

Le dessin narratif. Un outil pour aider l'entrée dans l'apprentissage de l'écriture

Master en enseignement spécialisé – Volée 1215

Mémoire de Master de Chloé Havlicek
Sous la direction de Francesco Arcidiacono
Bienne, avril 2015

RESUME

Ce travail s'intéressera à l'apprentissage de l'écriture ; quand celui-ci pose problème, que l'enfant entre dans un blocage face à l'écriture. L'enfant aime dessiner, et si l'on utilisait ce moyen graphique pour faire face... plus exactement la représentation d'histoire. Le dessin narratif va-t-il favoriser l'entrée dans l'écriture, contrer ce blocage de l'enfant. Ce travail repose sur une démarche exploratoire qui aura pour visée de comprendre si le dessin est un moyen facilitateur pour les enfants en difficulté d'apprentissage de l'écriture. L'écriture est un outil qui nous permet de raconter le monde qui nous entoure, de se raconter et donc un moyen d'expression. Le dessin a les mêmes fonctions ; cette recherche essaiera de comprendre si revenir au dessin pour parvenir à l'écriture est un moyen qui aidera les enfants qui ont des difficultés face à cet apprentissage. L'acquisition de la notion temporelle est indispensable pour l'apprentissage de l'écriture et par le biais des représentations d'histoires, les enfants trouveront des moyens pour mettre en application ces notions temporelles et ainsi de les intériorisées.

MOTS CLE

Ecriture, Dessin, Plaisir, Apprentissage, Narration

REMERCIEMENTS

Par ces quelques lignes, je tiens à remercier les personnes qui m'ont soutenue et aidée pour la mise en place, l'organisation, la rédaction et la correction de mon mémoire.

Merci à M. Francesco Arcidiacono, mon directeur de mémoire, pour son suivi professionnel et bienveillant, sa rapidité, la qualité des échanges et ses précieux conseils.

Un grand merci à ma grand-mère et mon père pour leur précieuse relecture, à ma mère pour son esprit synthétique qui m'a permis de faire l'introduction et l'analyse de ce travail.

Merci à Valentine Pizzera pour son aide informatique et graphique inestimable.

Merci à Julie pour son aide dans des moments de découragement !

TABLE DES MATIERES

Résumé	2
Mots clé	2
Remerciements	2
Table des matières	3
1. Introduction	5
2. Cadre théorique	6
2.1 Les apprentissages de la lecture et de l'écriture	6
2.1.1. L'apprentissage de la lecture	6
2.1.2. L'apprentissage de l'écriture	7
2.2. Situation actuelle	8
2.3. Quand l'entrée dans la lecture et l'écriture est difficile	8
2.4. L'enseignement spécialisé	9
2.5. Le dessin narratif	9
2.6. Comment l'enfant passe du dessin à l'écriture	10
2.7. Apprentissage de l'écriture et difficultés	11
2.8. Donner du sens au savoir	11
2.9. Motivation	11
3. Problématique	12
3.1. Intérêt	12
3.2. Question de recherche	12
4. Méthodologie	13
4.1. Etude exploratoire	13
4.2. Choix du milieu de recherche	14
4.3. Déroulement	14
4.4. Choix des activités	15
5. Analyses des données	17
5.1. Activité n°1	18
5.1.1 Dessin 1	18
5.1.2. Dessin 2	19
5.1.3. Dessin 3	20
5.1.4. Dessin 4	21
5.1.5. Dessin 5	22
5.1.6. Dessin 6	23
5.2. Activité n°2	24

5.2.1. Dessin 7	24
5.2.2. Dessin 8	25
5.2.3. Dessin 9	26
5.2.4. Dessin 10.....	27
5.2.5. Dessin 11.....	28
5.2.6. Dessin 12 (pas de dessin).....	28
5.3. Activité n°3.....	28
5.3.1. Dessin 13.....	29
5.3.2. Dessin 14.....	30
5.3.3. Dessin 15.....	30
5.3.4. Dessin 16.....	31
5.3.5. Dessin 17.....	33
5.3.6. Dessin 18.....	34
5.4. Activité n°4.....	35
5.4.1. Dessin 19.....	35
5.4.2. Dessin 20.....	36
5.4.3. Dessin 21.....	37
5.4.4. Dessin 22.....	38
5.4.5. Dessin 23.....	39
5.4.6. Dessin 24.....	40
5.5. Activité n°5.....	41
5.5.1. Dessin 25.....	41
5.5.2. Dessin 26.....	42
5.5.3. Dessin 27A-B	43
5.5.4. Dessin 28.....	45
5.5.5. Dessin 29.....	46
5.5.6. Dessin 30.....	47
5.6 Rattrapage de l'activité n°2 pour Louis.....	48
5.6.1 Dessin 31	48
6. Résultats et discussion	50
6.1. Répétition de l'activité	51
6.2. Différence entre écriture et dessin.....	51
6.3. Apparition d'écrit.....	52
6.4. Structuration du temps.....	54
6.5. Lien entre format et types de dessins.....	57
6.6. Synthèse de l'analyse	58
7. Conclusion	59
8. Bibliographie.....	61

1. INTRODUCTION

La maîtrise de la lecture et de l'écriture est le préalable de toute forme d'apprentissage et un point crucial dans l'enseignement au niveau primaire. C'est la compétence de base pour devenir un sujet actif dans la société. Néanmoins, dans les classes de l'enseignement traditionnel, les enfants n'ont pas nécessairement les mêmes compétences au départ. Il n'est pas rare que certains enfants souffrent de difficultés notables au niveau de certains apprentissages alors même que leurs éventuels troubles du comportement ou cognitifs n'ont pas encore été diagnostiqués. De même, les troubles de l'apprentissage peuvent se manifester pour l'écriture et la lecture alors que d'autres domaines ne sont pas touchés, en raison de la méthode d'apprentissage officielle, qui n'est pas adaptée à tous les enfants. Cela peut déboucher sur un handicap d'apprentissage plus global, car les enfants rentrent dans une spirale de l'échec : pour apprendre, la notion de plaisir est fondamentale, mais si les enfants ne parviennent pas à maîtriser la matière enseignée, ils n'ont pas de plaisir et en absence de plaisir, ils ne réussissent pas à apprendre. Ceci crée un effet de renforcement, appelé feedback positif dans l'approche systémique, et peut aboutir à un échec scolaire complet. Pour désamorcer ce cercle vicieux de l'échec, il est nécessaire de trouver une autre voie qui permette avant tout de retrouver le plaisir d'apprendre, puis la possibilité d'apprendre. Le dessin, une activité appréciée par les enfants, offre une voie alternative dans l'apprentissage car l'enfant dessine pour s'amuser mais aussi pour raconter le monde qui l'entoure. Le dessin est donc, comme l'écriture, un moyen de « verbaliser », de raconter son vécu. Pour progresser dans l'apprentissage, il est nécessaire de reprendre ce que l'enfant sait déjà faire et tous les enfants utilisent des pratiques de dessin. Un autre préalable à l'écriture est l'acquisition et l'intériorisation des notions de temporalité : raconter une histoire suppose que l'on a accès au temps.

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai posé comme hypothèse que la représentation graphique de l'histoire, c'est-à-dire le déroulement des événements dans le temps permet :

- d'acquérir ou de renforcer la représentation temporelle des événements ;
- de faire le transfert entre la représentation graphique figurée (dessin) et le graphisme abstrait de l'écriture ;
- d'éviter ou de couper la spirale de l'échec.

Les résultats de cette recherche permettront de comprendre que l'enseignant spécialisé doit trouver des moyens alternatifs aux méthodes officielles pour donner accès à chaque enfant aux apprentissages. En effet, dans l'enseignement spécialisé, nous nous retrouvons face à des élèves ayant chacun des particularités et des difficultés différentes. Et c'est cette diversité qui

rend l'enseignement spécialisé intéressant et, en même temps, complexe. Le devoir de l'enseignant spécialisé est de rechercher et trouver des alternatives aux méthodes habituelles.

Pour cette recherche, j'ai mis en place une expérience réalisée dans le cadre de mon enseignement régulier, avec 6 enfants en situation de difficulté d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, basée sur le dessin comme moyen d'expression narrative. Le travail sera structuré de la manière suivante : cadre théorique, problématique, méthodologie, analyse des données, résultats et discussion et conclusion.

2. CADRE THEORIQUE

2.1 Les apprentissages de la lecture et de l'écriture

C'est un moment charnière des degrés 3H et 4H. « Fréquemment, à l'école, l'écriture demeure un travail des formes de textes en fonction de leurs valeurs communicationnelles dans un sens strictement fonctionnel. On enseigne la manière d'écrire, or l'écriture n'est pas uniquement tracer des signes et les agencer en mots et en phrases pour retranscrire de la parole ; elle est aussi la trace d'une pensée en construction » (*Ecrire*, 2002, pp. 9–10). On remarque que l'apprentissage de l'écriture n'est pas seulement apprendre à tracer des lettres puis à les agencer entre elles afin de former des mots effectivement la notion de comprendre le monde et s'exprimer est toute aussi importante.

2.1.1. L'apprentissage de la lecture

« La lecture représente l'une des conquêtes majeures de l'humanité. Chaque enfant doit faire sienne cette conquête afin de trouver sa place dans la société. Tous les enseignants, qu'ils œuvrent à la maternelle ou au primaire, sont touchés par l'enseignement de la lecture. Ils ont à prendre quotidiennement des décisions pour que leurs élèves deviennent des lecteurs compétents » (Giasson-Lachance & Vandecasteele, 2012, p. 8).

La lecture est un apprentissage fondamental, et il incombe aux enseignants du cycle 1 de mener tous leurs élèves à se l'approprier. L'apprentissage de la lecture se fait plus particulièrement en 3H, il est donc nécessaire de comprendre ce stade d'apprentissage afin de ne pas laisser certains enfants dans la difficulté. Il est aussi clair que cet apprentissage ne se fait pas seulement durant cette année charnière mais qu'il est le résultat d'autres apprentissages ou du développement cognitif des élèves.

