser l'organisateur <i>parce que</i>   |
| <b>L1 16</b><br><b>Observer le fonctionnement de la langue et s'approprier des outils de base pour comprendre et produire des textes...</b> | <p>... en exprimant ses observations sur des productions langagières diverses</p>  | Écriture de son prénom   |
|   |  | Copie de mots simples d'après un modèle  |
|   |  | Repérage d'une lettre ou d'un mot identique à un modèle donné (correspondance terme à terme)   |
|   |  | Mémorisation de l'image d'une lettre (1re lettre de son prénom)  |
|   |  | Mémorisation de l'image d'un mot (son prénom,...)  |
|   |  | Reconnaissance de quelques lettres (celles de son prénom,...)  |
| <b>L1 18</b><br><b>Découvrir et utiliser la technique de l'écriture et les instruments de la communication ...</b>                          | <p>... en écrivant lisiblement de manière cursive (tracé de lettres)</p> <p>... en adaptant son support d'écriture au but poursuivi</p> <p>... en produisant des documents (texte, dessin)</p> <p>... en utilisant, en tenant, en guidant différents instruments scripteurs (crayon, craie, pinceau,...)</p> | <b>Développement de la motricité</b><br>- Connaissance et maîtrise du schéma corporel (coordination, posture,...)<br>- Occupation et gestion de l'espace (orientation, positions,...)<br>- Construction de la latéralité   |
|   |  | <b>Développement de la motricité fine</b><br>- Contrôle du geste (épaule, coude, poignet, doigts)<br>- Choix d'un côté préférentiel pour tenir et manier un outil<br>- Acquisition de la fluidité dans le mouvement (coordination, souplesse, précision,...)<br>- Coordination oculo-manuelle  |
|   |  | <b>Développement de la graphomotricité</b><br>- Ajustement de la posture et des points d'appui<br>- Ajustement de la prise de la main à l'outil scripteur (tenue, pression, force,...)<br>- Occupation et organisation de l'espace (feuille, tableau,...)<br>- Respect du sens de l'écriture : départ, arrivée<br>- Acquisition des schèmes de l'écriture (vertical, horizontal, mouvement circulaire, demi-circulaire, oblique, boucle, spirale)<br>- Enchaînement des tracés |

Nous constatons que l'enseignante doit se référer au PER pour cibler les multiples objectifs à atteindre au terme d'une séquence. Cette référence lui indique des critères qu'elle pourra utiliser, par la suite, dans l'évaluation des compétences des élèves et lui permet ainsi d'adapter et de réguler son enseignement. Comme nous pouvons le voir dans les extraits ci-dessus, le développement du langage oral est indispensable avant l'entrée dans l'écrit. Ainsi, nous tenons compte de l'objectif général d'apprentissage L1 13-14 : « Comprendre et produire des textes oraux d'usage familial et scolaire... » et nous l'expliquons ci-dessous.

### 2.8.1 Travail autour du langage oral

Avant de débiter l'apprentissage de l'écrit, l'enseignante travaille autour du langage oral et de la communication. Elle montre l'intérêt de transmettre tout d'abord par l'oral. Nombreuses sont les activités en 1-2H qui sont réalisées autour de celui-ci : raconter son week-end, ses vacances ; expliquer ce que je dessine, ce que j'aimerais, etc.

L'enfant doit non seulement produire (émetteur), mais aussi écouter autrui (récepteur) ce qui est parfois bien difficile à son âge. En effet, jusqu'à son entrée à l'école enfantine, il n'a pas l'habitude d'attendre son tour pour prendre la parole et a de la peine à écouter. Il est souvent frustré de ne pas pouvoir interagir quand il l'a décidé. En effet, il vit dans une phase d'égocentrisme, mais accepte peu à peu de partager avec autrui et d'écouter : le rôle de récepteur permet un travail cognitif indispensable dans tout apprentissage.

C'est entre trois et quatre ans que l'enfant, selon Boiron (2012), devient expert dans la compréhension du langage oral. Cependant, le langage écrit reste inconnu et bien difficile pour lui. Brigaudiot (2004) précise que les enfants de trois, quatre ou cinq ans ne s'intéressent point aux écrits, car ce sont des objets inertes. Néanmoins, l'enseignante doit rendre ce langage indispensable aux yeux de l'enfant même si certains d'entre eux ne sont pas encore prêts à entrer dans cet apprentissage. C'est pourquoi ce dernier doit se faire de manière ludique afin de ne pas brusquer l'enfant.

### 2.8.2 Les débuts dans l'écrit

Grâce aux nombreux apprentissages réalisés en amont, l'enfant entre progressivement dans le dernier domaine de l'activité symbolique. Il doit maintenant coder graphiquement non des images, mais des sons : il effectue donc une activité à la fois graphique et linguistique. L'enfant change également d'entrée perceptive en transcrivant des informations auditives et non visuelles. Pour reproduire une lettre, il doit faire deux actions : tout d'abord, il se représente de la forme de la lettre et ensuite il met au point l'exécution de son tracé.

L'enseignante a diverses manières d'initier l'enfant au monde de l'écrit. Les moyens officiels romands tels que « Dire-Ecrire-Lire » (CIIP, 2011) et « Que d'Histoires » (Guillaumond, 2007) invitent à travailler autour d'albums de jeunesse. Par conséquent, l'enseignante utilise des histoires (conte, album de jeunesse, etc.) pour aiguïser le regard des élèves : elle les fait observer la couverture, les illustrations, les images et les écrits pour les rendre curieux et questionneurs. L'objectif est de montrer aux enfants qu'il existe deux sortes de langage : celui que l'on utilise pour communiquer avec un interlocuteur présent et un autre pour transmettre une information à une personne absente en gardant une trace sur un support.

L'ouvrage de Brigaudiot (2004) propose en plus des histoires, un travail axé sur les messages (invitation, demande...) et les prénoms. Ces activités poussent l'apprenant à se sentir lui-même concerné et permettent par conséquent à l'enseignante de donner du sens aux apprentissages. Effectivement, elle peut proposer d'écrire à différentes personnes comme aux parents, au Père Noël, au chauffeur du bus,

au responsable du musée, à une autre classe, etc. pour diverses raisons : demander d'apporter un matériel ou un objet, informer, inviter, offrir, remercier, remémorer, etc. Ainsi, l'enseignante fait émerger le besoin d'écrire.

L'enfant découvre le pouvoir de communication que donne l'écrit! Il veut écrire, mais il n'a point les capacités pour rédiger un texte compréhensible. L'enseignante propose alors des dispositifs afin d'amener l'élève à produire un écrit conventionnel, communicable et compréhensible. La dictée à l'adulte, par exemple, lui permet de verbaliser ce qu'il a dessiné ou écrit à un moment donné et de garder une trace écrite de son message. De plus, l'enseignante peut apporter différents exercices graphiques pour acquérir certains gestes utiles à l'écriture.

### 2.8.3 Les différents dispositifs destinés au premier cycle

#### a) Lecture-écriture émergente provisoire (LEEP)

Selon Saada-Robert et Christodoulidis (2012), la lecture-écriture émergente est un dispositif utilisé notamment durant la première année de scolarisation. L'activité débute avec la lecture d'un livre. Les élèves illustrent une scène de l'histoire, puis verbalisent ce qu'ils ont dessiné avant de l'écrire. Enfin, ils relisent ou racontent ce qu'ils ont produit.

Ce dispositif leur permet d'entrer dans l'écrit en partant de leurs représentations et de ce qu'ils savent. En effet, les enfants écrivent comme ils veulent et peuvent : ils n'ont pas de contraintes à respecter. En prenant le rôle de lecteur-scripteur, ils différencient texte et image, ils comprennent que l'écrit est une autre forme de communication : ils créent ainsi des liens entre oral et écrit tout en prenant conscience des différences entre ces deux apprentissages. Enfin, ils réalisent progressivement que connaître les lettres est la première condition pour écrire en respectant le code alphabétique.

Les deux chercheuses ont effectué des expériences dans différentes classes de 1H et ont repéré cinq stratégies utilisées par les élèves tout au long de l'année dans le cadre d'activités de LEEP. Nous exposons uniquement les stratégies se rapportant à l'écriture :

- En début d'année, une majorité d'élèves produisent des traces picturales continues et discontinues ainsi que des pseudo-lettres. Cette tendance diminue au fil du temps.
- Ils utilisent des lettres du prénom ou du nom de famille en variant leur ordre et leur nombre : cette stratégie devient plus fréquente au cours de l'année et diminue à nouveau durant le dernier trimestre.
- L'enfant transcrit les sons de certaines lettres, c'est-à-dire qu'il utilise l'écriture phonographique de celles-ci en relation avec les syllabes orales du mot : par exemple, « JTPL » voudrait dire « j'étais pas là » (David & Fraquet, 2012).
- L'élève effectue des correspondances phonographiques entre les sons et les lettres, c'est-à-dire qu'il écrit les mots selon leur sonorité.
- Les enfants parviennent à orthographier quelques mots courts et rencontrés fréquemment, par exemple les déterminants, les pronoms ou certains noms de personnages récurrents dans des livres.

Ces trois dernières stratégies sont très peu utilisées, voire inexistantes, durant le premier semestre. Durant le second, une minorité des élèves commencent à les mettre en pratique.

### b) La dictée à l'adulte (DA)

Cette aide nommée « dictée à l'adulte » par Lentin (citée par David et Fraquet, 2012) a été reprise dès les années 1970. C'est ensuite Clesse (1998) qui a adapté ce dispositif en situation didactique. Ce dernier, d'après Chartier & al. (1998), permet aux « [...] enfants en début d'apprentissage de saisir comment s'élabore un texte, à un moment où ils deviennent capables de concevoir et d'énoncer des messages "scriptibles", mais pas encore de les graphier ou de les orthographier sans peine » (p. 92).

De plus, selon Chauvel et Lagoueyte (citées par Chauvel et Lagoueyte, 2010) :

« Souvent les enfants expriment leur souhait d'écrire bien avant de pouvoir reproduire les lettres et les mots. Cette incapacité momentanée peut être contournée par la médiation de l'enseignant qui écrit sous la dictée. Il est cependant déterminant de favoriser toutes les tentatives d'écriture autonome de l'enfant, aussi imparfaites soient-elles. » (p. 100).

Selon Chartier, Clesse et Hébrard (1998), l'enseignante pousse les enfants à découvrir l'écrit avant même de le pratiquer de manière autonome. Elle prête alors sa main et sa compétence de scripteur à un enfant ou à un groupe qui lui dicte un texte. Cependant, « l'adulte à qui l'on dicte n'est donc ni un magnétophone à plume qui enregistrerait tout, fidèlement, ni un traducteur simultané qui convertirait magiquement, comme peut le faire l'écrivain public, un message oral en écrit élaboré. » (p. 93-94).

L'enseignante doit ainsi trouver un sujet que l'enfant a envie de transmettre ou qu'il affectionne : un souvenir de vacances, un passage du livre lu en classe, une invitation, une information, etc. La dictée à l'adulte est tout d'abord une activité de langage avec une envie de laisser une trace de ce qui a été vécu par le groupe classe ou par l'enfant. Il découvre que le langage s'écrit et qu'il est possible de le retranscrire au mot près. En effet c'est un morceau de lui qui s'inscrit sur le papier. Néanmoins, il ne suffit pas d'écrire ce que l'enfant dicte pour être en production d'écriture. L'enseignante encourage l'élève à énoncer un français écrivable afin de lui faire comprendre qu'il existe une distinction entre le système oral et écrit.

**Tableau 3 Les trois phases successives de la DA (d'après Hindryckx & al., 2002, p. 59)**

| Phases  | Exemples  |
|---|---|
| PHASE 1 : <u>Planification</u><br>→ définir le but et la structure générale                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enfant raconte son histoire à l'enseignante.</li> <li>- En fonction de la manière dont l'enfant énonce son histoire, l'enseignante lui fait reformuler certains passages, afin de l'aider à mieux structurer son discours et d'obtenir une meilleure cohérence de l'histoire.</li> </ul>               |
| PHASE 2 : <u>Dictée ou mise en texte</u><br>→ rédaction proprement dite                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enfant tente de dicter son histoire en effectuant les transformations nécessaires pour que son énoncé oral soit écrivable.</li> <li>- L'enseignante encourage l'enfant à répéter son énoncé pour l'amener à le segmenter.</li> </ul>   |
| PHASE 3 : <u>Relecture finale</u><br>→ vérifier la qualité du texte en fonction des objectifs de départ | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enfant relit sa production, avec ou sans l'aide de l'enseignante (souvent avec un pointage des mots) dans le but de prendre du recul et d'effectuer des vérifications ou modifications relatives au contenu de son énoncé.</li> <li>- L'enseignante amène l'enfant à montrer certains mots.</li> </ul> |

Les auteurs ajoutent que la DA permet aux enfants d'acquérir différentes compétences qu'ils peuvent exercer individuellement. À l'école enfantine, les enseignantes travaillent de préférence les capacités suivantes : « élaborer une histoire à l'oral, énoncer un oral écrivable, comprendre les fonctions de la lecture et de l'écriture, relire pour vérifier sa production écrite ou pour la poursuivre » (p. 62). Tout au

long du processus, l'enseignante note des observations à propos des enfants afin de voir l'évolution de chacun.

### c) La copie

Selon Lurçat (citée par Hindrychx & al., 2002), rien ne sert d'utiliser la copie chez les enfants trop tôt. Ceci provoquerait une mémorisation erronée des tracés qu'il faudrait corriger à l'aide d'une rééducation.

Les capacités motrices ne s'acquièrent pas à travers la copie, mais par le biais d'exercices graphiques. D'après Hindrychx & al. (2002), ce n'est qu'à l'âge de cinq ans et demi que la copie fait sens pour l'enfant.

#### i. Les différentes étapes de la copie

L'enseignante réalise et relit le modèle devant l'enfant en s'assurant que le message soit conforme à ses attentes et le lui donne. L'élève recopie le modèle et le montre à la personne de référence. Celle-ci lui fait remarquer certaines imperfections, mais également les qualités de sa production afin de l'encourager et de le valoriser. En effet, l'analyse doit porter sur la totalité du résultat et non sur les erreurs uniquement. Brigaudiot (2004) précise qu'il est préférable de créer le modèle devant l'enfant. Une fois qu'il l'a transcrit, l'enseignante valide, interprète et compare la production au modèle.

Après avoir abordé l'aspect cognitif de l'écriture selon plusieurs points de vue d'auteurs, nous allons, comme annoncé précédemment, aborder l'aspect moteur que demande l'apprentissage de l'écrit pour un enfant de bas âge. Ce versant est, en effet, important, car développer des capacités motrices va de pair avec l'évolution cognitive de l'enfant. De plus, nous parlerons du rôle de l'enseignante et des moyens qu'elle a à disposition pour permettre à l'élève de progresser et d'acquérir une certaine aisance et une autonomie dans ses gestes spécifiques liés à l'écrit.

### 2.8.4 L'habileté manuelle

Il est important de rappeler que les enfants ne partent pas avec le même bagage en commençant l'école infantine. Selon Hébrart (2001), le rôle de cette dernière est :

« [...] de donner à l'enfant une capacité d'écriture suffisamment ferme pour que l'école élémentaire puisse s'y appuyer. Il y a deux phases dans l'apprentissage : la phase où l'on forme la main et qui appartient à l'école maternelle et la phase qui commence à l'école maternelle et se poursuit [...], où l'on va utiliser soit le dessin, soit l'écriture pour d'autres activités ». (p. 6).

Il suffit de proposer des outils à l'enfant afin qu'il puisse produire. Nous rappelons qu'il s'agit avant tout d'un geste global et impulsif qui correspond à un besoin moteur et non à un désir de produire des traces. Il est préférable de donner à l'enfant de gros feutres, des bouchons, ou même de lui permettre d'utiliser ses doigts pour débiter, mais en lui laissant toujours le choix. L'enfant maîtrise peu à peu son geste et en même temps son impulsivité : ceci lui permet de respecter l'espace du support et d'acquérir une tenue correcte de son outil.

Afin d'accompagner l'écolier dans son parcours, l'enseignante doit identifier son niveau et lui proposer des apprentissages adaptés. Pour y parvenir, elle peut se reposer sur les théories autour de la graphomotricité. Nous l'étudions, dès lors, pour bénéficier d'une vision globale de son évolution. Ainsi, nous pourrions entrevoir le moment propice à l'entrée dans l'écrit.

### 2.8.5 La graphomotricité

Selon Tajan (1982), « La graphomotricité est la connaissance scientifique de la fonction, formation de l'écriture et loi de son évolution. » (p. 6). Nous amenons plusieurs éclairages d'auteurs différents afin de traiter le sujet de la graphomotricité dès la naissance. Chacun d'eux définit différentes périodes se rapportant au développement graphomoteur de l'enfant à des moments spécifiques. Nous exposons successivement ces trois théories.

Vezoli-Clapiès (1994) explique les trois étapes du développement psychomoteur dès la naissance. En premier lieu, il y a une période d'innovation durant laquelle l'enfant découvre les possibilités de son corps. Petit à petit, l'enfant parvient à contrôler et à guider ses mouvements et ainsi à effectuer le geste qu'il avait prévu.

Ensuite survient une phase d'intégration : les commandes nerveuses évoluent et s'ajustent, ce qui permet à l'enfant d'effectuer des gestes de plus en plus précis.

S'ensuit une période d'équilibre qui alterne des instants de repos et des périodes de nouveaux apprentissages. L'enfant découvre sans cesse des éléments inconnus et doit ainsi s'adapter continuellement. Il prend réellement possession de son milieu lorsqu'il est capable de saisir les objets qui l'entourent, c'est-à-dire lorsque sa pince radio-digitale est en fonction. À partir de ce moment, la dominance latérale se met en place et c'est ainsi que l'enfant commence à privilégier un côté du corps.

Selon Tajan (1982), écrire nécessite une parfaite coordination entre le geste et le suivi visuel afin d'assembler les lettres correctement et d'écrire en respectant l'espace donné, notamment les lignes sur la feuille. Cette activité exige également la capacité à effectuer deux mouvements opposés en même temps et de trouver le juste milieu entre les deux :

- d'une part, le mouvement d'inscription qui est un mouvement d'extension, de flexion et de rotation des trois doigts (le pouce, l'index et le majeur) qui tiennent l'outil scripteur.
- D'autre part, le mouvement cursif (déplacement du bras de gauche à droite) tout comme la coordination de la main et de l'œil deviennent automatiques après un certain temps de pratique. De plus, l'apprenant doit être en mesure de maîtriser la rotation : épaule/bras, avant-bras/coude et main/poignet. Pour cela, il est préférable d'avoir une bonne position pour écrire, c'est-à-dire de bons points d'appui et une bonne tonicité musculaire.

Nous pensons également que l'avis d'Hindrychx & al. (2002) est incontournable. Ils se centrent davantage sur l'écrit et les différentes périodes de contradiction que vit l'enfant au cours de l'élaboration de l'écrit. À quatre ans, il commence à tracer des lettres ou des mots. Un conflit s'installe alors entre le mouvement et la forme : l'enfant produit des lettres à l'envers ou déformées. Il écrit parfois tout un mot, son prénom par exemple, dans le mauvais sens. De temps à autre, il déforme en copiant : ceci est provoqué par une altération d'origine motrice et perceptive (e devient 6).

Entre cinq et six ans, un second conflit survient entre la forme et la trajectoire. L'utilisation de la copie provoque des erreurs d'orientation (m devient w).

À six ans, la production d'écriture émergente et la pratique intensive poussent l'enfant vers l'apprentissage alphabétique. Il acquiert le dessin et le consolide en entrant dans le système écrit. Il respecte ainsi le sens déterminé des lettres en utilisant la trajectoire apprise à l'école.

Dès l'âge de neuf ans, ces deux systèmes (dessin et écriture) sont installés et surtout différenciés : l'enfant a atteint une certaine autonomie dans sa pratique d'où la diminution des exercices graphomoteurs. Il est important de préciser que le dessin et l'écrit sont très différents sur le plan

moteur. En effet, notre système d'écriture fonctionne de gauche à droite. De plus, chaque lettre possède plusieurs caractéristiques et a un tracé imposé.

À présent, nous souhaitons approfondir notre recherche sur les schèmes graphiques que l'enfant acquiert jusqu'à six ans. Effectivement, nous constatons une évolution significative au cours de l'école enfantine : l'élève réalise de nombreux exercices visant à la maîtrise de ceux-ci, pour ensuite s'épanouir dans le langage écrit.

Pour apprendre ce dernier, l'enfant doit acquérir des compétences sur le plan moteur, perceptif et symbolique. Tajan (1982) se base sur les recherches de Lurçat et les présente de manière séparée pour faciliter la compréhension du lecteur. Les âges sont indicatifs et nous avons parfois regroupé certaines informations pour être en mesure d'effectuer plus facilement des liens. Nous avons choisi de présenter ces résultats sous forme de tableau récapitulatif afin d'en avoir une vision globale.