« L'enfant n'attend pas précisément d'entrer à l'école pour « lire et écrire »...Il observe les pratiques de la vie quotidienne, il imite les adultes dans leurs procédures, s'appropriant ainsi le monde et la réalité » (Riat, 2008, p. 11).

Selon Egaud (2001), la maîtrise de la lecture se construit en trois phases :

Le traitement logographique : l'enfant va pouvoir reconnaître des mots qu'il perçoit sur des objets de la vie quotidienne mais n'a pas encore conscience que les mots sont formés de lettres, ni d'ailleurs que celles-ci sont régies par un code phonologique (cependant chaque enfant ne passe pas forcément par ce stade).

Le traitement alphabétique : l'enfant apprend le code de conversion grapho-phonétique. Une lettre ou plusieurs forment des sons. Si l'élève découvre un nouveau mot, il va pouvoir lui attribuer une phonologie par l'utilisation du code. Cependant, l'élève sait déchiffrer des mots courts mais dès que ceux-ci sont irréguliers (lettre muette, ou lettre ayant plusieurs phonétiques) ils seront « mal » lus. A ce stade l'enfant est en train d'acquérir l'automatisation de la procédure analytique de la lecture qui permet l'assemblage.

Le traitement orthographique : si les préalables de la stratégie alphabétique sont maîtrisés, l'élève va pouvoir identifier, classer et stocker les nouveaux mots, que ceux-ci soit courts ou plus longs, simples ou plus complexes. Il a automatisé les processus de la lecture.

« Lorsque l'on observe des enfants au cours du premier trimestre de CP¹, on aperçoit que ceux d'entre eux qui ont la meilleure performance en lecture, mettent en œuvre conjointement de nombreux éléments : prise d'indices, reconnaissance de mots appris par cœur (dont les petits mots : « le », « la », « et », « avec », « dans », « un », « une »...), utilisation du code pour les mots inconnus, anticipation, vérification d'hypothèse, prise d'indices au sein d'images, s'il y en a une, et contrôle de la compréhension. Les traitements alphabétique et orthographique sont utilisés de concert chez ces enfants. L'activité d'écriture renforce à son tour la conscience phonologique, la compréhension du code et la mémorisation » (Egaut, 2001, pp. 24–25).

Il est donc important de relever que l'apprentissage de la lecture est un processus respectant plusieurs étapes. Cependant, les élèves vont pouvoir se trouver dans ces stades d'apprentissage simultanément ou non, et chacun y sera à un moment différent suivant son stade de développement.

2.1.2. L'apprentissage de l'écriture

Comme le relève Egaut (2001), l'écriture permet de soutenir et d'accéder à l'apprentissage de la lecture. Il est maintenant temps de comprendre comment se construit cet apprentissage chez l'enfant.

« Avec la dictée à l'adulte, l'école maternelle s'est dotée d'une situation didactique très riche qui permet de passer progressivement d'un usage oral et dialogique du langage d'évocation à un usage écrit et monologique de ce même langage. Raconter des histoires, reformuler un

1 Cour préparatoire en France qui correspond au degré 3H en Suisse.

texte entendu, élaborer un texte documentaire, préparer un courrier, rédiger une affiche, etc., sont des situations qui s'ouvrent aux enfants qui ne savent pas encore tenir un crayon dès lors que l'adulte devient leur secrétaire mais aussi leur interlocuteur » (Ferreiro, 2000, p. 7).

Afin d'entrer dans l'apprentissage de l'écriture l'enfant doit déjà avoir des prérequis tels que le repérage spatial et temporel. Selon Venot (2007) il faut que l'enfant ait compris des termes comme « avant », « après », « juste avant », « juste après », « en premier » et « en dernier ». Il s'agit aussi de comprendre que ces notions peuvent se décrire sur un plan auditif (lorsque l'on raconte une histoire oralement) mais aussi sur le plan spatial (ce qui se passe réellement dans le temps dans l'histoire). L'enfant doit aussi mettre en lien ce qui est écrit et ce qui est parlé.

2.2. Situation actuelle

Je constate que les moyens officiels d'apprentissage ne sont pas adaptés à tous et peuvent accentuer les différences de niveaux entre les élèves. La méthode officielle en Suisse est « Que d'Histoire », méthode française. Elle propose aux enseignants du Cours Préparatoire 1 « d'offrir à leurs élèves de la « vraie » littérature comme support de lecture, tout en ayant un cadre précis et rigoureux sur lequel s'appuyer » (Guillaumond, Agostini, Cauvas & Petit, 2006, p. 4). La méthode s'appuie sur plusieurs points :

1. Mettre l'apprenti-lecteur au centre de l'apprentissage.
2. Utiliser l'album comme support à l'apprentissage.
3. Découvrir le code et le sens parallèlement.
4. Articuler les trois items suivants : dire, lire, écrire.
5. Laisser une grande place à l'écriture inventée et à la production d'écrits.
6. Prendre en compte la langue orale.
7. Travailler de manière variée : seul, en groupe, en binôme, et en groupe-classe.
8. Favoriser les activités d'expression.
9. Sensibilisation aux différents supports d'écrit en proposant des activités en bibliothèque.

Cette méthode, très complète, n'est cependant pas suffisante pour que chaque enfant arrive, grâce à elle, à entrer dans l'apprentissage. De ce fait, il m'apparaît que, de par son importance, ce point mérite d'être abordé en détail. En effet pourquoi est-ce si important d'apprendre à lire et à écrire ? Quelles sont les conséquences si un enfant présente des troubles d'apprentissage dans ce domaine-là ?

2.3. Quand l'entrée dans la lecture et l'écriture est difficile

« Les troubles affectant le langage écrit sont, parmi les troubles des apprentissages, ceux qui oblitèrent le plus fortement le succès scolaire. Pouvoir écrire en respectant les normes d'écriture, qu'il s'agisse de normes graphique, orthographique ou grammaticale, représente un

atout non négligeable pour l'enfant, élève d'une société dominée par l'écrit. L'enfant ne débute l'étude de l'écriture de manière vraiment systématique qu'à l'école élémentaire, dès le Cours Préparatoire. Mais, avant, il a beaucoup dessiné pendant ses années de scolarisation à l'école maternelle. Il a ainsi acquis la possibilité de représenter l'objet absent, car le besoin de représenter l'objet est d'abord motivé par l'absence de celui-ci » (Compte rendu du cours de Bernabé, 2012-2013).

Comme on peut le constater, cet apprentissage va déterminer la réussite de la scolarité de l'élève. Il est aussi évident que les enfants passent par une phase de représentation par le dessin avant d'entrer dans l'écriture. « Pendant les trois années qu'il passe dans cette école, il apprend à dessiner des formes puis des lettres. Il peut alors commencer à s'approprier le langage écrit qui lui servira de base de communication avec ses apprentissages scolaires ultérieurs. Mais, l'intention de déposer une trace ne peut, seulement, s'expliquer par l'aboutissement du développement neurocognitif de l'être humain. Pour dessiner, l'enfant ne doit pas seulement en avoir les capacités, il doit également en avoir le désir et ce désir semble porté par le besoin affectif de représentation pour accepter l'absence » (Compte rendu du cours de Bernabé, 2012-2013).

2.4. L'enseignement spécialisé

Il exige de l'enseignant une adaptation à chaque enfant selon ses spécificités. C'est pourquoi il est fondamental, dans ce domaine, de différencier son enseignement. Mon parcours professionnel m'a amené à me pencher sur des pédagogies différenciées afin de pallier l'hétérogénéité des classes. Durant ma formation j'ai abordé la pédagogie du projet et la pédagogie coopérative entre autres, dans les classes avec lesquelles je travaille. Mon expérience m'amène à développer et créer des matériaux pédagogiques alternatifs qui seront applicables directement en classe.

Il est du devoir de l'enseignant de situer où en est chacun de ses élèves et de leur faire prendre conscience de la nécessité d'apprendre à lire et à écrire.

2.5. Le dessin narratif

Luquet et Depouilly (1991) affirment que dans « l'expérience visuelle », il y a d'une part des « tableaux statiques ou instantanés » et d'autre part « des spectacles dynamiques ou changeants ». Il donne, à ces derniers, le nom de « narration graphique » (p. 160).

Il cite trois différents exemples de narration graphique. Le premier est de type « symbolique » ou « successif sans répétition » ; le dessinateur fait le choix d'un ou plusieurs éléments à dessiner parmi ceux de l'action. Il choisit le moment le plus important, celui qui symbolise toute l'histoire. Le deuxième est de type « successif ». Dans ce type de narration graphique, l'enfant représente des moments différents sans se soucier d'une identité de temps.

Les éléments peuvent être représentés autant de fois qu'en a besoin l'enfant. Ce type est propre à l'enfant.

Le dernier exemple est de type « Épinal ». Le dessinateur dessine plusieurs images dont chacune représente une séquence de l'histoire et forme un tout. « Les éléments du spectacle temporel qui, au cours de sa durée, restent sensiblement immuables, ne sont figurés qu'une fois ; les éléments changeants au contraire (acteurs principaux, personnages secondaires qui interviennent à un moment donné pour disparaître ensuite, éventuellement décor) sont figurés plusieurs fois » (Luquet & Depouilly, 1991, p. 163). Il existe donc plusieurs manières de résoudre le problème de la narration dans le dessin. Cependant, si une personne ne connaît pas l'histoire, elle aura de la peine à la décoder dans le dessin. Aussi la narration et le dessin sont étroitement liés pour la compréhension de l'histoire. Si l'on part de cette observation, il est maintenant important de comprendre la transition entre le dessin, l'écriture émergente et l'écriture.

2.6. Comment l'enfant passe du dessin à l'écriture

Il faut maintenant comprendre quel lien fait l'enfant entre le dessin et l'écriture. Il est important de relever qu'une fois que l'enfant sait écrire, il n'abandonne toutefois pas pour autant le dessin. Il fera la distinction entre les deux formes d'expression. Pourtant, au début l'enfant ne fait pas clairement une distinction ou alors il utilise le dessin comme s'il écrivait. « Depuis très longtemps, divers chercheurs intéressés par les origines de la représentation graphique chez l'enfant ont relevé des essais précoces de production de tracés d'apparence graphique variée mais se différenciant du dessin, commentés par l'enfant en termes tels que « J'ai marqué », « C'est des lettres », « C'est des numéros », « C'est écrit, etc. » (Ferreiro, 2000, p. 13). L'enfant peut utiliser le dessin comme si c'était de l'écriture. Mais il sait que ce sont deux choses différentes et va devoir les différencier. « L'un des premiers problèmes auxquels les enfants sont confrontés pour constituer une écriture est de définir la frontière qui la sépare du dessin. D'une part, il s'agit de la différence entre la graphie-dessin, proche dans son organisation de la forme de l'objet, et la graphie-forme, quelle que soit cette forme, qui ne conserve avec l'objet qu'une relation d'appartenance, produit de l'attribution, et qui acquiert une capacité symbolique en vertu d'une similitude figurative avec l'objet » (Ferreiro, 2000, p. 67). En effet, le dessin est une forme d'expression graphique tout comme l'est l'écriture. L'enfant dessine dès son plus jeune âge et ceci est déjà une forme d'expression qui consiste à non seulement comprendre le monde qui l'entoure mais aussi à communiquer. Lorsque l'enfant fait ses premiers dessins (gribouillages) « il prend conscience d'exister, d'être une entité distincte du reste du monde et de témoigner de sa présence, tangible et concrète » (Crotti, Magni & Cohen, 1998, p. 13). L'enfant utilise donc le dessin comme moyen de construction de sa personne, mais aussi comme moyen pour comprendre le monde qui l'entoure et par ce biais construire son développement. Selon Lefebure (1993), le dessin est un type d'écriture. Il dit même qu'il « existe un véritable langage du dessin » (p. 10).

2.7. Apprentissage de l'écriture et difficultés

Il est très fréquent que dans des classes régulières, des enfants aient des grandes difficultés à entrer dans l'apprentissage de l'écriture. Il est parfois difficile pour les enseignants de ne pas se sentir démunis face à l'échec de ces élèves. Malgré une grande diversité de moyens que ceux-ci peuvent utiliser en plus du moyen officiel « Que d'histoires », il y a cependant des enfants qui persistent dans les difficultés. « Cette étape du dessin ne doit donc pas être réduite ou trop tôt abandonnée pour une étude plus systématique des signes dessinés qui représentent les lettres. A trop rapidement vouloir faire entrer l'enfant dans l'écrit, l'on prend le risque de compromettre le but ultime de l'écriture : se témoigner à soi-même d'une possibilité d'élaboration des affects liés à l'absence » (Compte rendu du cours de Bernabé, 2012-2013). Il est vrai que la transition entre les degrés 1-2H et 3-4H peut être assez brutale. En effet, les apprentissages dans les deux premières années passent plutôt par le jeu et dès l'entrée dans le primaire (3-4H), les apprentissages sont plus abstraits et moins liés au plaisir et aux jeux. Comme le préconise Bernabé (2012-2013), il faut parfois laisser l'enfant continuer à dessiner pour pouvoir entrer dans l'écriture. La recherche de ce travail se base sur ce postulat : utiliser le dessin pour arriver dans l'écriture sans dissocier les deux. Selon Elias (2014-2015), si un enfant reconnaît une situation difficile, alors il se bloque et c'est son cerveau limbique qui réagit mais celui-ci n'a plus accès à son cortex. Dans ce cas-là, il faut aller chercher ce que l'enfant sait faire, ce sur quoi il ne bloque pas, les réussites dans d'autres domaines (Compte rendu du cours de Elia, 2014-2015). Il est à ce stade pour moi de plus en plus évident que l'on peut utiliser le dessin comme un outil pour pallier les difficultés rencontrées par nos élèves face à l'entrée dans l'écriture.

2.8. Donner du sens au savoir

Il est apparu dans plusieurs textes cités, que l'envie et le sens que l'on donne au savoir est une clé pour la réussite de l'apprentissage. En effet, si l'enfant ne voit pas le sens de l'apprentissage, il ne pourra apprendre. Il faut aussi que l'enfant ait envie d'apprendre. « Comprendre le monde environnant, c'est-à-dire se développer et développer son intelligence, c'est *apprendre*, mais pour se construire et construire ses connaissances, l'enfant a besoin des autres : même si personne ne peut apprendre à la place de l'enfant, celui-ci ne peut apprendre tout seul : il y a peu de chances qu'il parvienne à découvrir seul l'ensemble des éléments qu'il doit traiter pour avancer » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p. 126).

2.9. Motivation

« L'étymologie du mot « motivation » - du latin *movere*, qui signifie *se déplacer* - confirme sa vertu première : début et source de tout mouvement. En fait, tout apprentissage dépend d'elle » (Vianin, 2007, p. 21). Il est bien connu qu'apprendre est un processus personnel qui dépend de la motivation de l'apprenant. En effet, l'enseignant n'apprend pas à ses élèves mais

ce sont ceux-ci qui apprennent. Selon Meirieu et Daviet (2014) «... rien ne s'enseigne que l'élève ne désire apprendre, rien ne s'apprend qui ne requiert son engagement » (p. 8). Il me paraît important d'aborder la thématique de la motivation dans ce travail, car sans motivation l'enfant n'apprendra pas. Si le choix du dessin et des histoires m'est apparu comme essentiel dans l'apprentissage de l'écriture c'est par son côté motivateur pour l'enfant. Ceci est moins formel que de faire des fiches d'écriture ou de travailler avec les moyens officiels où l'apprentissage ne passe pas en premier par la création. En effet, mon travail se base sur la création ou la représentation d'histoire comme facilitateur dans le processus d'apprentissage de la lecture car il peut être une source de motivation pour les élèves en difficulté. Le postulat est que si l'enfant crée une histoire, alors il sera mobilisé dans cette activité, lui-même au centre du savoir. Il est le maître de sa création. « Ainsi, loin de la répétition permanente d'exercices standardisés, la pédagogie du chef-d'œuvre conjugue ainsi compréhension et création. Elle seule peut sauver l'école de l'ennui » (Meirieu & Daviet, 2014, p. 31).

3. PROBLEMATIQUE

3.1. Intérêt

Le présent travail de recherche sera pour moi l'occasion d'approfondir ce problème auquel je suis confrontée dans ma pratique. Ainsi, je souhaite me pencher sur les problèmes d'apprentissage de l'écriture en essayant de proposer une méthode de travail alternative. Pour cela, j'utiliserai la création d'histoires, représentées en récits écrits ou dessinés. Cet exercice permettra de faire apparaître des éléments qui mettent en lumière une structuration de l'expression. En effet, je partirai sur des expérimentations faites en classe durant ces dernières années, pratiquées régulièrement. Mon postulat de base est le suivant : la création d'histoires permet de structurer l'expression, qu'elle soit orale ou écrite. Ma recherche s'appuiera sur la base de données récoltées dans ma classe et en particulier sur une population d'enfants présentant des difficultés dans l'apprentissage. A terme, je souhaite trouver une corrélation entre l'invention d'histoires et l'expression écrite.

3.2. Question de recherche

Ma question de départ suggère qu'il y a un lien entre dessin et écriture. Le dessin narratif nous montre qu'il existe plusieurs manières d'illustrer une histoire. La mise en situation est donc importante pour donner du sens aux savoirs et l'invention d'histoires en fait partie. L'enfant peut raconter le monde qui l'entoure par le biais du dessin et de l'écriture : un élément important, et peu controversé, de l'apprentissage de la lecture est la motivation de

l'enfant vis-à-vis de cet apprentissage. Ce facteur intervient d'ailleurs dans tout apprentissage, qu'il concerne des savoirs ou des savoir-faire.

Est-il possible que l'invention d'histoires permette aux enfants en difficulté d'apprentissage de l'écriture de structurer la notion importante du temps ? C'est ce que ce travail s'attachera à mettre en lumière. « L'objectif est toujours la construction d'une représentation mentale intégrée, par exemple la compréhension du déroulement d'un événement, incluant les moments et lieux survenus et les interventions des personnages, ou encore l'élaboration à partir d'un texte du parcours à effectuer pour (re)trouver un emplacement » (Thélot et al., 2003, p. 43). En effet pour entrer dans l'apprentissage de l'écriture, il faut que l'enfant puisse se représenter mentalement l'histoire qu'il veut raconter.

La motivation joue aussi un rôle dans tout apprentissage. A savoir comment motiver l'élève à débiter dans cet apprentissage de manière plus ludique que faire des exercices proposés dans les moyens d'enseignement : « L'intérêt est indispensable aux activités d'apprentissage, car il améliore la qualité du travail, la persévérance et l'effort » (Not, 1987, p. 94).

L'idée de base est de trouver un moyen alternatif pour combler les difficultés rencontrées par mes élèves apprentis lecteurs. L'hypothèse est que la motivation de l'enfant pour l'apprentissage de la lecture peut être soutenue par l'invention d'histoires. La réflexion est la suivante : inventer puis représenter des histoires permet-il aux enfants en difficulté d'améliorer leur apprentissage de l'écriture ? Ma question de départ suggère qu'il y a un lien entre dessin et écriture. Ma question de recherche s'exprimera ainsi : « Est-ce que la représentation d'histoires est pour les enfants un facilitateur pour accéder au langage écrit ? »

Afin de mieux cerner la question de recherche, il faut comprendre comment se construit l'apprentissage de l'écriture. Il se fait simultanément à celui de la lecture. « Traditionnellement, nous sommes habitués à différencier les activités de lecture des activités d'écriture. Or nous allons récuser cette distinction. Ce qui nous intéresse est le rapport entre un sujet connaissant (l'enfant) et un objet de connaissance (la langue écrite). Ce sujet ignore que la tradition scolaire veut garder bien différenciés les domaines appelés « lecture » et « écriture ». Il essaie de s'approprier un objet complexe, de nature sociale, dont le mode d'existence est social et qui est au centre d'un certain nombre d'échanges sociaux » (Ferreiro, 2000, p. 15).

4. METHODOLOGIE

4.1. Etude exploratoire

Ce travail sera une étude exploratoire pour comprendre si le soutien par l'invention d'histoires peut apporter une aide aux enfants en difficultés d'expression écrite. Le dessin est un moyen

d'expression tout comme le langage et l'écriture. Les enfants qui ont des difficultés d'écriture vont-ils pouvoir utiliser le dessin comme moyen complémentaire ?