**Tableau 4 Evolution des compétences de l'enfant sur trois plans (d'après Tajan, 1982)**

| Plan moteur   | Plan perceptif  | Plan symbolique  |
|---|---|--|
| <p><b>15 mois</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Premiers tracés graphiques en lignes droites.</li> <li>- Actions du bras droit dans l'espace de droite et vis-versa.</li> <li>- Espace graphique pas encore fermé.</li> <li>- Mouvement de rotation du bras autour de l'épaule.</li> </ul> <p><b>18 mois</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apparition du geste croisé : la main droite évolue dans le champ spatial gauche et vis-versa.</li> <li>- Mouvement de rotation du poignet.</li> <li>- Apparition du tracé de la boucle.</li> </ul> <p><b>2-3 ans</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordination du mouvement de translation du bras sur l'axe vertical et rotation du poignet.</li> <li>- Dessin de cycloïdes (boucles) dans le sens dominant.</li> </ul> <p><b>3-4 ans</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tracés dans les deux sens.</li> <li>- L'enfant est prêt pour apprendre les lettres.</li> </ul> | <p><b>1-2 ans</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordination du contrôle visuel et du geste.</li> <li>- L'enfant est capable de revenir au point de départ d'un tracé (cercles) et de relier plusieurs points.</li> </ul> <p><b>3 ans</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'œil guide la main de façon permanente.</li> <li>- L'enfant est capable de reproduire un modèle et d'écrire en associant le visuel et le kinesthésique.</li> </ul> | <p><b>Av. 3 ans</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas de rapport entre le dessin et la désignation orale de l'enfant.</li> </ul> <p><b>3 ans</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le langage se précise et permet à l'enfant de décrire des détails.</li> <li>- Apparition de l'idéogramme : l'enfant simplifie une forme pour la transformer en un signe graphique symbolique.</li> </ul> <p><b>4 ans</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Différenciation de l'image et du signe de l'objet, donc différenciation entre graphisme, dessin et écriture.</li> </ul> |

Un autre chercheur Fily (1997) nous permet d'apporter un complément sur les trois plans de ce premier tableau. Toutefois, il utilise le terme de période de maturation motrice, perceptive et symbolique pour classer les différents tracés effectués par l'enfant (Fily, 1997, p. 51-53).

*Période de maturation motrice* : de dix-huit mois à deux ans et demi environ

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>Balayages horizontaux ou verticaux</b>   | <b>Balayages incurvés</b>   | <b>Disparition des points de rebroussement</b>                                      |
|  |  |  |
| <b>Ellipses</b>   | <b>Tracés circulaires</b>   | <b>Boucles</b>  |
|  |  |  |
| <b>Cycloïdes allongées</b>  | <b>Cercle fermé</b>   |   |
|  |  |   |

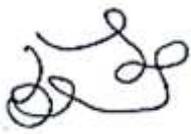
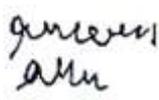
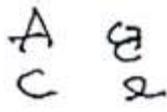
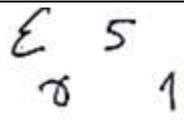
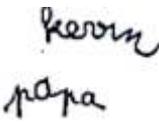
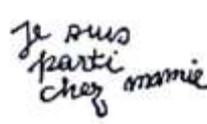
**Figure 1 Période de maturation motrice**

*Période de maturation perceptive* : de deux ans et demi à trois ans environ

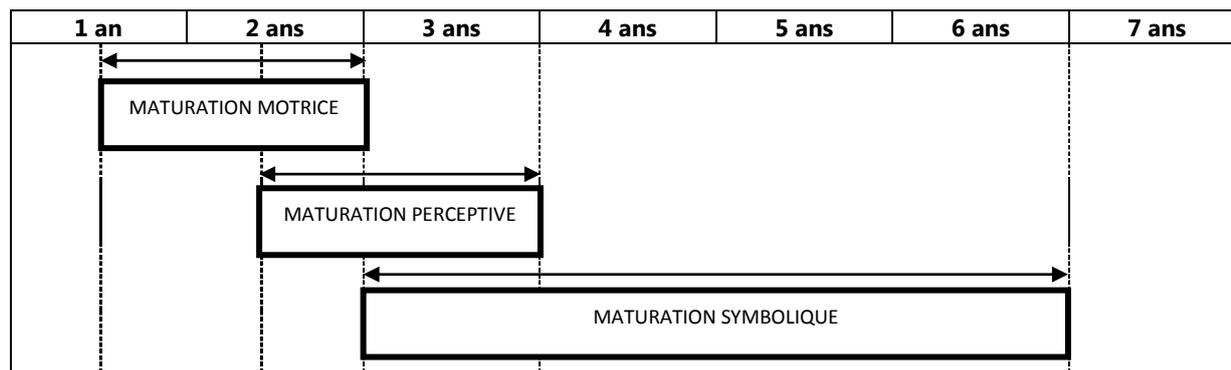
|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>Carré</b>  | <b>Épicycloïdes Ou hypocycloïdes</b>  | <b>Spirales</b>   |
|  |  |  |

**Figure 2 Période de maturation perceptive**

*Période de maturation symbolique* : à partir de 3 ans

|   |   |  |
|---|---|--|
| <b>Hybrides Et arabesques</b>   | <b>Tracés parallèles Et croix</b>   |  |
|  |  |  |
| <b>Premières tentatives d'écriture (3- 4 ans)</b>                                   | <b>Acquisitions de la forme des lettres (4-5 ans)</b>                               | <b>Premiers chiffres (4-5 ans)</b>   |
|  |  |  |
| <b>Acquisition de la trajectoire de l'écriture (5-6 ans)</b>                        | <b>Usage formel et ludique de l'écriture (5-6 ans)</b>                              | <b>Usage signifiant de l'écriture (6-7 ans)</b>                                      |
|  |  |  |

**Figure 3 Période de maturation symbolique**

**Tableau 5** Résumé des trois grandes phases de maturation

### 2.8.6 Le geste graphique

Écrire demande des efforts considérables. En effet, les chaînes musculaires doivent s'adapter afin que l'enfant acquière une bonne motricité globale et fine. Au départ, il change souvent de position pour détendre certains muscles et pour trouver une position dans laquelle il peut économiser son énergie. Par conséquent, il doit être capable de varier le tonus de ses différents muscles en fonction du rôle de ces derniers. Ainsi, pour écrire, l'enfant doit trouver une bonne posture, assise ou debout avec des points d'appui. Les petits se servent souvent de leur main libre pour se stabiliser et ainsi différencier le rôle des deux mains. De plus, il faut leur proposer des situations leur permettant de développer leur motricité fine, c'est-à-dire de mobiliser l'articulation du poignet et de prendre conscience des différents rôles des doigts pour mieux tenir et conduire le crayon.

À ce moment de la recherche, il est essentiel de concevoir la nécessité de surveiller le processus de latéralisation de chacun. Effectivement, une lacune dans ce dernier peut entraîner un retard considérable dans l'acquisition des différentes étapes de l'écrit. Ci-dessous, nous définissons ce facteur nommé la latéralité.

### 2.8.7 La latéralité

Selon Galobardès (2005), la latéralité est « la prévalence d'un côté du corps pour accomplir les fonctions motrices et perceptives » (p. 13). Dès son entrée à l'école enfantine, les mains de l'enfant sont constamment sollicitées lors de diverses activités (coller, couper, dessiner, écrire...) en utilisant divers outils tels que ciseaux, crayons, pinceaux, etc. Certains enfants rencontrent alors des difficultés dans le choix de la main dominante : ils hésitent, ils changent l'outil de main. En effet, vers cinq ans, survient une période d'instabilité dans la dominance manuelle. Celle-ci se stabilise en général un an après. Ainsi, il est important que l'enfant soit observé et aidé par son enseignante et ses parents afin de faire un choix et d'affirmer sa latéralité. À travers différents exercices, il acquiert une représentation du schéma corporel qui est, en effet, indispensable dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Il existe différents types de latéralité et de facteurs qui influencent la latéralité. Nous faisons ici référence à notre précédent travail de recherche. Vous y trouverez différentes explications et des exercices afin d'aider un enfant à trouver sa latéralité sans l'influencer.

### 2.8.8 La verbalisation et la mémorisation du geste moteur

Ces deux aspects sont importants et indispensables dans l'apprentissage de l'écrit ou du graphisme. En effet, l'enfant doit verbaliser ce qu'il vient de produire que ce soit la forme ou les gestes afin de les mémoriser. L'enseignante peut l'aider à clarifier son cheminement cognitif, car à son âge, il a parfois des difficultés à mettre des mots sur ses actions. Ce travail d'observation et d'analyse peut être réalisé avec

toute la classe et débouche ainsi sur la construction d'outils de références que les enfants peuvent utiliser à tout moment. Il est important que la classe ait un vocabulaire commun quant à la description des lettres : une grande boucle pour le l, une petite boucle pour le e, etc.

C'est pourquoi, selon Chauvel et Lagoueyte (2010), l'enseignante doit amener les élèves à élaborer un vocabulaire spécifique à travers certaines activités. En effet, l'élève doit être capable d'utiliser :

- « les propositions (au-dessus, au-dessous, devant, derrière, devant, dedans, dehors, à gauche, à droite, en haut, en bas, au milieu, à côté, loin de, près de...)
- les directions (vers la droite, vers la gauche, vers le bas, vers le haut, droit, penché, oblique...)
- les espaces ou l'espace dans l'image et dans l'écrit. » (p. 11).

La maîtrise du geste moteur dépend bien évidemment du contrôle du regard. Ces deux éléments sont constamment sollicités lors de réalisations écrites ou picturales. En effet, l'enfant devra progressivement gérer son mouvement pour se limiter au support en freinant, par exemple, mais aussi en anticipant le bord du support à l'aide du regard.

### 2.8.9 La maîtrise du regard

Le regard joue un rôle essentiel dans l'acte d'écriture, car les activités de la main et de l'œil sont étroitement liées. En effet, selon Guillaud & al. (1988), notre cerveau doit mémoriser la forme de la lettre pour produire une image mentale et la mettre en relation avec la mémoire motrice. De plus, il fonctionne de manière « économique », (p. 15) : il retient uniquement certaines informations qu'il juge pertinentes afin de pouvoir se repérer dans l'immédiat. Une fois qu'il a pu classer l'information, il ne cherche pas à poursuivre ses explorations et « c'est ainsi que la familiarité nous rend aveugle<sup>12</sup> ». C'est pourquoi il faut pousser l'enfant à mieux observer ce qu'il croit déjà connaître.

L'enseignante peut proposer des activités d'analyse d'image : les enfants observent et repèrent ce qu'ils voient dans un environnement. Elle peut aussi travailler sur la coordination occulo-manuelle : les puzzles ou les perles, par exemple.

Une autre question se pose quant au choix de l'enseignante. L'enfant est, en effet, prêt à s'essayer à l'écriture. C'est alors que l'enseignante lui propose par exemple, une copie de mot : elle pourrait écrire le modèle en imprimé majuscule (écriture scripte) ou alors en lié (écriture cursive). C'est pour cette raison que nous estimons nécessaire de discuter des avantages et/ou des inconvénients de son choix.

### 2.8.10 Mais quelle écriture choisir ? ECRITURE CURSIVE ou ECRITURE SCRIPTE

Selon Brigaudiot (2004), les enseignantes choisissent plus facilement l'écriture cursive pour différentes raisons : les lettres sont collées ; la découverte de la valeur sonore passe au premier plan et non le traitement visuel. D'autres chercheurs tels que Bara & al. (2011) soulèvent les vertus de l'écriture de capitales d'imprimerie dites écriture scripte. Elle établit un lien direct entre l'apprentissage de l'écriture et de la lecture. Ce choix permet à l'enfant de décoder rapidement des textes qu'il a découverts dans les albums de jeunesse. Nombreuses sont les recherches qui ont été faites à ce sujet et qui prônent l'apprentissage de l'écriture scripte comme base commune ; celle-ci amène l'enfant à « développer plus rapidement des compétences en lecture et en orthographe » ou alors à « être capable de discerner et de différencier la forme des lettres, de les reconnaître, de les reproduire... » (p. 43).

En Suisse, actuellement, le PER ne donne pas d'indication spécifique quant à l'enseignement d'une ou l'autre écriture à l'école infantine, mais l'écriture cursive devient une attente fondamentale de la fin de

ce cycle (fin de la 4H). Lors de nos différents stages en établissement, nous avons pu remarquer que les enseignantes de 1-2H utilisaient uniquement l'écriture scripte (majuscule) pour créer divers modèles. De plus, nous avons eu l'occasion de vivre une rentrée scolaire à l'école enfantine. Les élèves ont dû identifier leur prénom dans divers endroits de la classe : dans le vestiaire, au casier, sur une étiquette, etc. En effet, chaque prénom était présenté en écriture scripte majuscule. C'est ainsi que nous abordons le sujet central de notre mémoire qui est le prénom.

## 2.9 Le prénom : acte moteur, cognitif et identitaire

### 2.9.1 Le prénom et l'écrit

Le choix du prénom dans l'apprentissage de l'écrit n'est pas anodin. C'est un apprentissage commun dans l'écrit et dans toutes les classes. De plus, d'après Chauvel et Lagoueyte (2004) « La première curiosité des enfants à l'égard de l'écrit concerne la transcription de leur prénom. » (p. 21). C'est une première prise de conscience de l'importance du prénom et de l'écrit.

Le prénom est en effet un symbole identitaire même si l'enfant n'en a pas immédiatement conscience : il l'utilise tout simplement pour signer et pour se désigner comme auteur de sa production. En début d'année scolaire, le prénom est associé à une photo de l'enfant dans le vestiaire et devient peu à peu une identité propre. En effet, le prénom a plusieurs symboliques :

- Il fait partie des premiers mots entendus par le nouveau-né à sa naissance
- Dès un an et demi, il fait partie des premiers mots énoncés par l'enfant dans l'acquisition du langage : c'est-à-dire qu'il se nommera d'abord avec celui-ci au lieu d'utiliser le pronom « je ». Le prénom sera énoncé dès l'âge de deux ans
- Il est l'un des premiers mots que l'enfant écrit en imprimé majuscule d'après un modèle fait par l'adulte

Dès son arrivée à la crèche ou à l'école enfantine, il est le seul élément propre à l'enfant qui le différencie d'autrui. Bien souvent, entre quatre et cinq ans, l'enfant aime dessiner et « écrire » des objets familiers. C'est alors que cette démarche de symbolisation s'élargit et s'organise grâce à l'école. L'enfant découvre dès lors deux horizons : une façon de représenter le monde de manière analogique (par le dessin) et une façon de le coder de manière sociale (par l'écrit). Cependant, selon Brigaudiot (2004), nous sommes loin de savoir comment se déroule ce phénomène. Comme nous l'avons expliqué auparavant, l'enfant se rend compte de la différence entre les marques iconiques et non iconiques d'après Ferreiro (2000). Cependant, ne maîtrisant pas encore le code écrit, il mélange les trois domaines de l'activité symbolique pour être certain que l'adulte comprenne le message sans explication complémentaire. Il comprend aussi la manière de se symboliser afin qu'autrui le reconnaisse : en signant le support. C'est ainsi que nous trouvons dans un coin de ses dessins et de ses collages, une ou deux majuscules maladroitement exécutées : les premières esquisses de son prénom.

Dans cet apprentissage touchant la discrimination visuelle, l'enfant cherche des repères afin de comprendre les différences entre les mots qu'il voit et reconnaît. Néanmoins, nous allons nous restreindre uniquement aux aspects liés au prénom que Brigaudiot (2004) a définis. Elle relève trois caractéristiques du prénom que l'enfant identifie très tôt :

**Tableau 6 Les caractéristiques du prénom**

|                          | <b>Caractéristiques</b>  | <b>Exemples</b>         |
|--------------------------|--|-------------------------|
| Le prénom est un mot ... | ... isolé et isolable.   | Paul, Paris ≠ une table |
|                          | ... attaché à une personne et ne peut être transportable à un autre objet. | table ≠ Paul            |
|                          | ... commençant par une majuscule.  | Paul ≠ table            |

Ainsi, l'enfant considère :

« [...] le prénom comme codable, par l'unique moyen de lettres. Une recherche nous a en effet montré que de tous les mots dont nous demandions l'écriture à des enfants de début de Moyenne Section, c'était le seul qui n'était jamais dessiné. » (p. 37).

De plus, la signature donne au support un statut d'appartenance et reflète une partie de l'identité personnelle de l'auteur dont lui seul en connaît le tracé.

L'enseignante doit parler à l'enfant de l'utilité d'écrire son prénom sur ses productions. Ce geste est important et à la fois précieux pour découvrir le possesseur des différents travaux réalisés durant l'année scolaire. Ceci amène l'enfant à identifier ses travaux ou ceux de ses copains, à s'autodésigner, à se reconnaître dans le groupe classe, etc.

Selon Chauvel et Lagoueyte (2004), l'enseignante doit fixer, au moment de l'apprentissage de l'écrit, certains objectifs à atteindre sur le prénom : ils peuvent être divers : « écrire pour affirmer son identité, reconnaître l'utilité de l'écrit, chercher des indices, comparer, classer. » (p. 21).

Ainsi, nous pensons qu'il est indispensable de proposer des activités ludiques qui mettent en valeur le prénom des écoliers afin de créer un climat favorable à leur construction personnelle. Nous en avons sélectionné un certain nombre dans différents ouvrages et les avons décrites et référencées dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 7 Liste des activités autour de l'écriture du prénom**

| <b>TITRE</b>                          | <b>DESCRIPTIF DE L'ACTIVITÉ</b>   | <b>RÉFÉRENCE</b>  |
|---------------------------------------|---|---|
| <b>Mon prénom</b>                     | Observer les prénoms des élèves afin de prendre conscience du caractère unique de chacun. Puis, les élèves doivent reconnaître leur prénom écrit sur une bande de papier et coller cette dernière sur une feuille.  | Duclos, G. (1997). <i>Quand les tout-petits apprennent à s'estimer... Guide théorique et recueil d'activités pour favoriser l'estime de soi chez les enfants de 3 à 6 ans</i> . Montréal : CPE Enfant des Neiges.             |
| <b>Construire sa carte d'identité</b> | Les élèves remplissent leur carte d'identité (modèle préparé). Des exercices peuvent être effectués au préalable.<br><br>Même activité. Les élèves dessinent leur portrait.<br>Prolongement : faire un portrait supplémentaire de manière à faire un jeu de Memory. | Mangel, A. (2007). Construire sa carte d'identité. <i>La classe maternelle</i> . 161, 31.<br><br>Theulet-Luzié, B., Barthe, V. (2008). <i>1001 activités pour la maternelle tout au long de l'année</i> . Chine : Castermann. |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Comptines des prénoms</b>           | Créer des comptines avec les prénoms des élèves.<br>Prolongements :<br>-recopier le texte d'une comptine au format A3<br>-élaborer une grille de mots croisés contenant des prénoms d'élèves de la classe<br>-compléter une comptine « à trou » en choisissant dans une liste les prénoms manquants  | Litra, M. (2004). Comptine des prénoms. <i>La classe maternelle</i> . 131, 49.   |
| <b>Séquence autour du prénom</b>       | 1) Repérer, reconnaître son prénom ainsi que la première lettre et nommer cette dernière.<br>2) Suivre avec le doigt le tracé de la première lettre du prénom, également avec les yeux fermés.<br>3) Décrire les différentes lettres.<br>4) Faire un dessin dans lequel on retrouve la forme de la première lettre du prénom.<br>5) Reproduire la première lettre du prénom avec de la pâte à modeler.<br>6) Dessiner un bonhomme qui a la forme de la première lettre du prénom.<br>7) Tout en écrivant la première lettre du prénom, prendre conscience du geste effectué. Un abécédaire fléché peut aider les enfants.<br>8) Les élèves s'entraînent à écrire leur prénom en entier à l'aide d'un modèle et de l'abécédaire fléché afin de pouvoir signer leurs productions par la suite.<br><br>Cette activité peut être effectuée avec les lettres en majuscule d'imprimerie, puis en écriture cursive. | Chauvel, D. & Lagoueyte, I. (2010). <i>Du graphisme à l'écriture</i> . France : Retz.  |
| <b>La signature</b>                    | Repérer, observer différentes signatures. Créer sa propre signature en s'inspirant des exemples visionnés auparavant.  | Chauvel, D. & Lagoueyte, I. (2010). <i>Du graphisme à l'écriture</i> . France : Retz.  |
| <b>Affiche d'anniversaires</b>         | Écrire son prénom et faire un dessin. Coller les étiquettes de l'enfant qui a son anniversaire au milieu d'une feuille et les autres étiquettes tout autour.   | Guillaud, G. & al. (1988). <i>Les chemins de l'écriture</i> . France : Bordas.   |
| <b>L'initiale décorée</b>              | Dessiner son initiale sur une carte et la décorer avec différentes techniques artistiques. Écrire son prénom au bas de la carte.   | Theulet-Luzié, B., Barthe, V. (2008). <i>1001 activités pour la maternelle tout au long de l'année</i> . Chine : Castermann. |
| <b>Bonnets et manteaux bien pendus</b> | Avec de la pâte, réaliser une plaque indiquant son prénom afin de reconnaître son portemanteau.  | Sablé, C. (2004). Bonnets et manteaux bien pendus. <i>La classe maternelle</i> . 131, 103.                                   |
| <b>Qui est là ?</b>                    | Collectivement, réaliser un panneau des présences.   | Sablé, C. (2007). Qui est là ?. <i>La classe maternelle</i> . 161, 37.   |

|                           |  |   |
|---------------------------|--|---|
| « Jeu du prénom »         | Fabriquer le « jeu du prénom » avec les élèves. Le principe est identique à celui du jeu de l'oie.<br>Le but est de récolter le plus rapidement possible toutes les lettres permettant de reconstituer son prénom, ou un autre mot.<br>Un élève est banquier des lettres. Des mots sont écrits sur les cases du jeu. Les enfants doivent lancer le dé et avancer leur pion. S'ils sont sur une case qui contient une des lettres du mot qu'ils doivent reconstituer, ils la demandent au banquier des lettres. | Activité observée en stage.             |
| « Construire » son prénom | Écrire son prénom à l'aide de petits bâtonnets colorés.  | Activité observée et réalisée en stage. |

Nous avons exposé auparavant les aspects théoriques se rapportant aux dimensions identitaires, cognitives et motrices que nous jugeons pertinents dans notre recherche. De plus, nous avons terminé par différentes activités sur le prénom. Pour conclure ce chapitre 2, nous nous demandons quelle doit être notre responsabilité en tant qu'enseignantes dans cet apprentissage.