En effet, nous avons vu que l'enfant n'arrive pas à l'école sans aucun savoir mais avec son propre bagage de pré requis pour l'apprentissage de l'écriture. L'expérimentation part du postulat suivant : l'enfant sait raconter des histoires, il a du plaisir à le faire, et il sait dessiner ; peut-il grâce à l'envie de représenter des histoires, passer du dessin à l'écriture ?

« ...les acteurs du système éducatif véhiculent l'idée que les élèves ont tout à apprendre de l'école en matière d'écrit. Or des travaux de plus en plus nombreux battent en brèche cette idée d'un vide scriptural qu'il appartiendrait à l'école de combler. En effet, les élèves arrivent à l'école, et cela dès leur plus jeune âge, avec des conceptions et représentations de l'écrit, ainsi que des désirs et des attentes, des valeurs attachées à l'écrit » (*Ecrire*, 2002, p. 55). Le rôle très important de la motivation dans le processus d'apprentissage est ce qui me pousse à choisir la représentation d'histoires car l'enfant en est friand. Le plaisir de raconter n'est pas la seule motivation, il y a aussi le besoin de s'exprimer, de communiquer avec autrui et d'émettre son point de vue. « Le rôle de l'école étant bien évidemment de développer le rapport à l'écrit et de l'infléchir, de manière à permettre aux élèves d'accéder aux plus hauts niveaux d'usage de l'écrit : écrire pour communiquer, pour s'exprimer, pour enregistrer des connaissances, mais également pour en produire ou pour exprimer des points de vue sur celles-ci » (*Ecrire*, 2002, p. 61).

4.2. Choix du milieu de recherche

Mon choix se porte sur six élèves de 3H qui présentent des difficultés quant à l'entrée dans l'écriture et, de par ce fait, dans la lecture. Ce sont cinq garçons et une fille, entre 6 ans et 3 mois et 8 ans et 1 mois. Je travaille dans une classe à deux degrés et nous avons dans cette classe une hétérogénéité très marquée. En effet, à Bienne, il n'existe plus de classe de développement. Il y a encore des classes de 3-4H+, qui sont des classes qui permettent aux enfants de faire l'acquisition de tous les apprentissages non pas en deux mais trois ans. Cependant, il y a dans ma classe certains enfants qui devraient bénéficier de ces classes mais qui ne sont pas orientés dans celles-ci. Ils ne présentent pas des troubles spécifiques des apprentissages mais pourtant ils présentent des difficultés d'apprentissage au niveau de l'acquisition du langage écrit et de la lecture. Je vais donc travailler avec eux afin de chercher une corrélation entre la représentation d'histoire et l'acquisition de l'écrit. Pour ce travail, je vais étudier les représentations de mes élèves de 3H qui n'ont pas encore acquis l'écriture.

4.3. Déroulement

Pour cette recherche, je vais proposer aux élèves participants diverses activités autour de la représentation d'histoires. L'idée de départ est de partir d'activités qui font partie du quotidien de la classe pour mettre en place un dispositif précis afin de travailler

systématiquement sur la représentation d'histoires. Je propose donc des activités durant une période de trois mois afin de voir si l'on peut observer une évolution dans l'acquisition de l'écrit chez mes élèves. Ces moments se déroulent selon un rituel du jeudi après-midi pendant lequel les élèves vont travailler sur des « histoires ». Je vais maintenant expliciter ces activités dans le détail. L'idée est de voir l'évolution ou l'apparition de l'écriture et d'une certaine structuration chez les enfants de 3H qui présentent des difficultés d'apprentissage de lecture-écriture.

1. 16 octobre 2014 : Je demande aux enfants de représenter une histoire sur un support simple et conventionnel (feuille A4). Le choix de l'histoire est libre (durée de l'activité : 35 minutes).
2. 23 octobre 2014 : Je donne un support différent aux enfants (feuilles allongées 14,5 cm sur 70 cm) mais demande de raconter une histoire suivant un modèle précis ; « c'est l'histoire d'un personnage (que les élèves choisissent eux-mêmes) qui part de chez lui et en chemin, il lui arrive des choses que vous inventez puis il rentre chez lui » (durée : 45 minutes).
3. 30 octobre 2014 : Je demande aux élèves de représenter une histoire, de la raconter sur le support imposé (feuilles allongées, 14,5 cm sur 70 cm). Pour cette activité, je n'impose pas de sujet, ni ne demande de représenter une histoire entendue (durée : entre 30 et 50 minutes selon les enfants).
4. 4 décembre 2014 : Je raconte une histoire aux enfants : « Zélie » (Vallat & Augusseau, 2012) et ils doivent la retranscrire sur une feuille A3 (durée 45 minutes).
5. 18 décembre 2014 : Je demande aux élèves d'inventer une histoire et de la représenter sur le tableau blanc. Pour ce faire, ils ont des figurines aimantées et à partir de celles-ci, ils doivent par groupe de trois inventer leur histoire puis me la raconter (durée 20 minutes par groupe).
6. 8 janvier 2015 : Je raconte une histoire « La grande faim de P'tit Bonhomme » (Delye & Hudrisier, 2005) et demande aux enfants de la représenter sur le support de leur choix (durée entre 20 et 45 minutes).

Après chaque activité, les enfants me racontent ce qu'ils ont représenté.

4.4. Choix des activités

La première activité est une prise de température de la situation actuelle des élèves de ma classe. Nous n'avons pas encore travaillé sur la représentation d'histoires ou l'invention d'histoires. L'idée est de partir d'où en sont les élèves afin de pouvoir analyser l'évolution au fil des activités. Cette activité est un état des lieux de la classe et elle servira de base de référence à laquelle seront comparées les données ultérieures.

L'idée de prendre des feuilles non conventionnelles pour les activités suivantes, est un choix anticipé, en effet les supports allongés induisent l'idée du temps qui passe ou la durée du récit.

Pour l'activité n° 2, j'ai choisi ce thème, car l'idée de quelqu'un qui parcourt un chemin induit aussi une notion de temps et une notion spatiale de déplacement qui est nécessaire pour représenter leurs histoires.

L'enfant est mis en situation d'apprentissage où il est lui-même actif dans l'activité, ce qui va lui permettre de prendre part aux processus d'apprentissage et donc d'entrer dans celui-ci. Il y a plusieurs manières différentes d'aborder l'apprentissage qui sont les suivantes : empirisme, rationalisme ou nativisme, constructivisme et cognitivisme. Dans cette dernière position, l'idée est que la connaissance ne s'acquiert non pas passivement mais de manière active. « Ce choix épistémologique implique des propositions particulières, différentes des précédentes. Elles se centrent sur *l'activité de l'enfant* ; il faut donc mettre celui-ci dans un grand nombre de situations naturelles, dans lesquelles il pourra expérimenter, activer ses outils du moment pour construire quelque chose de nouveau. Freinet et les tenants des méthodes actives (Claparède, Montessori, entre autres) voyaient déjà le moteur des apprentissages de l'enfant dans l'intérêt de celui-ci. Dans cette perspective, l'adulte devrait rester en retrait et se situer comme le pourvoyeur de situations expérimentales, l'observateur, afin de ne pas venir contrecarrer la réflexion de l'enfant par des explications intempestives » (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006, p. 126).

Le choix de cette recherche se base sur ces réflexions de mettre l'enfant au cœur de l'apprentissage, de le mettre en situation où il va être dans l'action et pouvoir donner du sens au savoir. Le fait de raconter le monde qui l'entoure et de se raconter est une motivation pour l'enfant. En effet, le dessin est une activité pour l'enfant qui s'apparente au jeu et qui va lui permettre de mettre du sens au fait de communiquer et de transmettre et donc de rentrer dans l'écrit s'il y voit du sens.

« L'enfant dessine pour s'amuser » (Luquet & Depouilly, 1991, p. 13) pourtant l'enfant prend ce jeu « au sérieux ». En effet, il prend conscience qu'il existe au travers de ses dessins et de la représentation qu'il fait du monde qui l'entoure. Le dessin est un moyen d'expression et par extension de communication. L'enfant va donc utiliser le dessin pour dire ce qu'il ressent, raconter ce qui l'entoure, raconter le monde tel qu'il le perçoit, pour se dire, se raconter. Ici, on trouve le sens que l'enfant donne au dessin. Si l'enfant offre un dessin c'est pour lui une manière de communiquer avec celui qui le reçoit.

On pourrait dire que les finalités du dessin sont, en premier lieu, de se découvrir, de prendre conscience que l'on existe et que l'on peut laisser une trace sur le monde et en deuxième lieu, c'est un moyen de communiquer avec l'autre ou d'exprimer ce que l'on ressent. De plus c'est aussi un jeu pour l'enfant. Raconter des histoires peut aussi être un moteur pour l'apprentissage et les finalités de raconter ou d'écrire s'apparentent à celle du dessin.

5. ANALYSES DES DONNEES

Je vais, dans un premier temps, procéder à une analyse descriptive pour le traitement des données. Il y aura les dessins produits dans l'ordre des activités proposées lors de la méthodologie. Au-dessus de chaque dessin, il y aura le prénom de l'enfant et sa situation face à l'écriture, puis en dessous du dessin, une description dudit dessin ainsi que des éléments d'analyse. Les dessins apparaîtront dans l'ordre des activités, et dans l'ordre des enfants ;

- Joé, 6 ans et 10 mois, ne reconnaît pas encore les lettres de l'alphabet et ne sait pas produire de l'écrit dans les travaux réguliers en classe.
- Kylian, 7 ans et 4 mois, ne sait pas lire mais commence à déchiffrer les mots courts et simples. Ne produit pas d'écrit lors de travaux de classe. N'aime pas écrire spontanément mais n'aime pas nous plus recopier.
- Amélie, 6 ans et 11 mois, reconnaît bien les lettres et les sons appris en classe. Elle ne produit cependant pas d'écrit. Elle dit qu'elle ne sait pas écrire lorsqu'on lui demande de le faire, elle écrit seulement quand elle recopie.
- Arnaud, 8 ans et 1 mois, ne produit pas d'écrit, mais sait lire et comprendre de courtes phrases.
- Simon, 6 ans et 10 mois, reconnaît la plupart des lettres de l'alphabet, il peut les faire « chanter » mais ne parvient pas encore à déchiffrer, même les mots courts.
- Louis, 6 ans et 3 mois, commence à reconnaître toutes les lettres de l'alphabet. Cependant ne sait pas encore les faire toutes « chanter ». Il lit de petits mots composés de sons connus.

5.1. Activité n°1

Choix de l'histoire libre, pas de consignes très précises ; « raconter une histoire » sur feuilles A3.

5.1.1 Dessin 1

Joé



Description

Sur ce dessin on voit un bonhomme qui transporte une brouette pleine de petits points colorés, il y a aussi un arbre et un fond très coloré. On y trouve un soleil et le ciel. Il y a aussi le nom de l'auteur de cette représentation graphique. On y voit une scène figée, pas de mouvements représentés. Il y a trois lettres qui sont le prénom de l'enfant qui a représenté son histoire.

Éléments d'analyse

Sur cette représentation d'histoire, l'observateur ne peut comprendre l'histoire de lui-même. Ce dessin est plus une représentation graphique d'une scène qu'un déroulement d'une histoire. En effet la scène est statique. Il n'y a pas d'éléments qui nous indiquent qu'il s'agit d'une histoire représentée ici. Lors de la dictée à l'adulte, l'enfant lui-même ne raconte pas une histoire mais fait une description de ce qu'il a représenté.

J1 : « Eh ben, en fait, j'ai mis un garçon qui va ramasser des...heu...des fruits. Il a une brouette et puis y a aussi là le soleil et puis l'arbre. Et puis, ben, heu après il les ramasse. Mais là, j'ai écrit mon nom. »

5.1.2. Dessin 2

Kylian



Description

Sur cette représentation, il n'y a pas de case. Il n'y a pas d'écriture ni de chiffres. On voit des bonshommes et deux flèches. A première vue, c'est une scène statique excepté les deux flèches qui induisent un mouvement.

Éléments d'analyse

C1 : « Tu me racontes l'histoire que tu as inventée ? »

K1 : « En fait c'est l'histoire des ninjas et en fait là ils doivent essayer de récupérer quelque chose et ils arrivent. Et après, il y en a un qui tire des éclairs et l'autre tombe dans le trou (il montre la flèche dans le carré rouge)...Et après, ils montent tous les quatre dans l'hélico. »

L'enfant montre avec son doigt que le déroulement de l'histoire se passe de droite à gauche.

5.1.3. Dessin 3

Amélie



Description

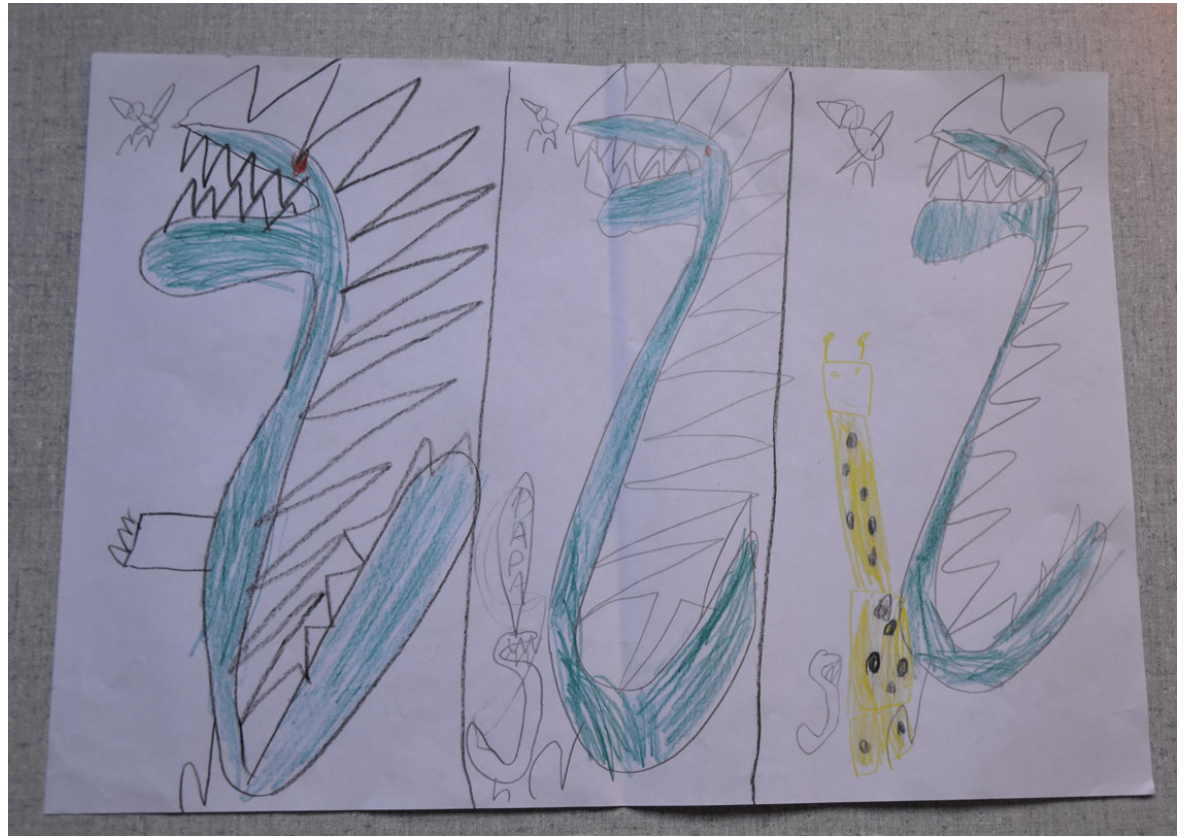
Sur le haut de la feuille, l'enfant a écrit son nom en grand. Sur le bas de la feuille, on voit de l'eau et cinq poissons. On voit aussi un carré surmonté d'une espèce de toit à deux piques au fond de l'eau. C'est une représentation statique.

Éléments d'analyse

A1 : « C'est l'histoire d'un poisson, en fait il voulait aller voir ce que c'était en haut, l'herbe le soleil et tout. Et puis après, il est monté mais il a pas vu qu'il y avait un feu et il a perdu sa tête et après il plonge dans l'eau mais ça lui coupe la queue aussi. Après il est remonté pour voir s'il y avait encore le feu et il était pas. Voilà c'est tout ! »

5.1.4. Dessin 4

Arnaud



Description

Sur ce dessin, on voit trois cases. Sur les trois, il y a le même dinosaure et le même oiseau. Sur la case deux, on voit un petit dinosaure qui dit « PAPA » dans une bulle. Sur la troisième case, il y a toujours le petit dinosaure et il y a en plus une girafe. On voit donc clairement que l'histoire est découpée en séquence. A part la bulle « PAPA », il n'y a pas d'autres écritures.

Éléments d'analyse

C1 : « Tu me racontes ? »

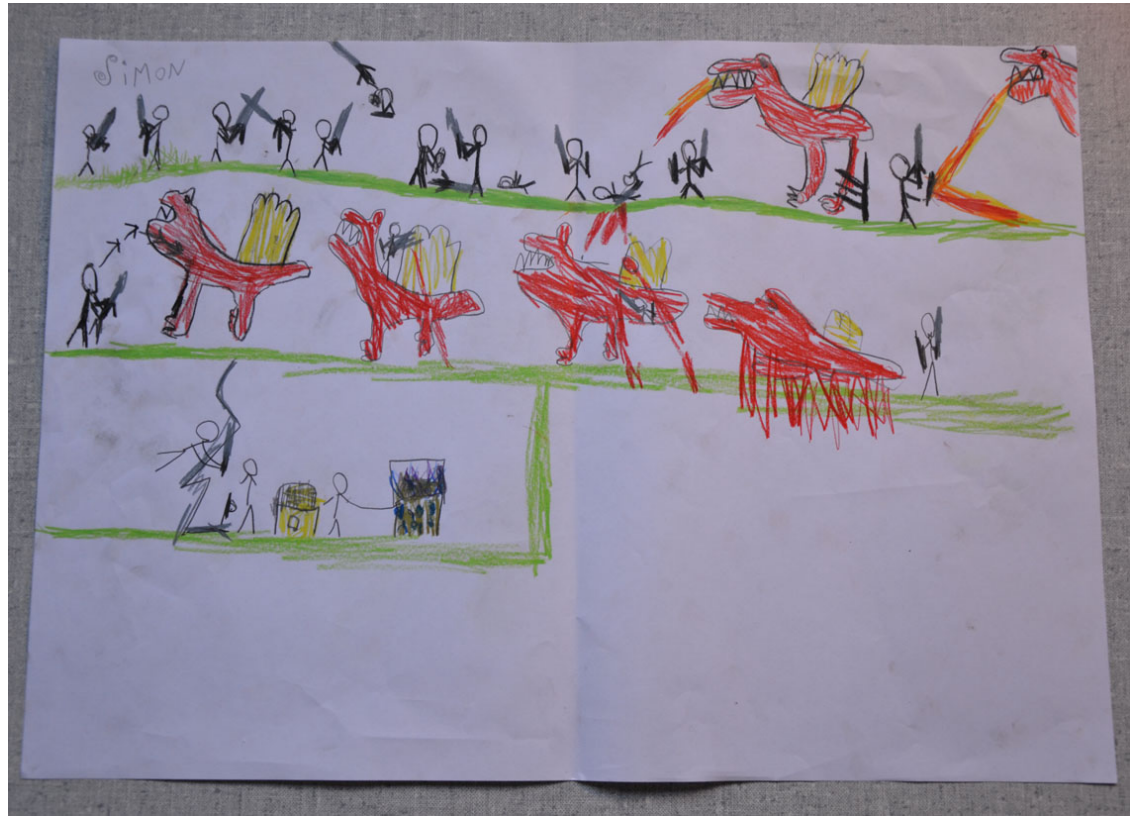
A1 : « Il était une fois un dinosaure qui avait vu un oiseau. Et après, ils sont devenus amis. Soudain, ils ont vu le bébé du dinosaure parce qu'il avait perdu son bébé. Et le bébé dinosaure il dit à son papa :

- Papa, c'est qui cet oiseau ?