### 2.10 En tant qu'enseignantes, notre rôle...

Selon Chauvel et Lagoueyte (2010) et Brigaudiot (2004), l'enfant ayant atteint une certaine capacité motrice est capable de reproduire un tracé en prenant en compte certaines règles. Il ressent alors le besoin d'écrire et est prêt à être initié à ce nouvel apprentissage. Au moment où l'enfant se lance dans ses premiers essais d'écriture, il est important que l'enseignante le félicite et lui pose des questions afin qu'il sente l'intérêt de cette dernière pour ses écrits. Besse (2001) nomme ces premiers écrits, les semblants d'écriture.

Notre rôle est d'être attentives aux premières habitudes de chacun afin de leur apporter une aide appropriée en graphisme et en écriture. Nombreux sont les enfants qui empruntent un cheminement différent de celui de leurs pairs. C'est pourquoi l'enseignante doit posséder de multiples ressources pour aider au mieux les apprenants.

Ainsi, à l'aide de pistes d'action d'autres auteurs, nous étayons les différentes tâches de l'enseignante selon Chauvel et Lagoueyte (2010) qui consistent à :

- motiver les enfants en leur proposant **un vaste choix de matériaux et de supports**<sup>4</sup>

Elle apporte également divers exercices ludiques et progressifs pour stimuler et motiver les apprenants. Les exercices, les fiches ou autres suivent une progression adaptée à la classe et apportent des activités ludiques et motivantes au sein du groupe classe. De plus, la mise en place d'ateliers autour de l'écriture permet de repérer les éléments non acquis par une partie de la classe et ainsi de différencier les contenus en fonction des besoins des élèves.

Il est nécessaire de créer une activité ludique et attrayante en variant les supports, mais aussi les outils : crayons de papier, éponges, lettres magnétiques, stylos, feutres, pâte à modeler, lettres découpées dans les journaux, etc. L'utilisation des nouvelles technologies diversifie l'apprentissage de l'écrit : les caméras,

<sup>4</sup> Chacune des six tâches en italique est extraite de Chauvel, D. & Lagoueyte, I. (2010). *Du graphisme à l'écriture*. Paris: Retz. P. 8.

ordinateurs, scanners, appareils photo, etc. permettent d'assurer la reproduction et d'avoir une trace réutilisable par la suite. Cependant, il ne faut pas bannir un autre support incontournable : le livre garde une place importante dans l'exploitation et l'acquisition de la lecture-écriture.

- les observer dans **leur latéralité**

En tant qu'enseignante, il ne faut pas sous-estimer le travail à fournir dans le domaine de la latéralité. Un élève qui n'a pas acquis une quelconque dominance est susceptible d'accumuler un certain retard en écriture, ce qui peut se répercuter sur ses apprentissages scolaires. En effet, l'enfant changera sans cesse de main lors de toute activité et ainsi ses habiletés se développeront moins rapidement. C'est pourquoi il est important que parents et enseignantes l'aident à trouver sa bonne main sans l'influencer. Il pourra alors se concentrer davantage sur ses nouveaux apprentissages.

- contribuer à la **construction du geste moteur**

L'enseignante met en place des tâches qui permettent aux enfants de visualiser mentalement les divers tracés demandés : suivre le tracé avec le doigt ; fermer les yeux et reproduire la trajectoire de la lettre, réaliser le tracé avec la craie sans ouvrir les yeux ; l'enseignante dessine un symbole dans le dos de l'enfant qui retrouve la carte correspondante au mouvement ressenti.

Besse (2000) propose une aide appropriée selon les besoins de chaque enfant. Il existe trois modèles possibles :

- Le modèle kinesthésique : tenir la main de l'enfant qui a besoin d'impulsion
- Le modèle cinétique : faire un modèle devant l'enfant pour qu'il puisse voir le mouvement du tracé
- Le modèle visuel : l'enfant observe et copie un modèle

Ainsi, les enfants exercent leur main avec ou sans aide afin de devenir peu à peu un être scripteur tout en apprenant les différentes règles à respecter : pression, freinage, tenue de l'outil, précision du geste et souplesse. Ils apprennent à utiliser la pince de l'index et du pouce, le support du majeur sans crisper leur main et à garder une posture adéquate en plaçant leur feuille dans l'axe du bras.

- les aider à **verbaliser et à mémoriser les éléments graphiques**

Comme nous l'avons écrit précédemment, l'enseignante amène les élèves à verbaliser leur cheminement afin de le mémoriser. Elle pose alors des questions ouvertes qui leur permettent d'argumenter et d'expliquer leur démarche. Cette activité n'est pas aisée pour les enfants en raison de leur manque de vocabulaire commun principalement : ce dernier se construit collectivement pour être réinvesti dans d'autres situations. Il peut être présenté sous forme d'un panneau d'affichage.

- exercer **leur regard**

Les activités d'observation et de repérage dans l'environnement affinent le regard des enfants. En voici quelques exemples : observation d'illustrations, de tableaux, de photos ; trouver les différences entre deux images semblables ; différencier des objets (les classer par catégorie) ; carte aux trésors, etc. Ainsi, ils développent des stratégies afin de comprendre et de reproduire en détail le cheminement présenté par un modèle. De plus, les activités de coordination oculo-manuelle telles que les puzzles, la confection de colliers de perles, le laçage de ses chaussures, etc. sont importantes pour compléter et consolider les apprentissages.

- se présenter comme un **être scripteur** qui montre de l'intérêt vis-à-vis de l'écriture

Pour rendre cet apprentissage indispensable aux yeux de l'enfant, l'enseignante démontre l'utilité de ce langage compliqué, certes, mais à la portée de chacun. Elle doit avoir la capacité de rendre attrayant, ludique et stimulant ce processus d'acquisition. Elle met en valeur chaque essai des enfants en les félicitant et en les incitant à produire sans toutefois juger négativement leurs œuvres. Ainsi, les apprenants se sentiront des êtres scripteurs à part entière.

Ce qui reste important dès lors...

Guillaud & al. (1988) rappellent que chez les tout petits, le geste graphique est encore saccadé. Les chaînes musculaires doivent d'abord s'adapter : les muscles n'étant pas accoutumés à rester longtemps dans la même position se crispent. C'est pourquoi les jeunes enfants ne restent pas assis longtemps sans bouger : ils se mettent en mouvement pour trouver une position confortable et économique pour soulager les chaînes musculaires sollicitées. Ainsi, l'enseignante doit souvent diversifier ses activités afin que les enfants aient la possibilité de se mouvoir.

Il est important que l'enseignante utilise la bonne terminologie lors d'une activité : cela signifie ne pas confondre le dessin avec l'écriture. De plus, il est adéquat que l'enfant ait un cahier de dessin (non ligné pour dessiner avec les crayons de couleur) et un cahier d'écriture (ligné pour écrire au crayon de papier) dès la 3e année HarmoS.

## 2.11 Conclusion

Durant ce chapitre, nous avons explicité et articulé différentes théories afin d'éclaircir notre thématique de mémoire. Effectivement, nous avons conscience que les apports de chercheurs sont une aide incontournable pour comprendre les difficultés des enfants et pour respecter leur rythme d'apprentissage dans tous les domaines. Il est vrai que la didactique n'apporte pas toutes les clés de compréhension nécessaires à l'enseignante pour subvenir aux besoins de chacun. C'est pourquoi cette dernière doit sans cesse s'instruire et se remettre en question durant sa carrière. Pour cela, il existe différentes formations continues proposées, entre autres, par les Hautes Écoles Pédagogiques suisses. Elles permettent d'étudier et d'échanger sur diverses thématiques afin d'acquérir de nouveaux outils pédagogiques applicables, par la suite, dans la classe.

Dans celle-ci, l'enseignante accueille des enfants ayant des compétences variées, mais qui doivent tous atteindre des objectifs définis dans le PER. Les apprenants y parviennent par des cheminements personnels et spécifiques. Cependant, ils sont confrontés à de multiples obstacles pouvant être surmontés seuls ou avec de l'aide. Pour les accompagner et les soutenir au mieux, l'enseignante différencie ses interventions en mettant en place des dispositifs didactiques attrayants, personnalisés, interdisciplinaires et ludiques. Néanmoins, les nouveaux apprentissages doivent débiter au bon moment et dans des situations propices, c'est-à-dire que l'enseignante doit trouver un juste équilibre dans les activités afin que celles-ci soient adaptées au développement cognitif et moteur de chacun. Dans cette optique, elle doit cerner les compétences et les lacunes pour avoir une vision globale de l'individu. Dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit, elle s'appuie sur les différentes théories de l'entrée dans l'écrit sans oublier tous les aspects moteurs et identitaires qui influencent fortement le déroulement de celui-ci. Toutefois, l'enseignante rend peu à peu les écoliers autonomes dans leur parcours scolaire et ne les surestime ou sous-estime pas tout en tenant compte de leurs idées et de leurs découvertes. Effectivement, d'après Chauvel et Lagoueyte (2012),

« [...] les enfants ont tous, dès leur plus jeune âge, la même potentialité pour découvrir et produire de l'écrit [...]. Leur évolution dépend essentiellement de l'attention des médiateurs qui les entourent (parents ou autres). Si l'on n'y prête pas garde, certains resteront au stade de leur première production et réception d'écrit, sans valorisation ni exploitation de leurs nouvelles et incessantes découvertes. Le rôle de l'école est alors prédominant : faire de l'enfant un adulte curieux de la chose écrite. » (p. 4).

Le rôle de l'enseignante n'est alors pas anodin et son investissement a un impact direct sur la motivation et la participation de ses élèves. En lien étroit avec l'entrée dans l'écrit, nous nous posons diverses questions : où en est l'enfant dans son apprentissage de l'écrit ? Quel intérêt, l'enfant porte-t-il à son prénom et à celui de ses pairs ? La production écrite d'un prénom a-t-elle une incidence identitaire pour l'enfant ? En effet, nous voulions savoir comment cet objet culturel est traité et intégré en 1-2H : a-t-il une place dans l'apprentissage de l'écrit et sous quelle forme ? Est-ce que l'enfant écrit son prénom ? Comment a-t-il appris à le tracer et de quelle manière (copie d'un modèle par exemple) ? Comment l'enfant reconnaît-il l'une de ses productions ? C'est ainsi que nous avons choisi d'explorer ces pistes dans les milieux scolaire et extrascolaire. Nous avons sélectionné certains éléments que nous trouvons pertinents et intéressants à étudier dans des recherches actives sur le terrain. Puis, nous les avons répertoriés pour élaborer un schéma d'analyse synthétique et apportant une vision globale de notre mémoire.

### 3. Schéma d'analyse

| Phénomène<br>Les productions des élèves |   |  |                                      |  |   |  |   |  |  |  |
|---|---|--|--------------------------------------|--|---|--|---|--|--|--|
|   |   | Dimensions                                     |                                      |  |   |  | Composantes   | Indicateurs :<br><i>Les questions que nous nous posons</i>   |  |  |
| Déterminants                            | Aspects théoriques autour de l'écriture émergente en 1-2H | Identitaire<br>Affectif (peis / socialisation) | Construction de l'identité           | IP<br>(identité personnelle)                                     | Nomination  |  | Relation au prénom  | L'enfant aime-t-il son prénom ? Aimerais-il le changer ?   |  |  |
|   |   |  |                                      |  | Prénom  |  |   |  |  |  |
|   |   |  |                                      | IS<br>(identité sociale)   | Socialisation par les pairs                         |  | Intérêt pour autrui   | L'enfant s'intéresse-t-il aux prénoms des autres ?   |  |  |
|   |   | Cognitif<br>Discrimination                     | Développement de stratégies          | Métacognition  | Reconnaissance visuelle                             | Verbalisation  |   | Interactions   | Argumenter sa démarche   | Comment sait-il que cela lui appartient ? (reconnaissance d'un dessin, de son prénom)  |
|   |   |  |                                      |  |   | Domaines de l'activité symbolique de Boiron (2012)         |   |  |  |  |
|   |   |  |                                      | Stades logographique/alphabétique orthographique de Frith (1998) |   | Construction du code selon Chauveau (2007)                 | Rapport à l'écrit<br><br>Stade de l'enfant<br><br>Dispositifs didactiques | Où en est-il dans sa démarche d'apprentissage de l'écrit ?<br><br>Quel est l'intérêt que l'enfant porte à l'écrit et au code ? |  |  |
|   |   |  |                                      | Conceptualisation de l'écriture de Ferreiro (2000)               | Modèle de Besse (2010)                              |  |   |  |  |  |
|   |   |  |                                      |  | Stratégies d'écriture émergente Saada-Robert (2005) |  |   |  |  |  |
|   |   |  |                                      | Périodes de Chauvel et Lagoueyte (2010)                          |   | Devenir un être scripteur                                  | Définir l'âge et stade de l'enfant  |  |  |  |
|   |   | Moteur<br>Motricité                            | Développement des capacités motrices | Acte graphique (graphomotricité)                                 | Geste graphique                                     |  |   | Construction<br>Mémorisation<br>Verbalisation  | Latéralité<br>Reproduire de mémoire un écrit<br>Etre capable d'expliquer son tracé | Comment l'enfant a-t-il appris à écrire et avec qui ?<br><br>Ecrit-il son prénom (sans modèle) ?<br><br>Est-il capable d'expliquer le tracé de son prénom à autrui ? |
| Maîtrise du regard                      |   |  |                                      |  |   | Anticiper le mouvement<br>Suivre avec son regard son geste |   |  |  |  |

## 4. Méthodologie

Afin de nous rendre compte des enjeux et des limites de notre thème de Bachelor sur le terrain, nous avons réalisé, hors cadre scolaire, divers interviews avec des enfants que nous connaissons. Avec l'accord de notre directrice, nous avons ainsi établi, avant de mettre en pratique nos idées, un protocole de recherche exploratoire qui nous a permis de délimiter et de spécifier notre méthodologie. Nous avons ainsi expérimenté diverses activités avec quatre enfants de trois ans et demi, quatre, cinq et six ans afin de vérifier la faisabilité de nos démarches.

Nous avons, dès lors, joint notre protocole de recherche exploratoire dans lequel nous exposons et analysons les divers résultats obtenus à l'aide de tableaux.

### 4.1 Protocole de recherche exploratoire

Nous aimerions chacune effectuer un à deux interviews exploratoires avec des enfants âgés de trois à six ans. Comme nous n'avons pas encore défini précisément l'orientation de notre méthodologie, nous espérons recueillir des pistes afin d'élaborer un écrit cohérent et fiable. Cette démarche nous éclairera sur les possibilités envisageables concernant les apports théoriques et la méthodologie. Nous utiliserons, avec l'accord des parents, soit une caméra ou un enregistreur afin de garder une trace que nous pourrions réinvestir par la suite.

Dans l'idéal, nous travaillerons avec des enfants que nous connaissons et que nous considérons comme parleurs voire grands parleurs, termes définis par Florin (2005). Nous nous adapterons aux disponibilités des parents et des enfants. Toutefois, nous préférons voir ces derniers durant un après-midi. Ceci nous permettrait de réagir selon leurs activités spontanées et ainsi nous éviterions de les induire ou de les forcer.

Nous avons deux possibilités d'action :

1. L'enfant réalise une activité (bricolage, jeu de construction, dessin, cuisine...) qui nous permet d'interagir sur notre sujet.
2. Si l'enfant ne fait aucune activité qui nous permet de réagir, nous devons alors l'inciter à produire sans révéler le but de cet échange. Nous avons plusieurs pistes afin de mettre l'enfant en activité.

Nos pistes d'action :

- **S1** : Réaliser un dessin soit seul ou avec l'une d'entre nous en signant celui-ci. Deux situations en découlent : l'enfant signe spontanément ou l'étudiante doit lui faire comprendre qu'il manque quelque chose : « *Comment ta maman/ton papa sait que c'est toi qui a dessiné ?* ».

Une fois son prénom inscrit, nous lui demandons :

- « *Comment sais-tu qu'il s'agit de ton prénom ?* »
- « *Comment écris-tu ton prénom ?* »

- « *Comment le reconnais-tu ?* »
- « *Comment l'as-tu appris ?* »
- « *Qui te l'a appris ?* »
- « ... »

Si l'enfant se sent incapable d'écrire son prénom, nous l'incitons à l'écrire comme il en a envie (imaginer / inventer sa propre écriture) : « *Pourquoi as-tu choisi de l'écrire ainsi ?* », « *L'aimes-tu ?* », etc.

- **S2** : Demander à l'enfant de nous apprendre à écrire son prénom. Nous inversons les rôles c'est-à-dire que nous posons des questions afin de comprendre la démarche de l'enfant : « *Est-il capable de verbaliser son écrit ?* » et « *Comment dois-je écrire ton prénom ?* ».
- **S3** : Jouer avec l'enfant à la poupée/avec son doudou : « *Comment s'appelle-t-elle/il ? C'est toi qui as choisi ce prénom ? Pourquoi ?* »

Conversation autour du prénom de l'enfant (réflexion autour de l'identité et de sa relation au prénom) : « *Aimes-tu ton prénom ? Pourquoi ? Que penses-tu de ton prénom ? Aimerais-tu changer de prénom ? Si oui, lequel ? Pourquoi ?* »

Nous n'explorerons pas toutes les pistes, car nous réagirons selon la situation et l'enfant.

### Nos propositions de recherche dans le cadre scolaire

Afin de mettre sur pied une méthodologie adaptée et cohérente, nous ne prenons pas encore de décision fixe : nous espérons trouver dans nos lectures et dans notre démarche de recherche exploratoire des éléments pertinents à approfondir dans ce chapitre. Nous aimerions explorer la thématique du prénom à l'école infantine. Nous avons, dès lors, fait une demande à notre responsable de pratique professionnelle concernant notre prochain stage. Nous souhaiterions en effet être en stage à l'école infantine.

Voici quelques idées de recherche que nous pourrions mettre en place en stage : celles-ci ne sont pas encore définitives et évolueront selon nos prochaines lectures et notre bilan de la recherche exploratoire. Les voici :

- **S4** : Présenter une série de dessins avec un signe identitaire dont certains ont été produits par l'enfant. Ce dernier doit déterminer lesquels sont les siens et pourquoi : discussion autour des éléments clés pour l'enfant.
- **S5** : Présenter une série de prénoms écrits dans la même police d'écriture. L'enfant doit trouver son prénom et argumenter son choix.
- **S6** : Présenter le prénom de l'enfant dans plusieurs polices d'écriture. L'enfant doit alors expliquer comment il l'identifie. Il est possible que l'enfant ne le reconnaisse pas dans certaines polices, c'est pourquoi nous l'amenons à verbaliser ses repères graphiques.
- **S7** : À partir des mots que l'enfant écrit, nous lui demandons d'écrire notre prénom ou un mot quelconque en lui donnant des indices tels que : « *c'est la première lettre du prénom de ta sœur* » ou « *Ecris la lettre L* ».

#### 4.1.1 Bilan de la démarche exploratoire

Au début de notre protocole, nous avons anticipé deux possibilités d'action. Cependant, nous avons uniquement été confrontées à la deuxième situation. En effet, les enfants n'étaient jamais en activité lorsque nous arrivions et nous avons dû les inciter à produire sans révéler le but de notre conversation.

Dès lors, nous insérons et commentons les explications des enfants par situation. De plus, nous avons parfois ajouté ou enlevé des questions selon les circonstances.

Nous précisons que les trois plus jeunes ont des frères et des sœurs plus âgés et nous remarquons qu'ils sont stimulés du fait qu'ils imitent leurs aînés. Quant au dernier (E4), il est enfant unique et ressent peut-être une moins forte sollicitation.

Au moment de la récolte de données, E1 n'est pas encore à l'école. E2 vient de commencer la 1H et E3 la 2H. E4 débute sa 3e année Harmos. Les transcriptions et les productions de ces quatre enfants sont en annexe (voir ANNEXES, démarche exploratoire, Annexes I, II, III, IV). Pour aider le lecteur, les travaux de E1 sont en Annexe I. Pour E2, ils se trouvent en Annexe II, etc.

**Tableau 8 Situation 1**

| S1   | E1 : 3 ans et demi   | E2 : 4 ans  | E3 : 5 ans | E4 : 6 ans |
|--|--|---|------------|------------|
| « Que mets-tu sur ton dessin pour que ta maman sache que c'est toi qui l'as fait ? » (Ajout) | « Dessiner, dessiner...tu peux faire une photo ? »<br>« Je sais pas... Faut le coller aussi ! »<br>« Le, le, le coller ! Là-bas ! »<br>« Nous, on a besoin... »<br>« Parce qu'on aime bien les dessins ! »   | « J'écris mon « nom » ! »   |            |            |
| « Comment sais-tu qu'il s'agit de ton prénom ? »   | Ces deux enfants n'ont pas répondu à la question malgré les relances.  |   |            |            |
| « Comment écris-tu ton prénom ? »  | « Non ! Faut pas écrire le prénom parce que j'ai pas envie ! »<br>« Attends deux secondes, je colorie ça... »<br>« Attends ! »<br>« Attends, d'abord je fais mes devoirs... »<br>et elle inscrit son prénom sur la feuille.<br>Je lui demande de l'écrire une deuxième fois. (Similitudes ?) | Elle l'écrit de la même manière et ne m'explique pas comment elle fait. |            |            |

|                                 |   |                   |  |  |
|---------------------------------|---|-------------------|--|--|
| « Comment le reconnais-tu ? »   | Ces deux enfants n'ont pas répondu à la question malgré les relances.   |                   |  |  |
| « Comment l'as-tu appris ? »    |   | « Tout seule... » | Sa maman a fait un modèle en majuscule.  | « Elle (l'enseignante) a écrit et pis je me suis habitué à ça et après j'ai commencé à m'entraîner. »<br>Copiage d'après le modèle de l'enseignante. |
| « Qui te l'a appris ? »         | « C'est Jim qui m'apprenait ça... quand j'étais toute petite. C'est Jim qui m'apprenait ça quand j'étais tout bébé et j'arrivais faire ça. Mais les autres bébés, ils arrivent pas à faire ça ! » | « Personne ! »    | « Ma maman. »  | « C'est d'abord la maîtresse et pis après, c'est maman. »  |
| « À quoi sert une signature ? » |   |                   |  | « Je suis quitte de les perdre. » (les dessins).   |
| « À quoi sert un prénom ? »     |   |                   | 1) « J'sais pas. »<br>2) « Pour qu'on appelle ? » ; « Pour qu'on... quand on est à l'école ! » | « À nous appeler. »  |

### Analyse

Nous remarquons, dès la première situation, des différences entre les enfants. E1 change souvent de sujet : il faut alors la recentrer sur la question de départ. Cependant, elle parvient à donner quelques indications que nous soupçonnons être imaginaires. Lors de l'écriture de son prénom, l'enfant n'utilise pas encore les lettres de notre système alphabétique, mais ses propres signes. Néanmoins, elle répète les symboles dans le même ordre et la même orientation. L'enfant utilise la stratégie sémiographique (GRA) selon Saada-Robert (2005), c'est-à-dire qu'elle trace des pseudo-lettres, des lettres et laisse des traces graphiques discontinues que nous pourrions également nommer idéogrammes, selon Tajan (1982). En effet, nous pensons que l'enfant trace des formes qu'elle simplifie pour ensuite leur donner une signification graphique symbolique (voir ANNEXES, démarche exploratoire, Annexe I). E2 est très peu bavarde. Nous faisons l'hypothèse que ce comportement est dû à l'utilisation de la caméra.

Les trois aînés ont écrit rapidement, sans difficulté et de manière lisible leur prénom alors que E1 a eu besoin de quelques minutes afin de l'inscrire. En effet, cette dernière n'a pas été autant sollicitée que ses aînés et a donc moins d'aisance pour l'exécution graphique. Ils étaient tous les quatre contents de montrer leurs connaissances à travers leur production. Par ce fait, les enfants avaient le sentiment d'exister aux yeux d'autrui et d'être valorisés et acceptés en tant que personne unique (Lipianski, 1993).

**Tableau 9**      **Situation 2**

| <b>S2</b>  | <b>E1 : 3 ans et demi</b>  | <b>E2 : 4 ans</b> | <b>E3 : 5 ans</b> | <b>E4 : 6 ans</b>  |
|--|--|-------------------|-------------------|--|
| <p>Comment dois-je écrire ton prénom ?<br/>(Verbalisation)</p> | <p>« Tourne l'orange comme moi ! »<br/>           « Non ! C'est pas avec ça ! »<br/>           « Comme ça... je te montre. Tu fais là. Tourner le rond comme moi ! Comme moi, comme ça, comme ça. Non comme ça. »<br/>           « Tu vois... moi je colorie le ciel... »<br/>           « Non pas encore... »,<br/>           « Comme ça... »,<br/>           « T'arrives jamais !!! »<br/>           Elle perd patience.</p> |                   |                   | <p>1) Montre en écrivant.<br/>           2) Montre la trajectoire avec le doigt : « Tu fais comme ça, un trait ». <br/>           3) Verbalise : « Tu montes, tu descends, tu fais un trait au milieu. », « Tu montes, tu fais un rond. », « Tu descends. », « Tu fais un trait comme ça presque comme un rond. », « Tu tournes et tu avances. »</p> |

**Analyse :**

Au départ, E1 et E4 ont de la peine à verbaliser leur mouvement. E1 utilise des gestes et peu de mots « *faut tourner* », « *comme ça* », etc. pour expliquer l'exécution de son tracé et elle perd facilement patience. Nous pensons que, comme chaque enfant, elle cherche la reconnaissance d'autrui et désire contrôler son image. Par conséquent, elle montre de l'énerverment et de la déception lorsque son interlocutrice ne parvient pas à tracer correctement son prénom : elle se sent heurtée dans son identité (Lipianski, 1993).

E4, quant à lui, parvient, au fur et à mesure, à expliquer et à spécifier son mouvement. De plus, il utilise parfois des onomatopées pour faciliter la compréhension. Il est vrai que les élèves ne maîtrisent pas encore le vocabulaire spécifique à cet exercice, notamment les « propositions » et les « directions » (voir chapitre 2.8.8 La verbalisation et la mémorisation du geste moteur).

**Tableau 10**      **Situation 3**

| <b>S3</b>   | <b>E1 : 3 ans et demi</b>   | <b>E2 : 4 ans</b> | <b>E3 : 5 ans</b> | <b>E4 : 6 ans</b> |
|---|---|-------------------|-------------------|-------------------|
| <p>« Comment s'appelle ton doudou ou ta poupée ? »</p>                  | <p>« Pinpin »</p>   |                   |                   |                   |
| <p>« C'est toi qui as choisi ce prénom ? Et pourquoi ? »</p>            | <p>« Ouai... Moi je m'appelle Zoa. »<br/>           « Parce que... »</p>  |                   |                   |                   |
| <p>« Pourquoi tu ne veux pas t'appeler comme ton doudou ? » (Ajout)</p> | <p>« Non, moi je peux pas m'appeler Pinpin ! »<br/>           Elle préfère son prénom<br/>           « Et le prénom de ta sœur ou le mien ? » Elle veut garder le sien.</p> |                   |                   |                   |

|  |   |  |  |  |
|--|---|--|--|--|
| « Pourquoi tu t'appelles ... ? »<br>(Ajout)  | « Parce que maman a appelé Zoa. »   |  |  |  |
| « Pourquoi on fait ça ? »<br>(Ajout)         | « Parce que c'est obligé ! »<br>« On a besoin... On est obligé de faire. » « On a besoin de l'utiliser... » |  |  |  |
| « Aimes-tu ton prénom ? Pourquoi ? »         | Elle aime son prénom vu qu'elle ne veut pas l'échanger avec ceux que je lui propose.                        |  |  | « Parce qu'il est trop gentil. »       |
| « Que penses-tu de ton prénom ? »            | Nous n'avons pas posé la question.  |  |  |  |
| « Qu'est-ce que tu aimes dans ton prénom ? » |   |  |  | « La lettre A. »                       |
| « Aurais-tu voulu un autre prénom ? »        |   |  |  | « Non ! »<br>catégorique               |
| « Si oui, lequel ? Et pourquoi ? »           |   |  |  | « Non, Arnaud c'est très très mieux. » |

### Analyse :

E1 et E4 sont très attachés à leur prénom et ils ne le changeraient pour rien au monde : ils l'ont reconnu comme un moyen leur permettant d'être identifiés par autrui et de se différencier des autres (Lipianski, 1993). Cependant, ils ne possèdent pas le vocabulaire nécessaire et adapté pour verbaliser ce sujet abstrait. Nous pensons aussi qu'ils n'ont jamais été confrontés à une telle réflexion.

**Tableau 11**      **Situation 4**

| <b>S4</b>   | <b>E1 : 3 ans et demi</b>  | <b>E2 : 4 ans</b> | <b>E3 : 5 ans</b> | <b>E4 : 6 ans</b> |
|---|--|-------------------|-------------------|-------------------|
| Identifier des dessins avec un signe identitaire.<br>« À quoi reconnais-tu ton dessin ? » | Nous n'avons pas eu l'occasion d'aborder cette question.   |                   |                   |                   |
| « Reconnais-tu ton prénom si je l'écris ? »<br>(Ajout)                                    | « Toujours. »<br>Je lui demande de le copier...<br>« Moi je colorie. » Je la pousse à l'écrire... Elle me demande ma validation et me demande ce qu'elle doit écrire.<br>Elle me demande d'écrire avec elle :<br>« Aide-moi avec ta main ! » |                   |                   |                   |

**Analyse :**

E1 a sans cesse envie de colorier. Nous pensons qu'à cet âge elle n'éprouve ni le besoin ni l'envie d'écrire. De plus, il lui manque des capacités de base en graphomotricité pour copier le modèle. Cependant, elle essaie de répondre tant bien que mal aux questions qui lui sont posées. De plus, l'enfant de cet âge évolue rapidement et il est possible que quelques mois plus tard, les résultats de l'entretien auraient été tout autres. En effet, d'après les recherches de Tajan (1982), l'enfant trace des idéogrammes et se trouve juste avant la phase de différenciation des marques iconiques et non iconiques décrites également par Ferreiro (2000). Une fois que l'enfant aura atteint ce stade, son intérêt pour l'écriture sera plus marqué.

**Tableau 12**      **Situation 5**

| <b>S5</b>  | <b>E1 : 3 ans et demi</b> | <b>E2 : 4 ans</b>   | <b>E3 : 5 ans</b> | <b>E4 : 6 ans</b> |
|--|---------------------------|---|-------------------|-------------------|
| Plusieurs mots dans la même police d'écriture :<br>« Lequel est ton prénom ?,<br>Comment le reconnais-tu ? » |                           | Elle reconnaît son prénom en tout premier. Elle dit qu'il y a écrit <i>EMMA</i> . Elle trouve ensuite le prénom de sa sœur et finalement, elle me montre <i>PAPA</i> . L'enfant est remise en question sur les cartes restantes qui ressemblent aux prénoms qu'elle a dans ses mains. Par exemple, <i>PAPA, TATA, LIA, LIT...</i> |                   |                   |

|   |   |   |  |  |
|---|---|---|--|--|
| « Sais-tu écrire un autre mot que ton prénom ? »    | Elle écrit <i>Jim, Tara</i> et <i>maman</i> . | Le prénom de sa sœur.<br>Elle sait écrire <i>PAPA</i> . | « <i>I love you</i> » devient « <i>I ♥ I</i> »<br>Elle l'écrit de mémoire.     | Il écrit <i>PAPA</i> .                       |
| « Comment s'appellent les lettres de ton prénom ? » |   |   | E3 nomme <i>M</i> et <i>Y</i> .  |  |
| « Qui/comment l'as-tu appris ? »                    |   |   | « À l'école, j'ai appris... tout le monde le fait alors je devrai connaître. » | « <i>Ma maman.</i> »<br>Par copie de modèle. |

### Analyse :

Nous avons posé la première question à E2 uniquement : nous savions déjà, avant de la rencontrer, qu'elle était capable de reconnaître et d'écrire plusieurs mots autres que son prénom.

E1 et E2 disent qu'elles savent écrire. Elles ont toutes les deux encore une vision abstraite et floue de ce qu'est l'écriture, mais nous avons observé que E2 différenciait dessin et écriture. Comme nous l'avons mentionné auparavant, ce n'est pas encore le cas de E1 qui place tous les signes qu'elle connaît dans un même espace. Elle trace tout de même certaines lettres ou pseudo-lettres, mais nous supposons qu'elle imite sa sœur aînée et ses parents en se représentant les lettres comme des dessins.

E3 et E4, quant à eux, ont tendance à montrer leur incapacité dans la tâche. Mais après un certain temps, ils écrivent un mot sans être sûrs de leur production. On voit alors qu'ils doutent face au système écrit et nous pensons qu'ils ont déjà pris conscience de la complexité de celui-ci. En effet, nous sommes en mesure d'affirmer qu'ils différencient les marques iconiques et non iconiques décrites par Ferreiro (2000). De plus, comme tous deux sont scolarisés depuis une ou deux années, ils ont déjà été en contact de près ou de loin avec le code écrit.

**Tableau 13**      **Situation 6**

| <b>S6</b>  | <b>E1 : 3 ans et demi</b> | <b>E2 : 4 ans</b>   | <b>E3 : 5 ans</b> | <b>E4 : 6 ans</b>  |
|--|---------------------------|---|-------------------|--|
| Prénom de l'enfant dans plusieurs polices d'écriture :<br>« <i>Lequel est ton prénom ?</i><br><i>Comment le reconnais-tu ?</i> » |                           | « <i>Y a écrit quatre EMMA !</i> » Elle me les montre. Elle ne reconnaît pas son prénom écrit en minuscule et n'arrive pas à expliquer pourquoi ce n'est pas son prénom.<br>Dans les prénoms en minuscule, elle ne trouve pas le <i>A</i> : pour elle il n'y a donc pas écrit <i>EMMA</i> . |                   | Je lui ai montré son prénom en minuscules : la lettre <i>R</i> n'était pas écrite dans une police qu'il connaissait. Cela l'a déstabilisé.<br><br>Pour écrire son prénom en imprimé minuscule, il s'inspire d'un tableau qu'il a signé et qui est accroché au mur. |

|  |  |   |  |  |
|--|--|---|--|--|
| Reconnaître son prénom orthographié juste malgré les intrus. |  | <p>«<i>Y a qu'un truc !</i> » (choix du prénom en majuscule)<br/>         Pourquoi ce mot n'est pas ton prénom ? « <i>Parce que... Y a deux</i> » (montre les AA de la fin)<br/>         « <i>Y a deux plus de A !</i> »<br/>         Elle trouve une à une les erreurs : « <i>Il faut enlever un ...</i> » (montre le E)<br/>         « <i>Faut enlever un de plus de comme ça</i> » (M en trop).<br/>         Elle ne voit pas du tout son prénom dans les écrits en minuscule.</p> | <p>Elle reconnaît son prénom, et celui d'une copine.<br/>         Elle compare avec les lettres de son prénom : « <i>Parce qu'il y a deux trucs comme ça</i> »<br/>         « <i>Non, parce qu'il y a deux Y et deux M</i> »</p> | Il compare toutes les lettres avec celles de son prénom. |
|--|--|---|--|--|

### Analyse :

E2 et E4 n'ont pas reconnu leur prénom ou certaines lettres lorsqu'elles étaient écrites en minuscule. Nous supposons qu'ils n'ont pas encore été en contact avec l'écriture scripte minuscule. Il est vrai que la plupart du temps, cet apprentissage s'effectue au cours de l'école primaire s'il ne survient pas dans le cadre familial. Toutefois, les trois enfants sont capables de décortiquer leur prénom lettre par lettre afin d'identifier les erreurs. Ils se situent alors dans le stade alphabétique selon Frith (1998) : ils parviennent à segmenter certains mots et ne les reconnaissent plus comme des logos.

**Tableau 14 Situation 7**

| S7  | E1 : 3 ans et demi | E2 : 4 ans   | E3 : 5 ans  | E4 : 6 ans  |
|---|--------------------|--|---|---|
| L'enfant est-il capable d'écrire notre prénom d'après les lettres d'autres mots qu'il connaît ? |                    | Elle est capable de copier le modèle (fait en majuscule) sans faire de faute.                        | Elle est capable d'écrire mon prénom d'après un modèle (en majuscule), mais elle oublie l'accent aigu. Elle l'ajoute au moment où je lui demande si son écrit est correct. « <i>Oui je le vois tout à fait !</i> » (en parlant de son erreur) | Sans modèle à l'appui : « <i>Non, je sais pas... je sais pas écrire</i> »<br>Il connaît le nom de certaines lettres d'après leur sonorité, mais ne maîtrise pas leur graphie. Il a besoin d'un modèle pour les tracer.<br>Il se repère d'après les lettres de son prénom. |
| « Connais-tu le nom des lettres ? »   |                    | Elle connaît le nom de certaines lettres.<br>Elle fait la différence entre une lettre et un chiffre. |   | « A ; O ; I ; Y »   |

|        |  |  |  |  |
|--------|--|--|--|--|
| Autres |  |  | <p>Elle dit qu'elle aime recopier des modèles et elle écrit un mot en minuscule.</p> <p>Elle commente la forme de certaines lettres : « <i>Un trait normal</i> » (pour la lettre L)<br/> « <i>Un trait pas normal</i> » (pour la lettre I)<br/> « <i>Ça fait comme une cheminée</i> » (pour la lettre N)</p> |  |
|--------|--|--|--|--|

### Analyse :

Les enfants sont capables de reproduire un modèle. Ils connaissent deux à trois lettres et les écrivent de mémoire. En effet, seul E4 qui est en 3H débute la phase de systématisation de l'écriture selon Chauvel et Lagoueyte (2010). Les deux filles se situent dans les deux phases précédentes (phase de copie plus ou moins fidèle du modèle ; phase de copie du modèle) et possèdent la capacité de reproduire des lettres.

Lors de la copie, E3 commente son cheminement : « *un trait normal* », « *un trait pas normal* » et « *ça fait comme une cheminée* ». Elle est alors en mesure de verbaliser son geste.

#### 4.1.2 Bilan

Il y a une différence conséquente entre les deux plus jeunes et les deux plus âgées : elle est en partie due à leur âge et à l'influence de l'école. E3 et E4 ont déjà un rapport plus concret à l'écrit contrairement aux deux plus jeunes.

Les enfants de 4 et 5 ans écrivent déjà de manière autonome et ont chacune un ou plusieurs cahiers dans lesquels elles prennent plaisir à produire.

Ces expérimentations nous ont montré que les enfants sont de grands producteurs d'écrit et qu'ils entrent à l'école avec un réel bagage qui est, toutefois, différent d'un individu à l'autre. De plus, elles nous ont donné des idées et des indications de faisabilité que nous prendrons en compte lors de la préparation de notre invention en classe de stage.

#### 4.2 Notre intervention en classe de stage

Nous effectuons des recherches actives sur le terrain dans le cadre de notre premier stage de troisième année qui se déroule de mi-novembre à fin décembre. Nous avons opté pour une approche ouverte afin de récolter un large panel de productions d'enfants qui nous permettra, ensuite, de sélectionner les éléments les plus pertinents et les plus intéressants. Effectivement, il nous semble judicieux de ne pas trop cadrer nos attentes afin d'être surprises par l'imagination de nos élèves. Cela pourrait faire surgir des pistes auxquelles nous n'avions pas songé.

Nous avons fait une demande concernant notre placement en classe de stage afin d'être certaines que l'une d'entre nous au moins suive des enfants de 1-2H. Ainsi, l'une d'entre nous a été placée dans ces degrés et l'autre en 3-4<sup>ème</sup> Harnos. Il aurait été avantageux que nous ayons toutes les deux la possibilité d'expérimenter dans un même cadre : dans les deux premières années de la scolarité. En effet, l'âge des enfants correspond mieux à notre thème de mémoire.

Il est vrai qu'au départ nous étions quelque peu déçues, mais nous avons rapidement trouvé une solution qui s'avère également être intéressante. Nous mettons en place des activités dans les deux classes de stage et nous nous centrons sur l'évolution des élèves au lieu d'effectuer des comparaisons. De plus, nous créons des liens avec les nouveaux moyens officiels d'enseignement «Dire Ecrire Lire» (CIIP, 2011) et «Que d'Histoires» (Guillaumond & Agostini, 2001).

#### 4.2.1 « DIRE ECRIRE LIRE »

Le nouveau moyen d'enseignement officiel, « Dire Ecrire Lire » est une démarche proposant de nombreuses séquences didactiques articulant l'expression orale, l'écriture et la lecture. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ces trois axes sont liés et complémentaires. Toutefois, d'après l'orientation de notre thématique de mémoire, nous nous centrons essentiellement sur les explications autour de l'écrit.

Avant d'entrer à l'école, l'enfant écrit pour imiter son entourage même s'il ne maîtrise pas encore le code. Cette activité se poursuit en 1-2H sous forme de lecture-écriture émergente provisoire (LEEP). Celle-ci est pratiquée particulièrement en première année. Elle permet à l'enfant de devenir lecteur-scripteur, de différencier oral et écrit, de prendre conscience que l'écrit est également une forme de communication et de différencier image et texte. Au début, l'enfant écrit comme il pense et c'est, par la suite, qu'il comprend la nécessité de connaître les lettres pour être capable de lire et d'écrire.

La démarche d'enseignement propose de partir d'un album illustré qui a été lu aux enfants. Ces derniers doivent ensuite dessiner un passage de leur choix et émettre un projet d'écriture : dire ce qu'ils aimeraient écrire pour raconter leur dessin. Puis, ils l'écrivent comme ils le pensent. Tout au long du processus, l'enseignante pose des questions à l'enfant pour lui faire prendre conscience de la différence entre écriture et dessin et lui permettre d'oraliser ses stratégies.

#### 4.2.2 « QUE D'HISTOIRES »

Nous avons remarqué que la démarche sur l'écriture inventée est la même dans les deux moyens (GS et CE1), mais qu'elle est plus réflexive dans le livre de 3H. Nous nous sommes rendu compte que nos choix d'activités étaient en adéquation avec ce moyen d'où la faisabilité de notre recherche au sein d'une classe de stage.

Nous allons, en quelques mots, décrire ce que propose la méthode « Que d'Histoires » concernant l'écriture inventée.

##### a) L'écriture inventée

Tout enfant commence tôt ou tard à écrire à sa manière un mot, une suite de mots et puis une phrase. Toutefois, il comprend rapidement qu'il existe une différence entre ce qu'il a voulu écrire et ce qu'il a écrit réellement. C'est ainsi qu'il devra peu à peu se confronter et se conformer au code.