- C'est un oiseau que j'ai rencontré, il est gentil, l'oiseau, il s'appelle Tibo. Et après, ils ont vu une girafe. »

5.1.5. Dessin 5

Simon



Description

Sur cette représentation d'histoire, on voit trois lignes. Les lignes sont vertes, elles représentent le sol. On voit plusieurs fois le même personnage et plusieurs fois le même dragon. L'enfant a écrit son prénom en haut à gauche, il n'y a pas d'autres écritures. Il y a des flèches qui montrent un mouvement.

Éléments d'analyse

C1 : « Tu me racontes ton histoire ? »

S1 : « Ben j'ai dessiné là...en fait c'est histoire de quelqu'un qui cherche un trésor et il doit se battre contre les gens et puis aussi un dragon, il commence par l'homme et après, il tue l'homme, après il voit un dragon qui veut le tuer et ils commencent...Le dragon lui tire dessus (il montre les flammes qui sortent de la bouche du dragon sur la première ligne), avec son bouclier, il l'arrête le feu et il saute sur le dragon (il montre les flèches sur la deuxième ligne) et il coupe sa peau et il saigne encore plus et le dragon est vaincu. Il voit un rocher (il montre où sur la troisième ligne) où dedans ça brille. Il va avec son épée pour couper en deux le rocher, ça fait une fente, il rentre dans la fente et il voit un coffre tout en or, il l'ouvre et il y a un trésor dedans, et c'est la fin de l'histoire, il a trouvé le trésor. »

5.1.6. Dessin 6

Louis



Description

Sur cette représentation, on voit un arbre, un grand bonhomme, une voiture et plusieurs petits bonhommes dans des cercles sur le côté gauche de la feuille. L'enfant a écrit son nom en grand en haut presque tout à gauche de la feuille. Il n'y a pas d'autres écritures, il n'y a pas de cases, c'est une représentation statique.

Éléments d'analyse

C1 : « C'est ton histoire ? »

L1 : « Oui... en fait l'histoire au début, c'est des gens pis ils pensaient que les casquettes... mais il savaient pas où c'était le magasin des casquettes. Pis il va à la salle de piscine sans faire exprès et il voit beaucoup de monde en maillot de bain (il montre les cercles sur le côté gauche de la feuille), il se demande pourquoi ils sont avec leur maillot de bain. Ensuite ils se font la chaîne (il montre les quatre personnages sous le deuxième cercle depuis le haut), et sans faire exprès il voit pas qu'il y a quelqu'un dessous la roue. Et il se rappelle où c'était le magasin des casquettes et c'est tout. »

5.2. Activité n°2

Consigne : il s'agit de représenter une histoire selon la consigne « un personnage part de chez lui et en chemin, il lui arrive des choses que vous inventez puis il rentre chez lui » sur feuilles allongées 14,5 cm sur 70 cm).

5.2.1. Dessin 7

Joé



Description

Sur cette représentation, on voit des cases. L'enfant a représenté son histoire sur plusieurs cases. Certaines sont vides à la fin, du côté droit. Ce qui induit que l'enfant a dessiné de gauche à droite comme le sens de l'écriture. Il y a sur son dessin des bonhommes, un ciel et un soleil sur toutes les cases.

Éléments d'analyse

L'enfant a utilisé les cases afin de séquencer son histoire, de mettre un début et une fin à celle-ci. Il n'a pas voulu raconter son histoire en dictée à l'adulte. Il a utilisé le terme « dessiner » pour parler de son histoire. Il m'a à nouveau dit « mais j'ai écrit mon nom derrière l'histoire ».

C1 : « Tu me racontes ton histoire ? »

J1 : « Ben...heu...moi je sais pas...je suis obligé ?...je me rappelle plus j'ai pas inventé. »

C2 : « C'est pas grave...la prochaine fois si tu veux tu me racontera d'accord ? »

J2 : « Ouais »

5.2.2. Dessin 8

Kylian



Description

Sur cette représentation, on voit un personnage qui porte une couronne, il y a un arbre et plus sur la droite trois autres personnages dans une structure. Il y a un soleil. Le personnage à gauche semble porter des sacs dans lesquels il y a des ronds jaunes, on retrouve aussi ces ronds dans la structure à droite.

Éléments d'analyse

Dans cette représentation, il n'y a pas d'indices nous montrant qu'il s'agit d'une histoire qui se déroule sous nos yeux. C'est une représentation statique d'une scène pour un observateur externe.

K1 : « Là eh ben j'ai dit que l'histoire c'est celle du roi qui ramène des pièces d'or à son château et puis après il les ramène et il les met dans la pièce-là (l'enfant montre où sur son dessin) et puis après il va se coucher mais ses fils ils lui disent merci »

C1 : « Ça c'est ce qu'on voit sur ton dessin ? »

K2 : « Oui c'est ça que j'ai dessiné et puis j'ai écrit aussi derrière mon nom et puis voilà »

5.2.3. Dessin 9

Amélie



Description

On voit sur cette représentation, une suite d'images. On voit aussi dans chaque case des numéros en haut de 1 à 6. Dans la première case, il y a un bonhomme avec un sac en bandoulière et il y a une maison. Ensuite il y a le même personnage représenté sur toutes les cases. Dans la case n°2, on y voit des ronds jaunes avec des chiffres dessus, le 1, le 2 et le 5. Dans la case n°3, il y a une sorte d'avion ou de mouche ? Dans la case n°4 il y a une boîte jaune et dans la case n°5, il y a une voiture. Dans la dernière case, il y a la même maison que sur la première case.

Éléments d'analyse

Dans cette représentation, il n'y a pas d'écriture. On voit des cases qui doivent symboliser les étapes de l'histoire. On peut déceler une forme de narration car la répétition de l'image du personnage indique que c'est le même personnage à différents moments et donc on peut en déduire que la notion de temps est incluse dans cette représentation.

A1 : « Ben j'ai écrit l'histoire d'une fille qui va avec son sac donner des choses aux gens. »

C1 : « Ah ! Elle donne des choses au gens ? »

A2 : « Oui elle part de sa maison et elle donne d'abord de l'argent, là j'ai écrit de l'argent » (L'enfant montre les ronds jaunes avec les chiffres écrit dessus) « Et après elle voit un avion ici » (L'enfant montre la case n°3) « Et après elle marche et elle va mettre la lettre dans une boîte à lettres et après elle voit une voiture et puis elle rentre dans sa maison »

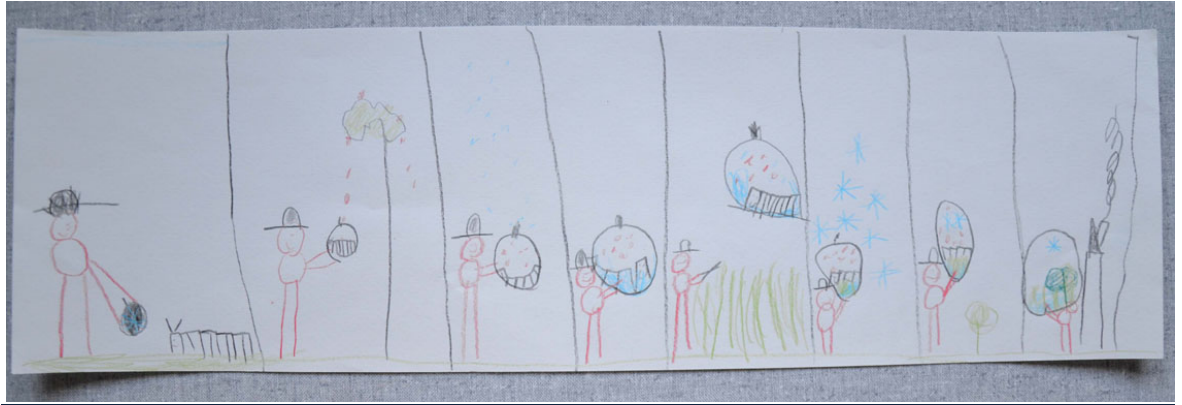
C2 : « Donc ça c'est l'histoire ? »

A3 : « Oui c'est ça que j'ai dessiné »

Ici on voit que l'enfant a déjà la notion du temps qui passe et réussit par le biais des cases à le représenter graphiquement cependant elle dit qu'elle a dessiné l'histoire et non pas écrit. On peut voir que les chiffres sont importants sur les pièces car sur cette case elle va utiliser le mot « écrire ».

5.2.4. Dessin 10

Arnaud



Description

Sur cette représentation, il y a 8 cases. Sur chacune d'entre elles, il y a le même personnage qui porte un chapeau rond. Il semble porter une sorte de sac dans ses mains. Sur toutes les séquences (excepté la n° 4), il y a un élément nouveau ; une chenille, un arbre avec des pommes qui tombent, de la pluie, des herbes hautes, des flocons de neige, une fleur verte et sur la dernière une maison. On peut aussi voir que dans chacune des cases, il y a l'élément représenté dans la case précédente dans le sac que porte le personnage.

Éléments d'analyse

On voit bien que l'enfant a pris la peine de séquencer son histoire et qu'il y a un sens de lecture. En effet, chaque élément dans une case se trouve dans le sac dans la case suivante.

C1 : « Tu me lis ton histoire ? »

A1 : « Oui d'accord, alors... c'est l'histoire d'un monsieur qui sort de chez lui puis il part en balade pour se promener. Et alors chaque fois qu'il trouve un truc il va le mettre dans son sac. En premier, il trouve une chenille, et puis après il trouve des pommes et il les prend aussi dans son sac, et après il met aussi de la pluie dedans et ensuite il continue de marcher et là (l'enfant montre la cinquième case) c'est de l'herbe alors il la coupe avec ses ciseaux et après, il y a des flocons alors il les met aussi dans le sac, et après encore il trouve encore une fleur et... aussi... dans son sac. Et à la fin ben il a tout mis dans son sac et il rentre là (l'enfant montre la maison dans la dernière case) dans sa maison avec tout. »

L'enfant n'a pas écrit, ni mis de lettres pour signifier qu'il a raconté une histoire mais on peut cependant très bien « lire » son histoire sans écriture.