La méthode « Que d'Histoires » rappelle qu'une telle activité doit être réalisée régulièrement. L'enseignante ne doit en aucun cas obliger l'enfant à rédiger, mais elle peut le solliciter tout en le rassurant sur l'objectif de l'activité : il n'y a pas de juste ou de faux. Par la suite, une mise en commun est effectuée au sein de la classe afin que chaque enfant puisse montrer ses productions.

Le guide pédagogique propose que les enfants tentent d'orthographier correctement un mot écrit par un camarade. C'est alors que l'enseignant propose sa version du mot afin de comparer les deux productions. L'enfant pourra, par la suite, recopier le modèle de référence. L'ouvrage propose également l'utilisation de messages porteurs d'une réelle signification : invitation, demande, etc.

### 4.3 Activités de recherche en stage

Nous présentons ci-dessous les différentes activités mises en place au cycle 1.

#### 4.3.1 En 1-2H :

Nous proposons deux activités durant lesquelles nous nous centrons sur les versants de la communication et de l'acte graphomoteur : un atelier d'écriture émergente provisoire sous forme d'un livre vierge dans un coin de la classe de stage et un livret d'exercices autour du prénom. Effectivement, nous mettons à disposition un livre bleu contenant des pages blanches sur lesquelles les élèves pourront écrire ce qu'ils ont envie d'exprimer. Au départ, l'unique consigne est d'écrire quelque chose dans le livre. Les élèves sont alors libres de tenter l'expérience : ils définissent le moment et la durée de l'activité ainsi que la quantité de production. En fonction de l'investissement des élèves, nous mettons en place une mise en commun afin de solliciter la verbalisation par le groupe-classe. Cela nous permettra d'expliquer, de relancer et de motiver les élèves qui n'auront pas encore écrit.

Au cours du processus nous posons fréquemment des questions aux élèves :

- « *Qu'as-tu écrit ?* »
- « *Te souviens-tu sur quelle page tu avais écrit hier et ce que tu avais écrit ?* »
- « ... »

Dans cette optique, nous aimerions comprendre les représentations et les stratégies de l'enfant face à l'écrit. Notre but est de le faire verbaliser ses actions et son raisonnement.

Deuxièmement, nous proposons une séquence d'activités autour des prénoms de la classe :

- Écrire son prénom avec la plus belle écriture possible. Les enfants peuvent également décorer leur étiquette.
- « Écrire » son prénom en utilisant des objets de la classe sans manipuler des outils scripteurs.
- Apprendre à un pair à écrire son prénom et ensuite inverser les rôles et écrire le prénom de l'autre enfant en écoutant ses explications.

#### 4.3.2 En 3H :

Nous mettons en place le même système d'écriture émergente provisoire. Ainsi, nous observerons les différences et les similitudes afin d'établir une progression entre les différents degrés scolaires.

Par contre, nous ne proposons pas d'activités autour du prénom. Effectivement, les élèves se sentent moins concernés qu'en début de cycle et sont à la recherche d'autres acquisitions dans l'écriture.

## 5. Les résultats

Avant de mettre en place ces deux démarches, nous avons présenté celles-ci à nos formatrices en établissement. Nous n'avons malheureusement pas pu réaliser le travail en 3H comme souhaité. Nous sommes alors contraintes de présenter les résultats en nous basant sur les expériences vécues en 1H-2H : nous les complétons et les argumentons avec certaines données récoltées lors de notre démarche exploratoire. Malgré cela, nous gardons le pronom *nous* pour la suite de la rédaction.

Nous énonçons tout d'abord les résultats de l'atelier d'écriture émergente (livre bleu) en abordant différents aspects tels que les stratégies des élèves pour repérer leur page ainsi que l'impact de la séquence langagière (issue du moyen d'enseignement « Dire Ecrire Lire ») sur la nature des productions des élèves. Ensuite, nous explicitons les diverses activités annoncées dans la méthodologie (Chapitre 4) autour du prénom : écrire son prénom sans modèle, construire son prénom avec différents objets et expliquer le tracé de son prénom à autrui. De plus, nous insérons les résultats dans des tableaux et nous ajoutons en dessous un commentaire s'y rapportant.

Dans nos analyses, nous nous permettons de citer les prénoms des enfants afin d'éviter les répétitions et les confusions dans les différents textes. Pour illustrer notre propos, nous insérons également des photos de productions d'élèves sur lesquelles apparaissent les prénoms de ces derniers.

### 5.1 Atelier d'écriture émergente dans le livre bleu

Lors de la présentation du projet aux enfants, nous les sentions quelque peu désemparés face à cette nouvelle activité. Nous les avons trouvés réticents : ils se sentaient incapables d'écrire selon le code. En effet, nombreux d'entre eux étaient conscients de l'existence de celui-ci et de leur incapacité à écrire comme l'adulte.

Dès le début, les enfants portaient un grand intérêt au livre bleu et produisaient fréquemment : ils dessinaient principalement et, la plupart du temps, signaient leur œuvre. Quelques-uns produisaient des mots issus de leur répertoire logographique tels que *MAMAN*, *PAPA* : ils se sentaient obligés d'écrire des mots qui respectaient le code écrit. La plupart d'entre eux connaissaient déjà des lettres : celles de leur prénom, quelques lettres faisant partie des prénoms de l'entourage, des lettres que les parents, frères et sœurs et pairs leur ont apprises, etc. De plus, certains enfants copiaient des mots, notamment les mois du calendrier affiché dans la classe alors que d'autres nous demandaient un modèle.

Après deux semaines, le nombre de productions diminua. En effet, les élèves réalisant d'autres activités avaient envie de se consacrer à celles-ci. De plus, pendant le stage, nous devions mettre en place une séquence langagière autour de la lecture-écriture émergente<sup>5</sup> que nous abrégeons *DEL*. Nous n'avons, dès cet instant, pas insisté avec le livre bleu pour voir comment les choses allaient évoluer. Durant les activités du *DEL*, les enfants étaient très intéressés et curieux d'apprendre de nouvelles notions touchant l'écrit. Les enfants de six ans souhaitaient écrire et comprendre notre système d'écriture. Une fois l'activité d'écriture émergente effectuée, nous avons rappelé la présence du livre bleu : les enfants ont à nouveau dessiné et plusieurs ont écrit.

Ainsi, il nous semble intéressant de comparer la situation avant et après le *DEL*. Nous avons répertorié les productions des enfants en différentes catégories et les avons présentées dans un tableau afin de

---

<sup>5</sup> Celle-ci est tirée de CIIP. (2011). *Dire, écrire, lire au cycle 1 de l'école romande*.

comparer les résultats de manière horizontale. Nous analysons, par la suite, les oeuvres selon les stratégies d'écriture émergente de Saada-Robert (2005), les stades établis par Frith (1998), et étudions les copies de mots d'après les stades de Chauvel et Lagoueyte (2010).

**Tableau 15 Les productions dans le livre bleu avant et après le DEL**

| Avant le DEL   | Après le DEL  |
|--|---|
| Dessin<br>(voir ANNEXES, Notre intervention en 1-2H, Annexe I, photos 1.1 à 1.14 ; 1.16 ; 1.17 ; 1.21 ; 1.26 ; 1.28 ; 1.32 ; 1.34 à 1.36) <sup>6</sup> |   |
| Écriture du prénom<br>(1.1 ; 1.5 ; 1.7 à 1.11 ; 1.14 ; 1.17 ; 1.20 ; 1.27 ; 1.29 ; 1.30 ; 1.31 ; 1.33 à 1.35)  |   |
| Copie de mots visibles dans la classe :<br><i>NOVEMBRE</i> affiche du calendrier<br>(1.3 ; 1.9)  | Copie de mots visibles dans la classe :<br><i>SAINTE-NICOLAS</i> écrit sur le tableau noir (1.18 ; 1.20)<br><i>QUATRE PETITS COINS DE RIEN DU TOUT</i> : titre du livre étudié lors de la séquence DEL. (1.33) Copie en scripte et tentative de copie en cursive. (1.31)<br><i>DÉCEMBRE</i> : affiche du calendrier (1.27)  |
| Demande d'un modèle à l'enseignante et copie du modèle<br>(1.17)   | Demande d'un modèle à l'enseignante et copie du modèle.<br>(1.34)   |
| - <b>VNO</b> : Production de lettres issues du répertoire logographique (lettres du prénom et autres). Pas de projet d'écriture. <i>EMI</i> (1.3)      | - <b>IMP</b> : Production de traces (1.15 ; 1.22)<br>- <b>Production de chiffres</b> (1.34)<br>- <b>VNO</b> : Production de lettres issues du répertoire logographique (lettres du prénom et autres). Pas de projet d'écriture. <i>KLIKEX ; MOTBI ; LAUC ; DRER ; COLEC ; OKOKOKIC ; DEBOB ; DEBD ; ...</i> (1.14 ; 1.23 à 1.25 ; 1.30 ; 1.32)<br>- <b>LOG</b> : Production de lettres issues du répertoire logographique en relation avec un projet d'écriture : <i>PAPA, MAMAN</i> avec les lettres dans le mauvais ordre. (1.27) |
| Production de « logos » stade logographique selon Frith :<br><i>MAMAN</i> et <i>PAPA</i> (1.7)   | Production de « logos » stade logographique selon Frith :<br><i>MAMAN</i> et <i>PAPA</i> (1.14 ; 1.29 ; 1.30)<br>Prénoms des frères et sœurs <i>LOLA</i> et <i>PAUL</i> (1.14 ; 1.29)   |

### Analyse

À cet âge, les enfants aiment dessiner et c'est, en effet, une activité qui les sécurise : la qualité de leurs dessins permet aux adultes de comprendre leur message sans indication supplémentaire. De plus, la plupart des productions sont signées ; cet acte est devenu une habitude pour de nombreux élèves. Ainsi, ils ont retrouvé leur page et ont pu prouver l'identification de celle-ci.

Les enfants de six ans copiaient volontiers des écritures qu'ils voyaient dans la classe. C'était une activité rassurante leur permettant d'éviter les erreurs et de montrer leurs compétences pour le moment limitées. Effectivement, ils n'osaient guère exposer des essais personnels et spontanés au regard d'autrui : ils voulaient « faire juste » et être sûrs d'être compris par l'entourage. Ils se sont alors inspirés du calendrier pour écrire *NOVEMBRE* et *DÉCEMBRE*.

Après les activités du DEL, l'intérêt pour l'écrit a évolué. En effet, ils désiraient connaître la différence entre l'écriture scripte majuscule, minuscule et l'écriture cursive. Malheureusement selon le PER ainsi que

<sup>6</sup> Dans le tableau, toutes les photos citées se trouvent dans ANNEXES, Notre intervention en 1-2H, Annexe I. Dans la suite du tableau, nous insérons uniquement le numéro de la photo.

Chauvel et Lagoueyte (2010), la phase de systématisation de l'écriture survient uniquement en 3H. Cependant, deux enfants souhaitaient copier le titre de l'album extrait du *DEL*. C'est alors que nous l'avons écrit au tableau noir : un élève a copié ce dernier en cursive et le second se sentant dans l'incapacité de le copier ainsi, l'a tracé en scripte majuscule.

Ces deux enfants et un troisième de quatre ans ont transcrit *Saint-Nicolas* figurant au tableau. Le plus jeune d'entre eux se trouvait, d'après Chauvel et Lagoueyte (2010), dans la phase de copie plus ou moins fidèle au modèle. Il est vrai que sa main commençait à se former : il tenait correctement son crayon et parvenait progressivement à guider sa main et à contrôler ses gestes. Parfois il bougeait l'avant bras et laissait son poignet figé ce qui l'empêchait d'effectuer des tracés précis.



Figure 5 Copie plus ou moins fidèle du mot *Saint-Nicolas*

Un autre enfant de quatre ans nous a demandé deux fois un modèle : il voulait écrire un mot pour annoter ses dessins. Le premier a été *BONHOMME* et le second *DEUX BONSHOMMES*. Lors de sa première exécution, il n'a que copié partiellement le mot au singulier. La deuxième fois, l'écrit était complet.

Une fois les activités du *DEL* terminées, les productions en écriture émergente ont augmenté. En effet, nous en comptons une seule avant la mise en place de la séquence langagière, puis une quinzaine ont été créées. Les enfants ont, dès lors, produit quelques traces (IMP) en imitant le geste de l'adulte scripteur. Ces dernières se trouvaient sur des pages blanches et n'accompagnaient aucun dessin. Un enfant de la classe a également tracé des chiffres.

Les productions de lettres (VNO) sans analyse du son et sans projet d'écriture comportaient majoritairement les lettres des prénoms respectifs des élèves. Lorsque nous leur demandions ce qu'ils avaient écrit, ils répondaient qu'ils avaient uniquement tracé des lettres dont ils ignoraient la signification.

Un enfant a produit des lettres issues de son répertoire logographique (LOG) : il a écrit *PAPA* et *MAMAN* en plaçant intentionnellement les lettres dans le mauvais ordre. Ainsi, les apprenants étaient conscients qu'écrire signifiait respecter un code qu'ils devaient alors apprendre. En effet, lors du *DEL*, plusieurs d'entre eux ont affirmé : « *Moi je ne sais pas écrire.* », « *Je connais des lettres, mais je ne sais pas écrire.* », « *J'ai pas encore appris.* », etc. Nous avons ainsi remarqué leur avis catégorique sur leur incapacité à produire. Nous les avons alors poussés à écrire comme ils le savaient. Finalement, ils ont peu à peu essayé d'écrire dans le livre bleu et certains enfants se sont essayés librement à l'écriture émergente sans l'aide d'un modèle.

Il nous semble important de relever que quelques enfants ont tracé différents prénoms de l'entourage appris à la maison : *MAMAN*, *PAPA*, *LOLA* et *PAUL*. Ils aimaient les écrire, car ils en respectaient le code. D'après Frith (1998), ces jeunes scripteurs se trouvent entre le stade logographique et alphabétique : ils savent orthographier des mots même hors contexte et connaissent le nom des lettres. Par contre, ils n'ont pas encore conscience que le mot se découpe en plusieurs syllabes. Ils voient, en effet, celui-ci comme un logo.

### 5.1.1 Comment fais-tu pour reconnaître ta page ?

Dans un deuxième temps, nous avons questionné les enfants de 2H afin de savoir s'ils reconnaissent leurs productions dans le livre bleu. Ils devaient, de plus, justifier leur affirmation. Neuf enfants âgés de six ans étaient présents. Deux d'entre eux ont reconnu deux dessins, car ils ont davantage produit que les autres.

Lors de cette activité, nous avons enregistré la conversation afin de faciliter notre analyse. Chaque enfant a pu s'exprimer librement et nous avons relevé onze phrases. Celles-ci sont classées dans un tableau en deux colonnes (*page reconnue grâce au prénom* et *page reconnue grâce à d'autres indicateurs*) comportant six catégories selon les critères d'appartenance évoqués par les écoliers. Dans cette analyse, nous tentons de créer des liens avec l'axe identitaire. C'est-à-dire que nous voulons comprendre et relever les éléments dont les enfants se souviennent et auxquels ils se réfèrent pour prouver qu'une production leur appartient.

**Tableau 16 Classement des stratégies de reconnaissances des productions**

|                       | Page reconnue grâce au prénom                     |                     | Page reconnue grâce à d'autres indicateurs                          |
|-----------------------|---|---------------------|---|
| Prénom uniquement     | « Parce que là y avait écrit mon prénom. »        | Dessin uniquement   | « Parce que j'avais fait un petit bébé dans une poussette. »        |
|                       | « À mon nom. »                                    |                     | « Le cœur, le bonhomme et le grand soleil. »                        |
|                       | « Y avait mon nom. »                              |                     |   |
|                       | « Parce que là il y a mon prénom. »               | Un mot              | « J'avais écrit MAMAN. »  |
|                       | « Y avait mon nom. »                              |                     |   |
| Prénom et autres mots | « Y avait écrit PAUL, LUCAS, MAMAN et pis PAPA. » | Un mot et un dessin | « Parce que j'ai écrit NOVEMBRE et j'avais fait un cœur comme ça. » |
| Prénom et dessin      | « À cause de la fleur et pis de mon prénom. »     |                     |   |

#### Analyse des onze productions sélectionnées :

- Cinq productions ont été reconnues d'après le **prénom uniquement**
- Une seule a été identifiée grâce au **prénom et à d'autres mots** (logos)
- Une autre d'après le **prénom et un dessin**

Pour appuyer leur réponse, la majorité des enfants ont relevé la présence de leur prénom sur le support.

- Deux enfants se repèrent aux **dessins uniquement**
- Un élève, quant à lui, retrouve **un mot** qu'il avait écrit
- Un autre camarade raconte qu'il se rappelle de **son mot et de son dessin**

Dans cette colonne-ci, les enfants argumentent leurs propos en cherchant des repères concrets pour combler l'absence de leur signature.

Ainsi, le prénom apparaît sept fois sur onze dans les critères d'appartenance. Nous constatons donc qu'il a une importance non négligeable pour les enfants : ils ont conscience que leur signature représente une réelle marque de possession et qu'elle leur permet, selon Lipianski (1993), d'être identifiés par autrui. Ainsi, l'acte de signer devient souvent un automatisme à l'école du fait qu'il simplifie considérablement l'organisation et la gestion des activités de l'enseignante. Il est vrai que celle-ci gagne un temps précieux au moment de regrouper les activités des élèves. C'est pourquoi l'action de « signer » dans le livre bleu était alors un geste naturel pour certains enfants et pour d'autres, sans doute un oubli.

Il est également intéressant de voir que des écoliers de six ans sont capables de reconnaître leurs œuvres à l'aide d'un mot n'étant pas leur prénom et/ou de dessins et de motifs spécifiques. En général, ils se souviennent de leurs productions qui sont toutes très différentes. De plus, ils sont habitués à repérer leur prénom dans leur casier, sur leur étiquette, sur leurs bricolages et leurs dessins, sur certains objets personnels tels que des pantoufles, des gants, un jouet, etc. Ainsi, ils ont tous reconnu très rapidement leur page et ils en étaient fiers.

Il aurait été intéressant de rencontrer une situation dans laquelle deux enfants auraient affirmé qu'une même production leur appartenait. Nous supposons que les arguments avancés auraient été très riches et interpelant.

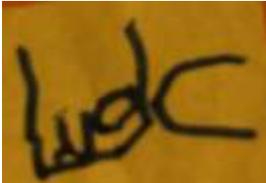
## 5.2 Écrire son prénom avec un outil scripteur, puis avec des objets sélectionnés

Afin d'analyser les différents stades psychomoteurs, nous nous basons sur les recherches de Filly (1997). Dès lors, nous sommes en mesure d'affirmer que tous les élèves avaient atteint la période de maturation perceptive. Rappelons que cette dernière débute vers trois ans et que nos élèves en avaient au minimum quatre.

Nous nous focalisons également sur l'axe identitaire, sur le choix du matériel, sur leur implication dans la tâche, etc. Lors de la première activité, les enfants de 1-2H ont reçu la consigne suivante : « *écris ton prénom comme tu le sais sur cette carte. Si tu en as envie, tu peux ajouter des décorations et choisir l'outil avec lequel tu vas écrire* ». Dès cet instant, les enfants ont commencé la tâche et nous ont montré le résultat. Durant la seconde activité qui ne fut pas réalisée le même jour, les enfants de 2H devaient choisir un matériel et créer leur prénom au moyen de celui-ci. Quant aux élèves de 1H, ils avaient la possibilité de participer à l'exercice. Cependant, nous leur avons imposé l'utilisation de bâtonnets multicolores en bois pour qu'ils se focalisent sur la tâche et non sur le choix de l'objet à manipuler.

Dans ce récapitulatif, nous avons tenté de créer des liens entre les deux activités.