5.2.5. Dessin 11

Simon



Description

Sur cette représentation d'histoire, on voit douze cases. Sur la première et la dernière, on voit la même maison, sur les cases deux à dix, on voit le même personnage, on voit cependant des éléments nouveaux qui apparaissent au fur et à mesure (épée et chapeaux). Sur la première case l'enfant a écrit son prénom en haut à droite de celle-ci, juste sous le ciel. Dans toutes les cases, il y a le sol en vert et le ciel en bleu.

Éléments d'analyse

S1 : « C'est l'histoire de quelqu'un qui sort de chez lui, qui va dans un pré et il trouve une épée. Il continue à marcher avec son épée et son chapeau et il trouve un autre chapeau et il continue et trouve un chapeau et un bonnet tordu et il trouve encore un petit truc pour mettre sur le nez et il continue jusqu'à sa maison et en arrivant à la maison, il marche sur un bout de bois et il tombe et tous ses chapeaux tombent aussi, c'est la fin. »

5.2.6. Dessin 12 (pas de dessin)

Louis était malade ce jour-là et a fait cette activité le 15 janvier.

5.3. Activité n°3

Les élèves doivent représenter une histoire de leur choix sur feuilles allongées 14,5 cm sur 70 cm.

5.3.1. Dessin 13

Joé



Description

Sur ce dessin, il y a des séparations entre les différents moments de l'histoire (traits noirs). Il y a deux personnages. Sur les deux cases, il y a un soleil. Dans les deux cases, il y a au-dessus des personnages, un toit.

Éléments d'analyse

C'est la première fois, sur les représentations d'histoires de Joé qu'il y a de l'écrit. On voit effectivement des lettres sur le haut de la feuille. On voit le mot « la », mais pas d'autres mots. Il y a certaines lettres à l'envers. Il y a aussi les éléments comme le soleil, les personnages et la maison qui sont représentés sur chacune des cases. On retrouve dans les lettres au-dessus de l'illustration, les trois lettres de son prénom. Le « é » est à l'envers.

C1 : « C'est l'histoire que tu as inventée ? »

J1 : « Oui j'ai dessiné l'histoire mais là j'ai écrit mon nom. »

C2 : « Ah... et elle raconte quoi ton histoire ? »

J2 : « Ben j'ai écrit qu'y avait un garçon qui est chez un copain puis après il invite son copain dans sa maison à lui. »

C3 : « Et après ? »

J3 : « Ben c'est tout. »

5.3.2. Dessin 14

Kylian



Description

Sur cette représentation d'histoire, on voit des cases. Il y a des personnages mais aussi des chiffres et quelques lettres. Les chiffres représentent des nombres on peut clairement lire par cases 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 et 2019.

Sur la première case on y voit un personnage avec un animal, sur la deuxième case il y a quatre personnages et au-dessus de chacun il y a des petites cases avec des symboles pour les personnages 1 et 2 (de gauche à droite) on voit dans la petite case du personnage n°3 trois lettres et au-dessus du dernier personnage aussi des lettres. Dans les cases suivantes, il y a des personnages et uniquement les nombres. Dans la dernière case, il y a seulement le ciel et le nombre 2019.

Éléments d'analyse

K1 : « En fait c'est l'histoire d'un garçon qui se fait attraper par un loup en 2014. Ensuite, toute la famille elle se retrouve pis le garçon il était rester tellement longtemps sans sa famille ben qu'en fait il savait plus les prénoms de sa famille. Ça c'était là (il pointe la deuxième case) en 2015. Ensuite la sœur elle grandit de plus en plus, la maman elle vieillit de plus en plus et puis le frère aussi il grandit de plus en plus. Ensuite en 2017, la petite sœur grandit encore de plus en plus et la famille elle la laisse partir de plus en plus devant. Je crois que c'est bon là (...) non (...) 2018 (...) 2019 ben en fait les années elles avancent, le grand frère a 12 ans la mère elle vieillit de plus en plus et elle meurt alors ils l'enterrent. Le garçon il protège la famille jusqu'à ce qu'ils retrouvent leur papa. Puis ça avance (...) (l'enfant montre les dernières cases avec les années 2018-2019) ».

5.3.3. Dessin 15

Amélie



Description

Sur cette représentation d'histoire, on voit des cases. Un personnage qui est représenté sur chaque case. Sur toutes les cases, il y a un sol vert. Sur les trois premières, il y a un ciel bleu et un nuage et sur les trois dernières, le ciel est noir.

Éléments d'analyse

A1 : « C'est une fille qui part sans dire à son papa, après elle ouvrait la porte doucement pour pas qu'on l'entende. Après, elle est allée dehors pour aller cueillir des fleurs, après elle rencontra un loup, et il commençait à faire nuit. Après elle, appelait : « Papa ! Maman ! » Elle cherchait toujours son chemin pour rentrer à sa maison »

C1 : « Ça, c'est ce que tu as dessiné où? »

A2 : « Oui ça j'ai dessiné mais là j'ai aussi un peu écrit l'histoire en haut, mais pas tout. »

C2 : « Pas tout ? »

A3 : « Non, parce que je sais pas écrire toute l'histoire mais des bouts. »

5.3.4. Dessin 16

Arnaud



Description

Sur cette représentation, il y a deux grandes cases. Sur la première, on voit le père Noël à gauche et plein de petits bonhommes qui portent des cadeaux et tout à droite on voit un dragon qui porte un grand sac brun avec des cadeaux dedans. Sur la deuxième case, on voit le père Noël et quelques bonhommes sur un trait brun au milieu de la feuille et en bas sur le sol se trouve le dragon.

Éléments d'analyse

A1 : « Moi, j'ai juste dessiné l'histoire. »

C1 : « D'accord... tu veux me la raconter ? »

A2 : « Bon oui... Il était une fois le père Noël. Et tous ses lutins. Tous ses lutins mettaient les cadeaux dans le sac. Et une fois, ils ont vu un dinosaure mais après le père Noël et ses lutins sont allés très très haut avec le traîneau et ils ont semé le dinosaure. Voilà. »

5.3.5. Dessin 17

Simon



Description

(L'enfant a dessiné de droite à gauche) Sur cette représentation l'enfant a dessiné des cases. Il y a sur ces cases soit un personnage soit deux personnages. Sur toutes les cases on trouve de l'écriture. Cependant on ne trouve pas de mot « lisibles ». Sur les cases n°2 et 7 on voit des bulles et dans celles-ci, il y a des notes de musique.

Éléments d'analyse

Dans cette représentation d'histoire, on trouve des lettres en haut des cases. Il s'agit ici d'écriture émergente. Il n'y a pas de mot mais l'enfant a voulu signifier qu'il écrivait une histoire. On y trouve aussi des cases qui représentent les différents moments de l'histoire.

Lorsque je demande à l'enfant de me raconter son histoire celui-ci pointe avec son doigt les lettres en haut des cases et commence à raconter.

S1 : « Il était un ours blanc qui vivait tout seul dans la nature. Un jour, il décida d'aller en promenade. Il rencontra un ours noir qui lui tira la langue. L'ours noir n'aimait pas du tout les ours blancs. L'ours blanc lui propose un pari. Il dit qu'il faut lever cette pierre le plus haut possible. L'ours blanc leva en premier. Il la leva de 4m de haut et l'ours noir la porta de 1m de haut et l'ours blanc et l'ours noir partirent les deux. L'ours noir faisait sa force avec ses haltères, il était très vexé et l'ours blanc continue sa promenade »

On voit que cette histoire est très élaborée, la manière de la raconter aussi. On y voit de l'écriture.

5.3.6. Dessin 18

Louis



Description

Sur ce dessin, il y a à gauche une case où il y a de l'écriture, on voit le prénom de l'enfant tout en haut puis sur les lignes en dessous des lettres mais on ne peut lire de mots. Ensuite, il y a trois cases avec des dessins, sur la première il y a un personnage et on voit deux flèches qui semblent indiquer le mouvement du personnage. Sur la case suivante il y a plusieurs personnages, il y a aussi des flèches sous un oiseau qui montrent aussi sûrement le mouvement de celui-ci. Dans la dernière case il y a un seul personnage et un soleil.

Éléments d'analyse

Sur cette représentation, on voit de l'écriture dans la première case, chaque ligne est d'une couleur différente. Sur la première ligne l'enfant a écrit son prénom, sur les trois suivantes, on ne peut pas lire de mots connus. Les lettres sont toutes accolées les unes aux autres. Les trois cases représentent les différents temps de l'histoire, il y a des séquences. Il y a des flèches qui doivent sûrement représenter le mouvement dans cette illustration.

C1 : « Tu me racontes ce que tu as inventé comme histoire ? »

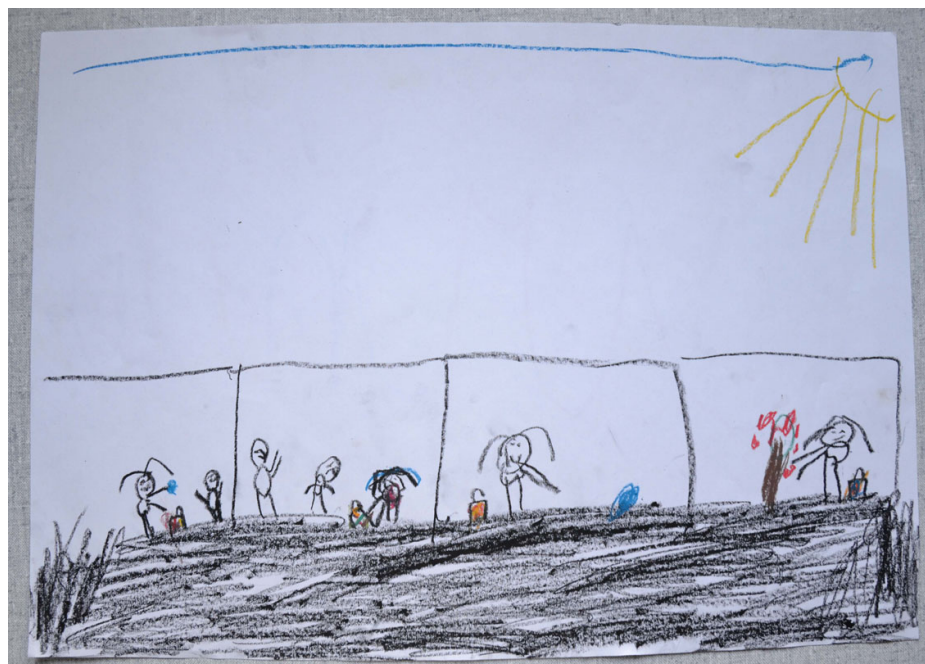
L1 : « Là j'ai écrit un peu (l'enfant montre la première case se trouve de l'écriture) et là j'ai dessiné l'histoire...une fois, c'était l'histoire d'un méchant et après il va pour enfermer des gens dans des cages mais ensuite ben après il y a Mickey qui vient et il les délivre et à la fin il est content. »

5.4. Activité n°4

Les enfants représentent l'histoire « Zélie » (Vallat & Augusseau, 2012) racontée par l'enseignante sur feuilles A3.