**Tableau 17 Récapitulatif des activités d'écriture et de construction du prénom**

| Âge   |                              | <b>Prénoms écrits sur les petites fiches</b><br>(voir ANNEXES, Notre intervention en 1-2H, Annexe II, Ecrire son prénom) <sup>7</sup>  | <b>Prénoms construits avec des objets sélectionnés</b><br>(voir ANNEXES, Notre intervention en 1-2H, Annexe III, Construire son prénom)  |
|-------|------------------------------|--|--|
| 4 ans | Implication dans la tâche    | Les enfants ont exécuté rapidement la tâche. Effectivement, le stage se déroulait durant la période de Noël et tous savaient déjà écrire leur prénom avec ou sans modèle. La plupart d'entre eux n'avaient plus besoin de leur étiquette (modèle) pour écrire et n'accordaient pas beaucoup d'importance à cet acte devenu banal et habituel.  | Ils montraient peu d'enthousiasme, car ils ne savaient pas comment s'y prendre. Une fois qu'un enfant du groupe eut commencé, d'autres l'ont tout de suite imité. En effet, l'activité permettait de construire son prénom et de le mettre en valeur. L'enfant choisissait l'emplacement de celui-ci dans la classe. Puis, il prenait en photo son œuvre une fois terminée.  |
|       | Aspects moteurs et cognitifs | <p>Deux enfants étant les plus jeunes de la classe, se trouvaient dans la phase d'acquisition de la forme des lettres : ils écrivaient leur prénom à l'aide d'un modèle. Cependant, la forme de leur écrit n'était pas conforme à celui-ci. De plus, la précision du tracé variait selon les jours. Ils ne connaissaient pas d'autres lettres que celles de leur prénom (2.9 ; 2.14).</p>  <p style="text-align: center;"><i>Figure 6 JOEY</i></p> <p>Nous pensons qu'à leur âge, ces derniers, ainsi que deux à trois autres camarades ne portaient pas encore d'intérêt à l'écriture et que ce point de vue évoluerait certainement dans quelques mois. Toutefois, nous avons observé une progression tout au long du stage : une enfant essayait parfois d'écrire son nom sans modèle. Lors de l'activité de recherche, elle a oublié quelques lettres (2.16). Un autre exemple montre que certains enfants écrivant sans modèle ne respectaient pas la forme de certaines lettres ayant un tracé difficile, par exemple G (2.11 ; 2.18).</p> <p>Ainsi, nous avons remarqué une grande différence entre les enfants au niveau de leur développement moteur. La plupart du temps, celui-ci correspondait à leur âge. Nous supposons dès lors que de nombreux facteurs entrent en jeu, notamment les activités motrices que l'enfant effectue hors cadre scolaire ainsi que ses intérêts. De plus, certains enfants, moins avancés ou diagnostiqués comme ayant un léger retard dans leur développement moteur sont suivis par des psychomotriciens. Néanmoins, nous n'allons pas poursuivre dans cette direction pour ne pas nous éloigner de notre sujet de mémoire.</p> | L'activité était facultative : deux enfants n'ont pas voulu la réaliser. Ces derniers avaient encore besoin d'un modèle pour écrire leur prénom et c'est pourquoi nous supposons qu'ils ne se sentaient pas prêts pour construire leur prénom. Il se peut également qu'ils n'avaient simplement pas envie de relever ce défi et préféraient continuer leur jeu. Rappelons que cette activité n'est pas des plus simples pour des élèves de quatre ans, car elle implique qu'ils soient capables de se former une représentation mentale de la lettre à construire. |

<sup>7</sup> Dans le tableau, toutes les photos citées se trouvent dans ANNEXES, Notre intervention en 1-2H, Annexe II et Annexe III. Dans la suite du tableau, nous insérons uniquement le numéro de la photo.

|         |  |   |   |
|---------|--|---|---|
|         | Erreurs de trajectoire et de sens        | Plusieurs enfants inversaient la trajectoire de l'écriture ou l'orientation de certaines lettres telles que « N ». En temps normal, la plupart des enfants écrivaient leur prénom sans modèle. Ainsi, une majorité n'a pas eu de difficulté à effectuer l'activité en respectant le sens d'écriture (2.14 ; 2.15 ; 2.18). | Les enfants construisaient certaines lettres ou tout le prénom à l'envers (3.10 ; 3.12 ; 3.13 ; 3.16). Durant cette tâche, ils n'avaient pas un cadre délimité par une feuille. Ils devaient alors gérer un grand espace et prendre du recul sur leurs actions. De temps à autre, ils composaient leur prénom dans le bon sens, mais prenaient la photo depuis le mauvais côté. En effet, entre les deux phases, ils devaient chercher l'enseignante et lui indiquer l'endroit depuis lequel ils voulaient prendre la photo. Dès cet instant, l'enfant pouvait appuyer sur l'appareil pour garder un souvenir de sa création.   |
|         | Souhaits des enfants et personnalisation | Une enfant de quatre ans a décoré son prénom. Nous pensons que sa personnalité a joué ici un rôle. Nous l'avons observée durant les six semaines : elle était minutieuse ; elle avait développé de bonnes habiletés motrices proches de celles de ses camarades de cinq, six ans (2.12).                                  | Les enfants ne voulaient pas défaire leur prénom et ranger le matériel tout de suite : ils désiraient laisser leur production en exposition jusqu'à la fin de l'après-midi. Par conséquent, ils étaient attachés à ce qu'ils avaient réalisé. Nous pensons qu'il s'agissait là d'une situation particulière : comme toute autre construction, celle-ci était éphémère et les élèves en étaient conscients. De ce fait, ils savaient qu'en rangeant, ils « détruisaient » leur prénom. C'est pourquoi ils voulaient attendre encore un instant afin de prolonger l'existence de leur œuvre et d'en rester fiers le plus longtemps possible.<br><br>Les rangements n'ont pas posé problème. En effet, les enfants souhaitaient rentrer à la maison et ils savaient qu'ils recevraient prochainement une photo de leur création. |
|         |  |   |   |
| 5-6 ans | Implication dans la tâche                | Ces derniers ont réalisé rapidement l'exercice et sans difficulté vu leur âge. Ils n'ont pas ressenti de fierté particulière. En effet, l'exercice était banal et simple. Il est vrai que tous maîtrisaient le tracé de leur prénom depuis un certain temps : signer était devenu un automatisme.                         | Cette activité n'était pas habituelle pour ces enfants et c'est pourquoi ils ont relevé le défi avec engouement. Ils ont chacun cherché rapidement du matériel et un endroit adéquat pour exécuter la tâche.  |
|         | Aspects moteurs et cognitifs             | Les enfants n'avaient plus besoin de modèle et traçaient les lettres de leur prénom de manière fluide et précise.   | <b>L'utilité du matériel dans leur choix</b><br>Les enfants ont réfléchi et ont choisi un matériel avec lequel ils étaient sûrs de pouvoir représenter leurs lettres. Ce cheminement prouve qu'ils parvenaient à se représenter mentalement les différentes lettres de leur prénom avant de choisir un matériel compatible. Certains se sont représentés visuellement chacune d'elles avant de commencer la tâche : ils ont utilisé les mêmes objets tout au long de l'activité et ont pris assez de matériel afin de construire leur prénom en une fois. Quant aux autres, ils décortiquaient lettre par lettre et choisissaient le matériel qui leur plaisait au fur et à mesure de leur construction.  |

|   |   |   |
|---|---|---|
| Erreurs de trajectoire et de sens       | Ils n'ont commis ni d'erreur de trajectoire, ni de sens.  | Parfois, nous demandions à l'enfant de vérifier son prénom, car il manquait une lettre. Il prenait donc en compte la remarque.<br>Nous avons aussi remarqué que certains enfants avaient inversé le sens de lecture/d'écriture de leur prénom (3.8 ; 3.13).   |
| Souhait des enfants et personnalisation | Certaines filles ont passé beaucoup de temps à décorer leur prénom. Comme précédemment, nous pensons que la personnalité de l'enfant peut en être la cause. En effet, leur minutie et leur envie d'esthétisme se reflètent également dans d'autres domaines (2.2 ; 2.5).<br>Dans cette activité, une autre enfant a colorié les lettres de son prénom (2.1) | Tous ont choisi un matériel différent et certains ont mélangé plusieurs objets. Par exemple, les rails du train, les cartes de Memory, les pincettes, les cartes de domino, les crayons de papier ou de couleur, les gommes, les punaises, les ciseaux, les tubes de colle, etc.<br>Dans cet exercice, tous ont démontré une grande créativité.<br>Les objets ont été choisis d'après deux critères différents : <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>L'utilité</b> que nous avons explicitée précédemment dans les <i>Aspects moteurs et cognitifs</i>.</li> <li>• <b>L'affect</b> : certains enfants ont choisi le matériel qui les attirait. Cependant, ils devaient également prendre en compte leurs limites : un enfant se servant des rails du train s'est rapidement rendu compte qu'il ne parviendrait pas à réaliser l'activité. Il a alors utilisé les rails pour une lettre simple à représenter et a choisi un autre matériel pour le reste (3.1).</li> </ul> Les élèves étaient impatients de prendre la photo, car ils étaient très fiers de leur création et voulaient l'immortaliser. Ils ont voulu, tout comme les plus petits, prolonger l'exposition de leurs productions. |

## Analyse

D'après Fily (1997), tous les enfants ont atteint la période de maturation symbolique. Leur stade de développement correspond à leur âge. Bien entendu, d'autres facteurs entrent en jeu, mais ce n'est pas l'objet de notre analyse.

Lors de la première activité, nous voyons que les apprenants sont tous capables, mêmes les plus petits, d'écrire leurs prénoms avec ou sans modèle. Certains vont aussi apprendre, comme leurs aînés, à le mémoriser afin de l'écrire sans aide. Ainsi, ils pourront progressivement s'intéresser à d'autres aspects : le code, l'orthographe, les minuscules, les majuscules, etc.

Nous relevons également que l'inversion du sens d'écriture et de lecture peut être provoquée par cet espace qui n'est pas limité contrairement à une feuille de papier. De plus, l'enfant ne réalise pas un geste d'écriture lors de cette seconde activité : celle-ci demande à l'élève d'obtenir une image mentale de son prénom. Il ne peut pas non plus se référer au mouvement de la trajectoire de son avant-bras.

Les enfants de 2H ont choisi un matériel qui leur plaisait. Certains ont dû s'adapter à ce choix alors que d'autres ont travaillé de manière tactique : c'est-à-dire qu'ils tenaient compte des limites de certains

matériaux. Ce choix n'est pas insignifiant. En effet, le côté affectif joue un rôle considérable : l'enfant sélectionnait des jeux ou des objets qui lui tenaient à cœur.

Les cinq, six ans ont construit leur prénom durant un matin : tous ont réussi, mais parfois certaines constructions étaient à l'envers. Ils devaient alors se repérer dans un espace inconnu non délimité par un support. Lors d'une activité sur feuille, l'enfant est limité par le format de celle-ci (A3, A2...) et il a appris à gérer cet espace restreint en travaillant à maintes reprises sur ce dernier.

Dans cette situation-ci, son prénom subit différents changements : il est « écrit » plus grand et déformé selon le matériel choisi. Dans les diverses productions, nous pouvons reconnaître les prénoms des élèves. Nous pensons également que certains enfants étant de grands adeptes de construction ont plus de facilité à reproduire et à adapter leur création.

Il nous semble important de relever qu'un enfant ayant terminé son activité voulait la défaire dès la prise photographique. Nous supposons qu'il n'est guère attaché à ses productions lorsque l'exercice lui paraît banal et facile. Nous aurions éventuellement pu lui demander de choisir un défi à réaliser afin de le stimuler. D'autres étaient plus « attachés » à leur production, ils voulaient la laisser encore un moment en exposition. Pour eux, il s'agissait d'un moyen pour exister aux yeux des autres (Lipianski, 1993).

### 5.3 Apprendre à un pair comment écrire son prénom

Durant cette troisième étape (voir ANNEXES, intervention 1-2H, annexe IV), les enfants ont dû apprendre à autrui à écrire leur prénom. Les enfants se sont installés à une table par binôme (récepteur et émetteur) et ont commencé l'activité. Nous avons répertorié huit groupes et nous avons retranscrit des éléments nous semblant pertinents pour la compréhension du cheminement des deux acteurs (émetteur et récepteur). De temps en temps, l'enseignante intervient pour aiguiller les élèves.

**Tableau 18 Dialogues des enfants verbalisant le tracé de leur prénom**

|          | <b>DUO 1 A : Adeline L : Loïc</b>   |
|----------|---|
| <b>1</b> | <p><i>Adeline explique à Loïc</i></p> <p><b>A :</b> « <i>Euh, A.</i> »<br/>-&gt; L connaît la lettre et l'écrit.</p> <p><b>A :</b> « <i>L'autre lettre, je sais pas l'autre lettre.</i> »</p> <p><b>Enseignante :</b> « <i>Ah, il faut lui expliquer comment faire.</i> »</p> <p><b>A :</b> « <i>On fait un trait... comme ça et pis après...</i> »<br/>-&gt; A ne sait pas comment expliquer.</p> <p><b>L :</b> « <i>Dans Adeline, il y a un D, c'est après le A.</i> »</p> <p><b>A :</b> « <i>Ah ouai, un D.</i> »</p> <p><b>L :</b> « <i>Je n'sais plus comment les faire.</i> »</p> <p><b>A :</b> « <i>Un trait... et pis comme ça après.</i> »<br/>-&gt; En montrant un demi-cercle avec son doigt.</p> <p><b>A :</b> « <i>Après, y a un E.</i> »<br/>-&gt; L connaît la lettre et l'écrit.</p> <p><b>A :</b> « <i>Tu fais un p'tit trait et pis en bas tu fais encore un p'tit trait,... un p'tit trait en bas.</i> »</p> <p><b>L :</b> « <i>Un L.</i> »</p> <p><b>A :</b> « <i>Après, comme ça et pis en haut.</i> »</p> <p><b>L :</b> « <i>En haut comme ça ?</i> »</p> <p><b>A :</b> « <i>Oui... OOH mais non, maintenant c'est sur là... oui, mais pas là...</i> » (ton exaspéré).<br/>« <i>Maintenant, tu fais comme ça : hop hop hop.</i> »</p> |



Figure 7 Production de LOIC

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
|                                    | <p>-&gt; En montrant la trajectoire avec son doigt.<br/> <b>L</b> : « Hop, hop, hop ? Un N quoi. »<br/> <b>A</b> : « Ouai et pis maintenant un E. »</p>   |
| 2                                  | <p>Loïc explique à Adeline</p> <p><b>L</b> : « Tu dois faire un L. »<br/> <b>A</b> : « Un L. »<br/> <b>L</b> : « Après, un trait comme ça. »<br/> <b>A</b> : « Un trait comme ça ? »<br/> <b>L</b> : « Maintenant un O. »<br/> <b>L</b> : « Après un I avec deux p'tits points. »<br/> <b>A</b> : « Un I. »<br/> <b>L</b> : « Ouai, avec deux p'tits points. »<br/> <b>A</b> : « En haut et pis en bas ? »<br/> <b>L</b> : « Ici, pis ici, deux p'tits points, comme ça pis comme ça. »<br/> -&gt; En montrant avec son doigt.<br/> <b>A</b> : « Comme ça ? »<br/> <b>L</b> : « J'vois presque pas. »<br/> <b>A</b> : « Comme ça ? »<br/> <b>L</b> : « Ouai. »<br/> <b>A</b> : « Et pis un là ? »<br/> <b>L</b> : « Ouai, voilà, et pis après un C. »<br/> <b>A</b> : « Un C comment ? »<br/> -&gt; L montre avec le doigt.<br/> <b>A</b> : « On commence par là, et pis en bas. »<br/> <b>L</b> : « Et oui, c'est comme ça. »</p>  <p>Figure 8 Production d'ADELINE</p>  |
| <b>DUO 2 Colyne: C AL: Alessia</b> |   |
| 3                                  | <p>Colyne explique à Alessia</p> <p><b>C</b> : « Un C... après un O, après un L, Y. »<br/> <b>AL</b> gênée : « Je sais pas. »<br/> <b>C</b> s'adresse à l'enseignante : « Tu peux lui expliquer comment on fait un Y ? »<br/> <b>Enseignante</b> : « Non, c'est toi qui lui explique comment c'est un Y. »<br/> <b>C</b> : « En fait, tu fais un trait et pis après deux traits comme ça. »<br/> -&gt; En montrant avec son doigt.<br/> <b>Autre enfant 1</b> : « Ah ouai, une croix. »<br/> <b>Autre enfant 2</b> : « Un Y c'est pas une croix. »<br/> -&gt; L'enseignante insiste pour que C réexplique.<br/> <b>C</b> : « En fait tu fais un trait en haut, après tu fais deux traits comme ça. »<br/> -&gt; En montrant avec le doigt.<br/> <b>AL</b> : « Comme ça ? »<br/> <b>C</b> : « Oh nonon, non ! Un peu plus haut comme ça. »<br/> -&gt; En montrant la feuille avec son doigt.<br/> <b>AL</b> : « Comme ça ? »<br/> <b>C</b> : « Pfff, ... Mais t'n'arrives pas ! » (ton exaspéré).<br/> <b>Enseignante</b> : « Ils doivent aller contre où ces traits ? Contre en bas, à gauche, à droite ? »<br/> <b>C</b> : « Contre comme ça. »<br/> -&gt; En faisant le geste en l'air avec son doigt.<br/> <b>C</b> : « Contre comme... il va en hauteur et il va comme ça, et après il va en haut et pis après il va de côté. »</p>  <p>Figure 9 Production d'ALESSIA</p> |

|   |   |
|---|---|
|   | <p>-&gt; AL gênée ne sait pas comment faire.<br/> <b>AL</b> : « <i>Comme ça ?</i> »<br/> <b>C</b> : « <i>Oh nonon !</i> »<br/> -&gt; L'enseignante propose aux enfants de se mettre l'un à côté de l'autre.<br/> -&gt; C tente de tracer le Y à la place de AL. L'enseignante intervient et dit que c'est AL qui doit écrire.<br/> <b>C</b> : « <i>Je te montre. Tu refais ici parce que là, c'est vraiment pas joli.</i> »<br/> -&gt; AL refait le premier trait vertical : « <i>Tac.</i> »<br/> <b>C</b> : « <i>Après,... Ouai ben tu sais qu'il sera pas beau mon nom.</i> » (déçue).<br/> <b>Enseignante</b> : « <i>Mais elle pourra le réécrire encore une fois en dessous, après, quand elle aura compris le Y.</i> »<br/> -&gt; C montre avec son doigt sur la feuille la direction des deux traits rattachés à la barre verticale : « <i>Tac, tac.</i> ».<br/> -&gt; AL essaie de reproduire : « <i>Tac, tac.</i> ».<br/> <b>C</b> : « <i>Oui, cette fois, cette fois c'est un Y.</i> » (soulagée et souriante).<br/> -&gt; Rires de AL.<br/> <b>C</b> : « <i>Après un N, ouai mais tu fais plus là, vu que y a un peu du mélimélo.</i> »<br/> -&gt; AL ne sait pas comment faire.<br/> <b>Enseignante</b> : « <i>Faut lui expliquer comment faire ce N, mais sans lui montrer, t'as pas le droit de prendre ton crayon.</i> »<br/> -&gt; C voulait écrire à la place de AL.<br/> <b>AL</b> essaie : « <i>Comme ça ?</i> »<br/> <b>C</b> : « <i>Non !</i> »<br/> <b>Autre enfant 3</b> propose : « <i>Mais, va prendre l'étiquette.</i> » (cette dernière aurait servi de modèle).<br/> <b>C</b> à AL : « <i>Tu veux que je te montre mon étiquette ?</i> »<br/> -&gt; L'enseignante intervient, car C ne peut pas montrer son étiquette.<br/> -&gt; AL essaie encore une fois.<br/> <b>C</b> commence à s'impatienter : « <i>Oui ! Et pis après tu... ouai pis cette fois, tu reprends en bas parce qu'il y a un peu du mélimélo.</i> »<br/> -&gt; AL réécrit tout le prénom en hésitant sur le Y.<br/> <b>C</b> exaspéré : « <i>Le Y, il est tout juste pas juste.</i> »<br/> -&gt; En tapant légèrement sur la table.<br/> <b>C</b> répète en insistant sur un ton déçu : « <i>Le Y, il est toujours pas juustee ! Il est toujours pas juste le Y, Tac, tac, tac.</i> »<br/> -&gt; En remontrant la trajectoire avec son doigt sur la feuille.<br/> <b>C</b> : « <i>Et pis après tu fais tac ! C'est pas juste.</i> »<br/> -&gt; En montrant la fausse trajectoire de AL.<br/> <b>C</b> : « <i>Il faut faire comme ça...</i> »<br/> <b>AL</b> énervée lui coupe la parole : « <i>Ouai, mais tu m'as fait dépasser hein...</i> »<br/> -&gt; Les deux enfants se calment et inversent les rôles.</p> |
| 4 | <p><i>Alessia explique à Colyne</i></p> <p><b>AL</b> : « <i>A.</i> »<br/> <b>C</b> : « <i>A.</i> »<br/> <b>AL</b> : « <i>L.</i> »<br/> <b>C</b> : « <i>L.</i> »<br/> <b>AL</b> : « <i>E, S.</i> »<br/> <b>C</b> en tentant de se souvenir : « <i>S, je fais comme ça, comme ça, comme ça.</i> »<br/> <b>AL</b> : « <i>Ouai, S.</i> »<br/> <b>C</b> : « <i>Encore un S ?</i> »<br/> <b>AL</b> : « <i>I, A.</i> »</p> <div data-bbox="963 1704 1382 1962" data-label="Image"> </div> <p style="text-align: right;"><i>Figure 10 Production de COLYNE</i></p>  |

| <b>DUO 3 B: Benjamin LU: Lucas</b> |   |
|------------------------------------|---|
| <b>5</b>                           | <p><i>Benjamin explique à Lucas</i></p> <p><b>B</b> : « Tu fais un trait <i>debout</i>. »<br/> <b>LU</b> : « Trait <i>debout</i>... »<br/> <b>B</b> : « <i>Debout</i> ? »<br/> <b>LU</b> : « <i>Debout</i>, un comme ça ? »<br/> <b>B</b> : « <i>Pis</i>, une <i>boule</i>. »<br/> <b>LU</b> : « Une <i>p'tite</i> <i>boule</i> là ? »<br/> -&gt; En pensant qu'il doit faire un point sur un I.<br/> <b>B</b> : « Une <i>grande</i> ? »<br/> <b>LU</b> : « C'est une <i>grande</i>, hein. »<br/> <b>LU</b> : « Comme ça ? »<br/> <b>B</b> : « Non ! <i>Ici</i>, comme ça. »<br/> -&gt; En montrant avec son doigt.<br/> <b>LU</b> : « Ah, mais je croyais que c'était dessus. »<br/> <b>B</b> : « Non ! »<br/> <b>LU</b> : « Ça va pas ? Mais c'est... ça va aussi ? »<br/> <b>B</b> : « C'est comme ça. »<br/> -&gt; en montrant avec le doigt.<br/> <b>LU</b> : « Là, ça va aussi ou bien. »<br/> <b>B</b> : « Oh, non. »<br/> <b>B</b> : « Un trait <i>debout</i>, une <i>boule</i> comme ça, <i>qui touche</i>, ouai... Non ! J'ai pas dit comme ça. » (en s'impatiantant).<br/> <b>LU</b> : « Comment ? »<br/> <b>B</b> : « Comme ça. »<br/> -&gt; en montrant que la boucle doit descendre et rejoindre le milieu du « trait <i>debout</i> ». <span style="float: right;">Figure 11 Production de LUCAS</span><br/> <b>LU</b> : « Mais, je l'ai fait... »<br/> <b>B</b> : « Comme ça ! »<br/> -&gt; En faisant le geste avec son doigt.<br/> <b>LU</b> : « Mais grand ? »<br/> <b>B</b> : « Non, comme ça. »<br/> <b>LU</b> : « Aah, un P. »<br/> <b>B</b> : « Non ! »<br/> <b>LU</b> : « Si. »<br/> <b>B</b> : « Un B, un B. »<br/> <b>LU</b> : « Non, c'est un P, parce que quand c'est comme ça : uuu, c'est un P. »<br/> -&gt; uuu est l'onomatopée correspondant au geste de LU.<br/> <b>B</b> : « Et pis, il y a <i>encore une</i>, <i>encore une</i>. »<br/> <b>LU</b> : « Alors, c'est un B. »<br/> <b>B</b> : « T'as compris ? »<br/> <b>LU</b> : « Ouai. »<br/> <b>B</b> : « Voilà, maintenant, <i>trait debout</i>. »<br/> <b>LU</b> : « Trait de là ? »<br/> <b>B</b> : « Ouai, après un comme ça. »<br/> -&gt; En montrant avec le doigt.<br/> <b>LU</b> : « Comme ça ? »<br/> <b>B</b> : « Non, comme ça. »<br/> <b>LU</b> : « Ah ! »<br/> <b>B</b> : « Mais petit. Pis, encore un <i>au milieu</i>, pis, encore un <i>tout en bas</i>. »<br/> <b>B</b> : « Et pis, après <i>hop</i>. »<br/> <b>LU</b> : « Un quoi ? Un trait ? »<br/> <b>B</b> : « Ouai, <i>debout</i>, et pis, après <i>hop de travers</i>. »<br/> <b>LU</b> : « Comme ça ? Je remonte ? »</p> |

|   |   |
|---|---|
|   | <p><b>B</b> : « Ouai, <i>tu remontes</i>. Après, <i>tu fais comme ça</i>. »<br/> <b>LU</b> : « Un I. »<br/> <b>B</b> : « <i>Juste à côté</i>. »<br/> <b>LU</b> : « Comme ça, aah un J. »<br/> <b>B</b> : « Comme ça... Après, un <i>p'tit rond dessus</i>. »<br/> <b>LU</b> : « Un p'tit rond ? »<br/> <b>B</b> : « Comme ça, <i>comme t'as fait les fautes</i>. »<br/> <b>B</b> : « Après, <i>une montagne</i>. »<br/> <b>LU</b> : « Ah un A. »<br/> <b>B</b> : « Ouai. »<br/> <b>B</b> : « Après <i>un M</i>, tu sais comment on les fait ? »<br/> <b>LU</b> : « Euh non. »<br/> <b>B</b> : « <i>Comme ça, comme ça, comme ça, comme ça</i>. »<br/> -&gt; En montrant les trajectoires avec son doigt.<br/> <b>LU</b> essaye avec son doigt : « Alors <i>touc, touc, touc</i> ? »<br/> <b>B</b> : « Comme ça, <i>touc, touc, touc, touc</i>. »<br/> <b>LU</b> : « Ah, alors <i>touc, touc, touc</i>... »<br/> <b>B</b> : « Attends, <i>tu remontes</i>. »<br/> <b>LU</b> : « Touc. »<br/> <b>B</b> : « Et <i>tu redescends</i>. »<br/> <b>LU</b> : « Touc. »<br/> <b>B</b> : « Ah ben, maintenant, tu peux faire <i>le I</i>, mais <i>après tu fais le N dessous</i>, t'es d'acc ? <i>Comme ça, le N</i>. »<br/> <b>LU</b> : « Comment ? »<br/> <b>B</b> : « Un petit rond <i>dessus</i>. »<br/> <b>LU</b> : « Un comme ça, le N ? »<br/> <b>B</b> : « Non, mais après, après. »<br/> <b>B</b> : « Ici, en dessus, tu fais un <i>p'tit rond</i>. » (sur le I).<br/> <b>B</b> : « Et pis là tu peux le faire <i>le N</i>, à la place de le faire là. »<br/> -&gt; L'enfant propose de faire le N en dessous à cause du manque de place.<br/> <b>LU</b> : « D'acc, comme ça ? »<br/> <b>B</b> : « Ouai, ici en bas. »</p> |
| 6 | <p><i>Lucas explique à Benjamin</i></p> <p><b>B</b> : « Voilà, ton prénom il est comment ? »<br/> <b>LU</b> : « Alors, un... »<br/> <b>B</b> : « Un L ? »<br/> <b>LU</b> : « Non, ouai <i>un L</i>. »<br/> <b>B</b> : « D'accord. »<br/> <b>LU</b> : « Tu sais comment faire ? »<br/> <b>B</b> : « Ouai. »<br/> <b>LU</b> : « Là, après <i>un U, un touc</i>. »<br/> -&gt; En faisant le geste en l'air avec son doigt.<br/> <b>B</b> : « Je sais, mais tu peux me dire les lettres, je les sais. »<br/> <b>LU</b> : « C. »<br/> <b>LU</b> : « Un A. »<br/> <b>B</b> : « Et c'est fini ? »<br/> <b>LU</b> : « Non, et pis <i>un S</i>. »<br/> <b>B</b> : « Ah ! »<br/> <b>LU</b> : « Ouai, merci. »</p>   |



Figure 12 Production de BENJAMIN

| <b>DUO 4 ALE: Alexy BR: Bruno</b> |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>7</b>                          | <p><i>Alexy explique à Bruno</i></p> <p><b>ALE</b> : « <i>A.</i> »<br/> -&gt; Voyant que BR n'est pas content de la manière dont il a tracé le A : « <i>Ça fait rien.</i> ».</p> <p><b>BR</b> : « <i>Vas-y !</i> »</p> <p><b>ALE</b> : « <i>L, E, X, Y.</i> »</p> <div style="text-align: right;">  <p><i>Figure 13 Production de BRUNO</i></p> </div>   |
| <b>8</b>                          | <p><i>Bruno explique à Alexy</i></p> <p><b>BR</b> : « <i>B.</i> »<br/> <b>BR</b> : « <i>R.</i> »<br/> <b>ALE</b> : « <i>Quoi ?</i> »<br/> <b>BR</b> : « <i>R, U.</i> »<br/> <b>ALE</b> : « <i>U.</i> »<br/> <b>BR</b> : « <i>N.</i> »<br/> <b>ALE</b> : « <i>Euh, ché plus, ché pas.</i> »<br/> <b>Enseignante</b> à BR : « <i>Faut lui expliquer, tu arrives à lui dire avec des mots sans lui montrer ?</i> »<br/> <b>ALE</b> : « <i>Ah.</i> »<br/> -&gt; Se rappelant comment tracer la lettre.<br/> <b>BR</b> : « <i>Une montagne.</i> »<br/> <b>BR</b> : « <i>O.</i> »<br/> <b>ALE</b> : « <i>O, c'est ça ?</i> »<br/> -&gt; En demandant à l'enseignante.<br/> <b>Enseignante</b> : « <i>Ah, c'est lui qui doit expliquer.</i> »<br/> -&gt; En désignant BR.<br/> <b>ALE</b> : « <i>Ah ouai, je sais.</i> »<br/> <b>Enseignante</b> à BR : « <i>C'est juste ?</i> »<br/> <b>BR</b> : « <i>Ouai.</i> »</p> <div style="text-align: right;">  <p><i>Figure 14 Production d'ALEXY</i></p> </div> |

### Analyse

Le récepteur doit s'intéresser au prénom de l'émetteur pour être capable de transcrire ce que ce dernier explique. Il lui demande alors des précisions pour réaliser une production de qualité. Les enfants sont constamment en interaction : l'émetteur vérifie la compréhension de son camarade en regardant la production et le reprend en cas d'erreurs ; le récepteur répète ce que l'émetteur dit ; ce dernier montre à son copain son manque de patience, son mécontentement face au résultat : il est, en effet, très exigeant avec l'enfant scripteur.

Le tableau ci-dessous rassemble de nombreuses stratégies utilisées par les élèves. Nous les organisons selon la proposition de vocabulaire spécifique de Chauvel et Lagoueyte (2010) discutée auparavant (voir chapitre 2.8.8, La verbalisation et la mémorisation du geste moteur, p. 33). De plus, nous les complétons par quelques rubriques que nous avons nous-mêmes établies. Nous marquons le nombre d'utilisation par stratégie et soulignons les exemples avec différentes couleurs dans les transcriptions écrites précédemment : les stratégies utilisées par les enfants sont alors mises en évidence.

**Tableau 19 Récapitulatif des stratégies utilisées lors de la verbalisation des prénoms**

|                             | <b>Stratégie utilisée</b>  | <b>Nombre d'utilisation</b> | <b>Couleur</b> |
|-----------------------------|--|-----------------------------|----------------|
| Chauvel et Lagoueyte (2010) | Les propositions   | 6                           | rouge          |
|                             | Les directions   | 7                           | violet         |
|                             | Les espaces  | 4                           | bleu           |
| Nos rubriques               | Une onomatopée associée au geste de la trajectoire                 | 5                           | orange         |
|                             | L'utilisation de gestes (en montrant la trajectoire avec le doigt) | 20                          | bleu ciel      |
|                             | Le nom des lettres   | 39                          | vert           |
|                             | Des références à des images  | 5                           | gris           |
|                             | L'utilisation d'adjectif/adverbe                                   | 7                           | vert clair     |
|                             | Autre  | 8                           | rose           |

### 5.3.1 Le nom des lettres

Il ressort que la stratégie la plus utilisée est de dire le nom des lettres. Dans le premier duo, Loïc connaissait les lettres et devinait leur nom d'après les explications d'Adeline. Cette dernière avait davantage besoin d'informations pour tracer les lettres. Elle n'avait jamais vu de ï. Ainsi, Loïc a dû trouver une stratégie pour expliquer où Adeline devait placer le tréma.

Dans le deuxième binôme, Colyne connaissait toutes les lettres dictées : le prénom a été transcrit rapidement. Cependant, Alessia ne savait pas comment écrire certaines lettres comme le Y qui a suscité un débat entre ces deux enfants. Nous supposons qu'elle n'avait jamais vu cette lettre dont le tracé est compliqué. Néanmoins, elle y serait parvenue sans problème à l'aide d'un modèle. En effet, il est difficile de se représenter les deux traits partant en diagonale contre le haut.

Dans le troisième duo, la lettre B a posé problème. Effectivement, Lucas pensait qu'il devait faire un I et ne comprenait pas les explications de Benjamin. Ce dernier connaissait toutes les lettres, mais il a fait l'effort de les expliquer afin que son camarade puisse y arriver. Lucas répétait les lettres sur demande de son partenaire. Il est intéressant de constater que Benjamin parvenait à écrire des mots et de courtes phrases d'après leur sonorité. Ainsi, il aurait pu écrire le prénom de Lucas sans aide. Il n'aurait simplement pas mis le S à la fin, car il pensait que l'exercice était terminé après avoir écrit la lettre A.

Concernant le dernier binôme, les deux enfants connaissaient les lettres et ils n'ont pas eu recours à un vocabulaire spécifique pour expliquer les différentes trajectoires que contient leur prénom. Alexy ne se souvenait pas spontanément de toutes les lettres, mais il finissait par trouver sans explication supplémentaire. De plus, ces deux enfants jouaient souvent ensemble. Ainsi, ils ont tous les deux aperçu leurs étiquettes. Nous pensons, dès lors, que chacun avait une représentation mentale du prénom. C'est pourquoi ils ont mis peu de temps à réaliser l'exercice demandé.

Ainsi, tous les enfants connaissaient et savaient déjà écrire de nombreuses lettres, mais tous se trouvaient à un stade bien différent. Nous leur avons alors demandé où et comment ils avaient appris les lettres et nous pensons qu'il est intéressant de prendre en compte leurs réponses dans notre recherche.

**Tableau 20** Comment as-tu appris les lettres?

|                 | Ne sait pas   | Avec un membre de la famille   | Seul   | Autre  |
|-----------------|---|--|--|--|
| <u>Loïc</u>     | Ne sait pas :<br>« <i>Ché pas</i> »                                     |  |  |  |
| <u>Adeline</u>  | Ne sait pas.  |  |  |  |
| <u>Colyne</u>   |   |  | Personne ne lui a dit :<br>« <i>Personne.</i> », « <i>Ouai, toute seule.</i> »<br>et elle n'a jamais demandé à ses parents :<br>« <i>Euh non, même jamais.</i> » |  |
| <u>Alessia</u>  |   | Sa maman lui montre les lettres : « <i>Ma maman</i> », « <i>A quatre ans j'avais appris un peu les lettres.</i> »    |  |  |
| <u>Benjamin</u> |   |  | Personne ne lui a montré et il n'a jamais demandé :<br>« <i>Personne.</i> »  | Il a appris l'alphabet grâce à une petite voiture : « <i>Et pis moi à cause que j'avais une petite voiture quand j'étais bébé, et pis elle disait des fois l'alphabet.</i> »<br><br>Il a appris à écrire les lettres avec l'alphabet : « <i>Euh, à cause de l'alphabet, maintenant je sais toutes les lettres.</i> », « <i>Ben, avec l'alphabet.</i> » |
| <u>Lucas</u>    |   | Sa marraine et son parrain lui ont appris l'alphabet : « <i>À cause de ma marraine et pis de mon parrain, moi.</i> » | Personne ne lui a montré comment écrire les lettres:<br>« <i>Personne.</i> »   | Il a appris à écrire les lettres en les cherchant et en les copiant dans l'alphabet : « <i>C'est à cause de l'alphabet.</i> »  |
| <u>Alexy</u>    |   |  |  | Il connaît les lettres de son prénom et celles du prénom de sa sœur : « <i>Avec mon nom, je crois. Et avec le nom de ma sœur.</i> »  |
| <u>Bruno</u>    | Il n'arrive pas à donner plus de détails, la question lui semble floue. |  | Il a appris seul plusieurs lettres : « <i>[...] sinon j'ai appris tout seul.</i> »   | Il s'est inspiré de l'alphabet pour en apprendre d'autres : « <i>Un petit peu avec l'alphabet [...]</i> »  |

### Analyse

Les enfants ne parvenaient pas à donner des détails quant à leur manière d'apprendre les lettres. Nous avons déjà remarqué cet aspect lors de la démarche exploratoire : « *C'est Jim qui m'apprenait ça... quand j'étais toute petite. C'est Jim qui m'apprenait ça quand j'étais tout bébé et j'arrivais faire ça. Mais les autres bébés, ils arrivent pas à faire ça !* » « *Personne !* » « *Ma maman.* » « *C'est d'abord la maîtresse et pis après c'est maman !* » (se référer au chapitre : 4.1.1 Bilan de la démarche exploratoire, p. 44).

Certaines réponses en classe étaient plus concrètes. Néanmoins, deux enfants n'avaient aucune idée et

ne savaient que dire. Deux élèves ont demandé à des membres de leur famille : Alessia pose des questions à sa maman et cette dernière lui montre comment écrire les lettres. Lucas, quant à lui, connaît l'alphabet grâce à son parrain et sa marraine, mais il a appris à écrire seul en s'aidant de l'alphabet. Trois autres enfants ont également appris seuls. Ils disent ne pas avoir demandé d'aide et s'inspirent aussi de l'alphabet pour apprendre le tracé des lettres. Benjamin précise qu'il a appris l'alphabet grâce à une petite voiture électrique qui récitait celui-ci. Alexy, quant à lui, connaît les lettres de son prénom ainsi que celles du prénom de sa sœur. Il n'est pas tout à fait sûr que ce soit sa seule stratégie d'apprentissage, mais il n'est pas parvenu à nous donner plus de détails. Ainsi, les démarches varient d'un apprenant à l'autre, mais les résultats nous montrent que les enfants en 2H ont déjà de nombreuses connaissances dans le domaine de l'écriture et que ce dernier les intéresse et les intrigue.

### 5.3.2 Utilisation du geste et d'onomatopées

Dès lors, les enfants connaissaient déjà de nombreuses lettres et plusieurs d'entre eux faisaient déjà quelques analyses phonétiques. Comme nous l'avons mentionné précédemment, ces élèves s'intéressaient à l'écriture et ils avaient surtout envie d'apprendre le code.

La stratégie qui arrive en seconde place est de montrer la trajectoire avec le doigt soit sur la feuille, soit dans l'espace. En effet, verbaliser une trajectoire et décrire une forme ne sont pas des exercices évidents à cet âge. Les enfants manquent encore de vocabulaire spécifique pour décrire leurs mouvements. De plus, la plupart des élèves ont appris à écrire leur prénom d'après un modèle et non d'après une explication verbale. De ce fait, ils n'ont pas de vocabulaire spécifique pour décrire le tracé à exécuter. Concernant les explications dans l'espace, ils ajoutaient parfois, en plus du geste, une onomatopée telle que « *tac* », « *touc* », « *hop* » ce qui les aidait à segmenter le tracé de la lettre en plusieurs parties distinctes.

### 5.3.3 Adjectifs et adverbes

Les enfants du premier duo ont utilisé deux adjectifs, notamment *petit* et *grand*. En effet, ce sont deux adjectifs connus et très courants pour les élèves. Ils les ont utilisés afin de décrire les traits de la lettre L et les points sur le I. Cette stratégie était judicieuse, car les interlocuteurs se comprenaient. Il en est de même pour le troisième binôme qui a, en plus, utilisé l'adverbe *debout* pour décrire les traits verticaux composant des lettres. L'indication qui n'a pas été comprise était la « *grande boule de la lettre B* ». L'enfant scripteur pensait qu'il devait faire un point sur le I et non faire un demi-cercle se terminant au milieu du « *trait debout* ». Dans les autres duos, nous n'avons pas observé une quelconque utilisation d'adjectifs et d'adverbes qui auraient été utiles pour améliorer la compréhension du récepteur-scripteur.

### 5.3.4 Les propositions

Le premier binôme a utilisé uniquement la proposition « *en bas* » alors que d'autres ont été dites dans le troisième duo. Les enfants ont utilisé : *dessus*, *à côté*, *en bas*, *au milieu* et *sur*. Ces termes n'ont pas posé de problème de compréhension. En effet, ils sont couramment utilisés. Les notions de gauche et droite sont plus compliquées et portent souvent à confusion. De ce fait, elles n'étaient pas présentes dans les dialogues.

### 5.3.5 Les directions

Elles sont apparues dans tous les groupes sauf dans le dernier. Les enfants ont plutôt verbalisé des intensions (principalement des verbes déclinés) que des indications de direction. Cependant, nous les plaçons dans ce sous-chapitre du fait qu'elles indiquent toutes une direction quelconque : *tu redescends*,

*tu remontes, de travers, de côté, en haut, va en hauteur, plus haut, en haut...* Lors de la démarche exploratoire, les enfants avaient utilisé des indications telles que : « *Tourne l'orange comme moi !* », « *Comme ça... je te montre. Tu fais là !* », « *Tu fais comme ça un trait.* », « *Tourner le rond comme moi.* », « *Tu montes, tu fais un rond.* », « *Tu avances.* », etc.

### 5.3.6 Référence à des images

Cette stratégie est apparue très rarement. À deux reprises, la lettre a été définie comme ressemblant : à une montagne (pour la lettre A) et à une croix (pour le Y). Cette dernière indication a été réfutée par un pair. Pour décrire le B, un enfant a expliqué qu'il fallait tracer une grande boule. Comme nous l'avons expliqué précédemment, cette information a été mal interprétée par son voisin. Il serait possible, dans cette partie d'analyse, d'imaginer que les enfants n'ont pas encore tout à fait intégré la différence entre les marques iconiques et non iconiques selon Ferreiro. Toutefois, nous sommes en mesure d'affirmer que ces élèves étaient capables de dissocier ces deux domaines. C'est pourquoi, nous imaginons que ces indications étaient des moyens mnémotechniques ou des stratégies qui facilitant la compréhension. En effet, le vocabulaire utilisé était familier et abordable : c'est-à-dire que l'enfant qui veut décrire un A parlera de préférence d'une « montagne » que d'un « trait debout penché sur la droite et d'un deuxième trait debout sur la gauche ». De plus, en tant qu'adultes, nous pensons que nous ferions aussi référence à une montagne pour décrire le A. Rappelons que lors de la démarche exploratoire, l'enfant E3 avait fait référence à une cheminée pour la lettre N pour se remémorer la forme de celle-ci.

### 5.3.7 Autres stratégies

Les élèves ont très souvent utilisé le terme de « trait » qui est l'élément de base d'un tracé. Parfois ils précisaient son exécution, par exemple « un trait debout » ou alors l'enfant scripteur essayait, puis demandait si c'était juste. Ils parlaient également de « points », notamment sur le I. Nous constatons que les apprenants utilisaient un certain vocabulaire commun.

L'enfant commentant faisait parfois référence à des éléments que le scripteur avait déjà écrits, par exemple : « *Comme t'as fait les fautes.* » ou « *Encore un.* » afin de ne pas reprendre une même description.

### 5.3.8 L'axe identitaire

Concernant l'axe identitaire, nous nous penchons principalement sur les réactions des enfants lors d'une erreur dans le tracé de leur prénom.

Un exemple extrait du second binôme est révélateur : Alessia ne parvient pas à tracer la lettre Y et s'y reprend à plusieurs fois... Colyne réagit fortement et s'énerve. Déçue, elle déclare : « *Tu refais ici parce que là c'est vraiment pas joli.* » ; « *Ouai ben tu sais qu'il sera pas beau mon nom.* ». Selon Lipianski (1993), l'enfant cherche la reconnaissance d'autrui et à être accepté en tant qu'être unique. Ainsi, il désire contrôler l'image qu'autrui pourrait avoir de lui. Cela explique la raison de l'énervement de Colyne lorsqu'Alessia ne comprend pas ses instructions. Colyne veut donner une bonne image d'elle-même à travers son prénom et c'est pourquoi ce dernier doit être tracé correctement et de manière harmonieuse.

Dans les autres binômes, les enfants avaient aussi tendance à perdre patience lorsque leur partenaire faisait une erreur. Cela montre que l'enfant tient à son prénom et que ce dernier doit être écrit juste et avec une belle écriture. Il s'agit d'un élément propre à l'enfant et il en est très fier.

Tous les participants ont réalisé l'activité avec enthousiasme et étaient contents du résultat. Ils aimaient donner des explications ainsi qu'en recevoir afin d'apprendre à écrire le prénom de leur ami(e). Les signes d'impatience ont également été révélateurs avec l'enfant E1 lors de la situation S2 (démarche

exploratoire). Elle a rapidement perdu son sang-froid. Il est vrai qu'elle est plus jeune que les enfants scolarisés, mais ce comportement fut fort présent lors de cet essai de verbalisation.

Nous avons remarqué que les enfants avaient un attachement divergeant à leur prénom et cela se reflétait également dans les autres activités. Au moment où les enfants s'énermaient lors des erreurs, certains portaient plus d'importance à l'esthétisme de celui-ci qu'à l'erreur en elle-même. Plusieurs d'entre eux faisaient les activités en étant fiers, mais passaient rapidement à autre chose.

Nous pouvons conclure que nombreux sont les jeunes scripteurs qui connaissaient les lettres d'où notre question : « *Mais qui te l'as appris et comment ?* ». Les réponses différaient entre la maman, le parrain, la marraine ou soi-même. Les moyens utilisés étaient de regarder un modèle, un poster de l'alphabet, etc. Cependant, quelques enfants ne parvenaient pas à expliquer comment ils avaient appris. Cet aspect nous montre à quel point ils sont intéressés par l'écrit : ils acquièrent un certain vocabulaire commun (utilisation des noms des lettres) et ils désirent apprendre à écrire d'autres mots tels que les prénoms de leurs proches, les mois de l'année affichés en classe, etc.

Tout au long de nos recherches, nous avons observé que les enfants étaient de grands producteurs d'écrit et que ce domaine les intriguait et les passionnait. Ainsi, il est important, en tant qu'enseignante, de proposer des activités stimulantes afin de répondre et d'entretenir cet intérêt pour que les élèves puissent progresser et atteindre à leur rythme la maîtrise du code.

Les activités autour du prénom ont révélé l'importance de ce dernier pour les enfants à l'école enfantine. Selon Lipianski (1993), ceux-ci ont besoin d'être acceptés dans un groupe en tant qu'êtres uniques et de faire bonne impression auprès des autres tout en s'affirmant avec leurs caractéristiques propres. Un moyen pertinent et efficace pour l'enseignante de favoriser cette démarche est de travailler autour du prénom qui est une source de fierté et un élément propre à chaque individu.

## 6. Conclusion

### 6.1 Les recherches sur le terrain

Nos questions de recherche étaient nombreuses : où en est l'enfant dans son apprentissage de l'écrit ? Quel intérêt, l'enfant porte-t-il à son prénom et à celui de ses pairs ? La production écrite d'un prénom a-t-elle une incidence identitaire pour l'enfant ? A-t-il une place dans l'apprentissage de l'écrit et sous quelle forme ? Est-ce que l'enfant écrit son prénom ? Comment a-t-il appris à le tracer et de quelle manière (copie d'un modèle par exemple) ? Comment l'enfant reconnaît-il l'une de ses productions ? En effet, nos recherches sur le terrain nous ont apporté un autre éclairage que les théories ou la mise en place d'interviews avec des enseignantes. Nous avons découvert, grâce à notre échantillon récolté sur le terrain, que les enfants sont intéressés à produire des écrits malgré un code difficile et pour l'instant, inaccessible pour certains. De plus, ces derniers avaient des cheminements et des rythmes d'apprentissage divergents.

Nous avons remarqué que produire les rendait fiers. Nous pensons également que le nouveau moyen « Dire Ecrire Lire » permet une entrée par l'écriture émergente que nous trouvons fort intéressante et indispensable dans l'apprentissage du code. Nous avons connus des enfants éveillés et continuellement en quête de réponses et de nouveaux savoirs. En effet, les enfants racontaient ou produisaient ce que certains membres de leur entourage leur apprenaient, leur expliquaient, etc. Lors de la démarche exploratoire, nous avons remarqué que les élèves voulaient répondre à nos attentes d'où leur forte implication : ils étaient très demandeurs lors des rencontres. Nous avons préféré cette manière de faire aux interviews réalisés dans notre précédent travail de recherche.

Quant aux activités autour du prénom, nous nous sommes rendu compte de son intérêt et de sa place irréfutable dans l'acquisition de l'écriture. Les enfants apprécient le travail autour de celui-ci et nous pouvons le réinvestir de différentes manières. Nous ne pensions pas qu'il était si précieux aux yeux d'un enfant : il s'investit à sa manière pour montrer que son prénom lui est propre et qu'il y tient ! Lors de notre travail, nous avons constaté que certains apprenants se souciaient de leur image véhiculée à travers leur prénom et de ce fait, leur camarade devait le tracer de manière adéquate : s'il n'y parvenait pas, des mécontentements se faisaient entendre.

### 6.2 Recommandation

Lors de ce travail de mémoire, nous avons pris conscience de l'importance du suivi de l'enseignante dans les divers exercices autour de l'écrit. En effet, son rôle est de veiller à ce que l'enfant atteigne les objectifs fixés par le PER tout en partant de ses acquis et en respectant son rythme d'apprentissage. L'enseignante propose alors des situations stimulantes et ciblées permettant à l'apprenant de répondre aux attentes. Nous pensons que les activités qui font de l'école enfantine un endroit merveilleux et plein de surprises ne devraient pas se limiter aux fiches, mais favoriser des apprentissages autour de la manipulation de divers objets et outils.

L'enseignante observe et prend note des difficultés des élèves afin de réguler leurs apprentissages. Pour les guider, elle peut se documenter dans divers ouvrages théoriques et se renseigner auprès de ses collègues ou de spécialistes pour avoir un avis extérieur. Néanmoins, elle ne doit pas précipiter une intervention envers ses élèves : ils ont besoin de temps pour affiner leur geste moteur, leur regard, et cheminer dans leurs stades de développement.

Dans notre future classe, nous aimerions reprendre et poursuivre notre activité autour du livre bleu. Elle apporte aux enfants une voie d'expression libre et sans jugement qui leur permet d'affirmer leur

personnalité, de transmettre leur propre message et d'entrer dans l'acquisition du code. Elle a donc un impact dans l'apprentissage des élèves et nous pourrions en parler avec eux afin de les rendre attentifs aux particularités de leur création et de les amener à verbaliser leur démarche. De plus, nous pourrions continuer l'étude de l'écriture émergente et les impacts de celle-ci sur les élèves. En effet, une fois certains de ne pas être jugés, ces derniers prennent plaisir à écrire malgré leur manque de connaissance. Cependant, ils montrent leur envie d'acquiescer ce système qui est la clé pour entrer dans le monde des adultes.

Concernant le thème du prénom, il existe diverses activités de prolongement à réaliser non seulement lors de l'accueil des nouveaux élèves, mais aussi tout au long de l'année. De plus, nous pourrions aborder plus en profondeur l'impact identitaire du prénom : quelles conséquences a le choix des parents, comment l'enfant se reconnaît-il à travers son prénom à différents moments de sa vie, etc. Les possibilités sont diverses et il est propre à chacun de poursuivre un thème plutôt qu'un autre. Nous nous sommes davantage focalisées sur l'entrée dans l'écrit, car nous cherchions des réponses et des informations à réinvestir dans notre parcours professionnel.

Une autre approche nous dirige au cœur d'un débat actuel : nous nous référons ici à l'article du Quotidien Jurassien « Lire, écrire : "C'est le corps qui apprend" ». En effet, certains chercheurs prônent l'abolition de l'écriture manuscrite à l'école au profit des nouvelles technologies : tablettes, ordinateurs, etc. Celles-ci éviteraient une focalisation excessive sur le long apprentissage de l'écrit au détriment de la lecture. De plus, l'utilisation de ces dernières facilite les rédactions des enfants souffrant de dysgraphie. Un autre aspect relève que de nos jours nous n'utilisons davantage ces nouvelles technologies pour rédiger des documents, écrire une lettre, etc. Toutefois, une question se pose quant à la complémentarité de l'écriture et de la lecture : l'enfant qui recourt à la mémoire visuelle et à la mémoire motrice a-t-il plus de facilité dans la lecture ? Cette thématique pourrait alors faire l'objet d'un mémoire.

### 6.3 Formation de notre binôme

Nous nous ne connaissions point avant la formation et nous avons commencé à travailler ensemble lors de la seconde année. Il est vrai que nous avons hésité plusieurs fois, pour diverses raisons, à réaliser un mémoire chacune.

Nous sommes heureuses d'avoir créé un duo, car ce travail en commun nous a permis de nous connaître davantage, de nous compléter dans nos écrits, mais aussi d'être très exigeantes dans le résultat final. Nous avons les mêmes attentes quant à notre implication : disponibilité, entraide, persévérance, rigueur... Tout au long de ce processus, nous avons su être à l'écoute et mener des discussions constructives. De ce travail est non seulement né un mémoire, mais aussi une collaboration et une amitié précieuse à nos yeux que nous tenons à entretenir tout au long de notre future carrière d'enseignantes.

### 6.4 Notre parcours

Nos connaissances théoriques de base étant minimales, nous avons parfois douté sur l'orientation de nos démarches : nous ne savions pas quelles limites nous fixer et quels axes choisir parmi tant de possibilités. Ainsi, nous dûmes prendre des décisions en nous demandant continuellement : « Ce contenu est-il cohérent ? » Il est vrai que l'avis de notre directrice nous a permis d'avoir un précieux regard extérieur sur notre travail. De plus, nous avons apprécié sa disponibilité ainsi que son enthousiasme et son ouverture.

Nous avons appris qu'il est important de prendre en compte aussi bien la didactique que les théories scientifiques lors des acquisitions scolaires. Nous nous rendons compte que notre rôle de

futures enseignantes n'est à sous-estimer dans cet apprentissage et que nous devons être prêtes à intervenir en utilisant nos bagages respectifs à bon escient.

## 6.5 Conclusions personnelles

### Céline Montavon

#### 6.5.1 Notre duo

Ce mémoire de Bachelor a été une belle expérience de vie avec ma collègue Naomi. Je pense que nous avons trouvé un compromis entre nos deux personnalités. Nous nous sommes soutenues, motivées et surtout nous sommes restées exigeantes envers le résultat final. Ces quelques mois passés à nous côtoyer m'ont fait découvrir une personne que je connaissais très peu, mais que j'apprécie pour sa vigueur, sa personnalité et sa disponibilité. Je pense que nous pourrions sans autres collaborer dans nos parcours professionnels respectifs.

#### 6.5.2 Notre thématique

Malgré le fait que nous ayons travaillé de nombreux mois sur cette thématique, je serai prête à aller plus loin dans nos recherches, car ce sujet autour de l'écriture émergente m'intrigue et me passionne. J'ai beaucoup aimé travailler avec les enfants lors de notre démarche exploratoire. J'ai découvert sous un autre angle des enfants que je connaissais pourtant très bien. Ils étaient attentifs, curieux et très entreprenants. Cependant, à l'avenir, je pourrai mieux préparer mes interviews avec eux. Il est vrai que je restais très proche de ceux-ci et je ne me sentais point « chercheuse » avec un vocabulaire élaboré. Je restais dans un esprit très spontané.

Je revois ces enfants de temps à autre et ils me demandent : « On continue aujourd'hui le travail de la dernière fois ? ». Effectivement, ces réactions m'enchantent et me poussent à continuer sur cette voie de recherche dans ma pratique professionnelle.

#### 6.5.3 Mes difficultés

Durant les premiers mois d'élaboration de ce travail, ma plus grande difficulté était de savoir où nous diriger. Effectivement, je connaissais très peu le sujet de l'écriture et de l'apprentissage de celui-ci. Nous devions en plus insérer des informations autour du prénom à ce sujet. Nos premiers mois ont été uniquement consacrés à la lecture de nombreux ouvrages autour de différents sujets (identité, écriture, prénom, etc.) sans savoir réellement quelle direction prendre : impact identitaire ? apprentissage de l'écriture ? choix du prénom ?, etc.

Notre duo m'a permis d'avoir une aide dans ce cheminement et de prendre en compte les envies et les attentes de ma collègue afin d'étudier une thématique qui nous correspondait et nous intriguait. De plus, l'avis de notre directrice nous a permis de clarifier des repères et des clés de recherche pour la suite de nos lectures et nos débuts dans la rédaction. Une fois le cadre plus au moins fixé, nous avons pu nous projeter plus loin que des mots clés ou des idées peu fondées.

Il est vrai que je ne peux pas aborder les difficultés de la mise en place en classe de stage, car je n'ai pas eu la possibilité de réaliser les activités prévues. Cependant, dans ma future classe, je projette de mettre en place ces situations pour les vivre avec les enfants dans un cadre scolaire et de me rendre compte des difficultés de gestion et d'organisation que demande cette démarche.

## Naomi Stiefel

### 6.5.4 Notre duo

Ma première intension était de réaliser seule un mémoire autour de la graphomotricité, mais ce choix ne me convenait pas entièrement. Puis, après avoir réalisé deux travaux avec Céline, nous nous sommes rendu compte que nous avons des méthodes de travail et des exigences similaires : nous avons alors pris la décision de former notre duo. Comme nos thématiques se regroupaient, nous savions tout de suite comment les combiner et dès le départ, nous avons su collaborer pour fixer notre cadre de recherche. À aucun moment, je n'ai regretté notre décision : nous sommes complémentaires dans notre démarche et j'ai eu la chance de rencontrer une amie ouverte, déterminée et fiable. J'espère que nous continuerons à collaborer au long de nos parcours professionnels respectifs.

### 6.5.5 Notre thématique

Comment apprend-on à écrire ? Cette question me fascine depuis de nombreuses années et les lectures m'ont fourni certaines réponses. De plus, l'approche autour du prénom est d'autant plus passionnante par le fait que je me remémorais des éléments de mon propre vécu. Les recherches sur le terrain ont été très enrichissantes : les enfants étaient réellement impliqués et j'ai pu mettre en pratique mes connaissances théoriques, ce qui m'a permis de les consolider et d'observer en détail les stratégies des apprenants. Ainsi, je me sens plus à même de repérer le niveau de chaque élève et de mettre ses acquis en relation avec les objectifs du PER. Le plus intéressant dans la démarche est la part de mystère qui subsiste. En effet, nous ne connaissons, sans doute, jamais l'acquisition de la lecture écriture dans tous les détails, car le processus diffère d'un individu à l'autre. De plus, les enfants ne parviennent pas à tout verbaliser et nos propres souvenirs ne sont guère précis. Ces éléments me poussent à continuer mes observations et mes recherches durant ma future pratique.

### 6.5.6 Mes difficultés

Tout comme Céline, ma difficulté majeure a été d'accepter de ne pas savoir exactement dans quelle direction notre rédaction se dirigerait. Nous désirions traiter et articuler deux sujets vastes et il nous a fallu du temps afin de trier et d'organiser les informations. Par la suite, notre démarche exploratoire nous a particulièrement guidées dans l'élaboration de notre méthodologie.

### 6.5.7 Ma future pratique

J'ai pris conscience de la complexité de l'entrée dans l'écrit et dans la lecture. D'après mes souvenirs d'élève, la lecture a été un déclic et l'écriture un apprentissage par cœur. En réalité, le cheminement est bien plus complexe et différent pour tous. Ainsi, je pense qu'il est important de connaître divers aspects théoriques afin d'aider au mieux les élèves à répondre aux exigences tout en respectant leur rythme d'apprentissage. Les recherches m'ont surtout révélé que les enfants de tous âges sont de grands producteurs d'écrit et qu'il existe une multitude de moyens (exercices, jeux, etc.) pour favoriser leurs apprentissages et satisfaire leur curiosité.

## Références bibliographiques

Beaucarnot, J.-L. (1990). *Les prénoms et leurs secrets*. France : Editions Denoël.

Besse, J.-M., L'ACLE. (2000). *Regarde comme j'écris ? Ecrits d'élèves Regards d'enseignants*. Belgique : Magnard.

Boiron, V. (2012). *Accès au langage écrit de la PS à la GS, comment réinterroger les enjeux, les activités et le rôle du maître ?* [Document Web] consulté le 20 août 2012 sur [http://www.cddp91.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Conf\\_entrer\\_dans\\_écrit\\_EVRY\\_2012.pdf](http://www.cddp91.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Conf_entrer_dans_écrit_EVRY_2012.pdf)

Brigaudiot, M. (2004). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Hachette.

Chartier, A.-M., Clesse, C. & Hébrard, J. (1998). *La dictée à l'adulte : une délégation d'écriture pour apprendre à rédiger. Lire- écrire 2 produire des textes*. Paris : Hatier.

Chauveau, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui. Les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit*. Paris : Retz.

Chauvel, D. & Lagoueyte, I. (2010). *Du graphisme à l'écriture*. Paris: Retz.

Chauvel, D. & Lagoueyte, I. (2012). *Activités de lecture-écriture en PS et MS*. Paris : Retz.

CIIP. (2011). *Dire, écrire, lire au cycle 1 de l'école romande*.

Clerget, J. (2001). Présentation. In J. Clerget (Ed.), *Son nom de bébé... Nomination et choix du prénom*. Paris : Erès.

David, J., Fraquet, S. (2012). *Écritures approchées : quels dispositifs didactiques au préscolaire ?* [Document Web] consulté le 21 août 2012 sur [http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012\\_2\\_David\\_Fraquet.pdf](http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_2_David_Fraquet.pdf)

De Foville, J.-H. (2004). *Un prénom pour mon enfant. Bien choisir pour la vie*. Italie : Hachette Livre.

Dubard, C. (1998). Trajectoire sociale et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29, 73-85.

Duclos, G. (1997). *Quand les tout-petits apprennent à s'estimer... Guide théorique et recueil d'activités pour favoriser l'estime de soi chez les enfants de 3 à 6 ans*. Montréal : CPE Enfant des Neiges.

Erikson, E. (1993). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

Ferreiro, E. (2005). *L'écriture avant la lettre*. France : Hachette Education.

Fily, D. (1997). *Maturation graphique de l'enfant ; le dessin première écriture ; l'enfant pressent le code. Faut-il enseigner la lecture ?* Paris : Syros.

Guillaud, G. & al. (1988). *Les chemins de l'écriture*. France : Bordas.

Guillaumond, F. (2007). *Que D'Histoires, méthode de lecture – 1<sup>er</sup> cycle/3<sup>e</sup> 2<sup>e</sup> série Guide pédagogique et fichier photocopiable Vol.1*. Paris : Magnard.

Guillaumond, F., Agostini, C. (2001). *Que d'histoires !* Méthode de lecture CP. Paris : Magnard.

Hébrard, J. (2001). « L'écriture n'est pas un apprentissage spontané ». *Education enfantine*, 7, 61-62.

Hindryckx, G. & al. (2002). *La production écrite en questions pistes de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans*. Bruxelles : De Boeck.

Jamet, E. (1998). Comment lisons-nous ? *Sciences humaines*, 82, 85-90.

Lietti, A. (2013). Lire, écrire : «C'est le corps qui apprend ». *Le Quotidien Jurassien*. 9 mars, 37.

Lipiansky, E-M. (1993). L'identité dans la communication. *Communication et langages*, 97, 31-37.

Litra, M. (2004). Comptine des prénoms. *La classe maternelle*, 131, 49.

Mangel, A. (2007). Construire sa carte d'identité. *La classe maternelle*, 161, 31.

Naudin, C. (2008). *Histoire de l'identité individuelle d'hier et de demain*. Paris : Ellipses.

Offroy, J.-B. (1993). *Le choix du prénom*. Marseille : Editions Hommes et Perspectives.

Saada-Robert , & al. (2005). *Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit* [Document Web] consulté le 15 décembre 2012 sur <http://www.unige.ch/fapse/publications-sed/cahiers/online/No100.pdf>

Sablé, C. (2004). Bonnets et manteaux bien pendus. *La classe maternelle*. 131, 103.

Sablé, C. (2007). Qui est là ? *La classe maternelle*. 161, 37.

Tajan, A. (1982). *La graphomotricité*. Paris : Presses universitaires de France.

Theulet-Luzié, B., Barthe, V. (2008). *1001 activités pour la maternelle tout au long de l'année*. Chine : Castermann.

Zerbato-Poudou, M. & Amigues, R. (2007). *Comment l'enfant devient élève*. Paris : Retz.

Zittoun, T. (2004). *Donner la vie, choisir un nom. Engendrements symboliques Espaces interculturels*. Paris : L'Harmattan.

#### Sites Internet

<http://droit-finances.commentcamarche.net/faq/4276-prenom-definition> Consulté le 30.08.2012.