5.4.1. Dessin 19

Joé



Description

Sur le dessin de Joé, on voit quatre cases. Il n'y a par contre qu'un seul ciel, un seul sol et un soleil en haut à droite. Il y a, dans la première, deux personnages. Sur la deuxième, il y a trois personnages. Sur la troisième et la dernière, il n'y a un seul personnage. Le même personnage est représenté sur chacune des cases, on le reconnaît à ses cheveux (deux traits sur le haut de la tête) et il y a à côté de ce personnage un sac orange et bleu.

Éléments d'analyse

Les différents moments de l'histoire sont clairement représentés en quatre séquences. Celles-ci sont clairement identifiables par les cases que l'enfant a faites sur son dessin. Il a structuré son histoire dans le temps.

C1 : « Tu me racontes ? »

J1 : « Ben c'est histoire, là...du garçon. Il est là »

(L'enfant montre le personnage de droite sur la première case).

C2 : « Ah... le garçon ? »

J2 : « Oui là c'est quand au début... il a perdu sa graine...et la dame elle est là. Et là, c'est après quand les autres gens ils lui donnent les graines...heu pis là (l'enfant montre la troisième case) c'est après quand il...il... »

C3 : « Il retrouve sa graine ? »

J3 « Oui...et après ben ils vont planter la graine, la dame là... »

C4 : « Ça c'est l'histoire que j'ai racontée avant c'est ça ? »

J4 : « Ben oui là, je l'ai dessinée l'histoire ben du garçon »

5.4.2. Dessin 20

Kylian



Description

Sur cette représentation, il y a deux personnages et il ont chacun dans la main une graine bleue. Il a le sol. Il n'y a pas d'autre élément.

Éléments d'analyse

C1 : « Tu as fais quoi ? »

K1 : « J'ai raconté l'histoire là ici, au début le garçon il retrouve sa graine et là c'est ben à la fin quand il la plante dans la terre. » L'enfant n'a pas représenté les différents moments de l'histoire par des cases, on ne voit pas de séquences. Cependant quand il raconte, il définit clairement les deux moments de l'histoire qu'il a dessinée. Il n'y a pas du tout d'écriture dans l'illustration.

5.4.3. Dessin 21

Amélie



Description

Sur le haut de la feuille, l'enfant a écrit son prénom en grand, cela prend presque la moitié de la feuille. Sur le bas, il y a de gauche à droite, cinq personnages debout devant un autre personnage assis sur une chaise. Ensuite, le sol est tracé en brun avec plein de bosses. On voit plusieurs fois le même personnage avec une brouette et plusieurs points de couleurs sur le sol. Il y a un carré brun avec un personnage dedans et au-dessus il y a écrit « BOULANJE ».

Éléments d'analyse

C1 : « Tu me racontes ? »

A1 : « Ben en fait j'ai dessiné l'histoire...là c'est quand ils attendent devant Zélie, et là après quand elle part pour distribuer les graines et après aussi là j'ai écrit « la boulangerie » et que le boulanger il est de nouveau content. Et là quand elle fait pousser les fleurs et à la fin le petit garçon qui avait perdu et ben il est de nouveau content. »

5.4.4. Dessin 22

Arnaud



Description

Sur ce dessin, il y a un personnage qui lance des points de couleurs en direction d'une maison. On voit l'intérieur de la maison, il y a deux étages, dans la partie en haut, il y a des cercles reliés à la cheminée qui se trouve sur le toit. Il y a, à l'intérieur de la maison, à l'étage du bas, un autre personnage. Il y a une table devant lui avec une montagne formée de points de couleurs. Sur le devant de la maison on y lit « Catau ».

Éléments d'analyse

C1 : « Tu me racontes ? »

N1 : « J'ai dessiné le moment où la dame elle lance les graines pour le boulanger et pis lui, il est content, il a des gâteaux dans sa vitrine...là (l'enfant montre le tas de points colorés sur la table dans la pièce du bas). Pis ben là, j'ai écrit gâteau. »

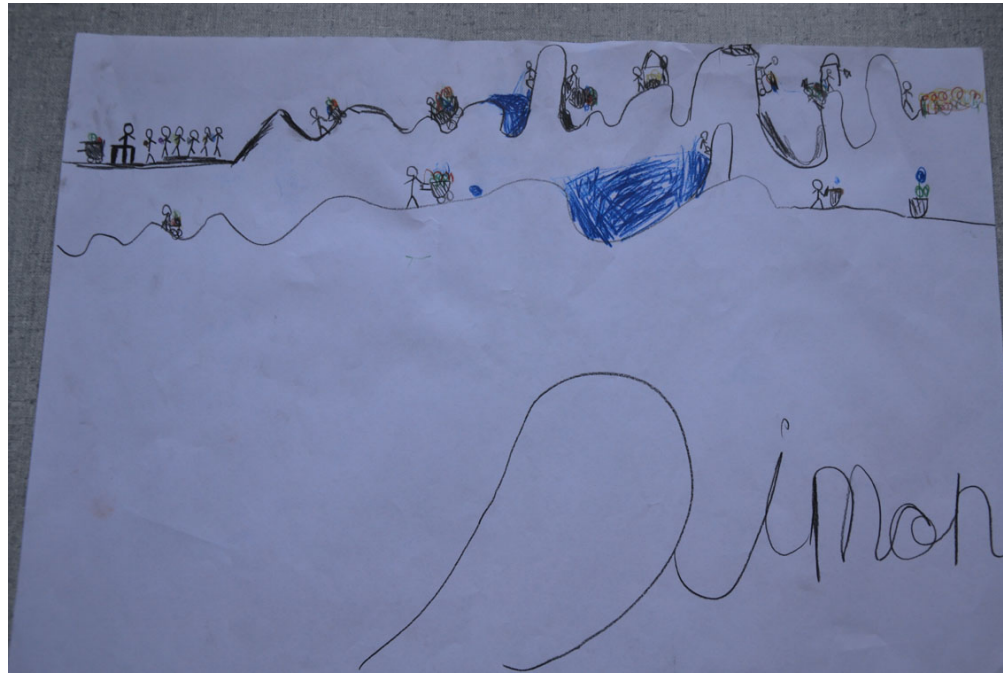
C2 : « C'est tout ? »

N2 « Ouais »

L'enfant n'a pas raconté l'histoire mais seulement une séquence de celle-ci. Il a choisi un moment de l'histoire et l'a représenté dans une illustration statique. D'ailleurs, il le dit lui-même ; « J'ai dessiné **le moment** où... ». Il fait très clairement la différence entre dessin de la séquence qu'il a décidé de représenter et écriture ; « Pis ben là, j'ai écrit gâteau. »

5.4.5. Dessin 23

Simon



Description

Sur cette représentation, l'enfant a dessiné deux lignes ondulées qui représentent le sol. On devine que ces traits représentent un chemin que parcourt le personnage. Celui-ci, avec la brouette, est représenté plusieurs fois sur le chemin. En bas de la feuille, l'enfant a écrit son prénom en grand.

Éléments d'analyse

L'enfant n'a pas écrit de mot excepté son prénom. C'est une représentation statique, cependant on voit le chemin et le personnage représenté plusieurs fois indique que ce sont différents moments de l'histoire.

C1 : « Tu as réécrit l'histoire ? »

S1 : « Oui... là c'est le début quand les gens, ils viennent donner la graine, et là c'est quand la dame elle part sur le chemin avec plein de pentes. Elle monte d'abord, ici, très très raide, et après elle donne les graines magiques au boulanger pour qu'il est pas triste parce qu'il a brûlé ses gâteaux, et après elle redescend et elle doit encore monter et descendre et monter et elle va chez le jardinier qui lui fait pousser ses fleurs (l'enfant suit avec le doigt la ligne du haut tout en racontant). Là (l'enfant montre la ligne du bas) elle continue son chemin et elle voit le garçon qui pleure et elle lui a trouvé sa graine et ils la plantent ensemble et ils attendent et ils attendent et après à la fin il y a une fleur qui pousse. »

5.4.6. Dessin 24

Louis



Description

Sur cette représentation, l'enfant n'a pas mis de cases mais il a écrit les chiffres 1, 2, 3 et 4. Il y a un ciel sur tout le haut de la feuille. A côté des chiffres 1, 2 et 3, il y a un personnage. Il y a deux soleils dans le ciel, à côté de celui de gauche, il y a des chiffres qui forment un nombre.

Éléments d'analyse

L'enfant a représenté les différents moments de l'histoire sans utiliser de cases. Il représente les séquences avec les chiffres 1 à 4.

C1 : « Tu me racontes ? »

L1 : « Ben j'ai dessiné l'histoire du garçon, au début il va vers la dame mais il se rend compte ben qu'il a perdu sa graine mais après il attend et la dame, elle vient et elle lui dit de venir avec elle pour la retrouver sa graine et ils vont et ils la trouve alors ensemble ils la plantent dans la terre et après ils attendent longtemps longtemps et après le garçon il voit que sa graine elle pousse et il est content ! »

C2 : « Ça c'est ce que t'as raconté sur ta feuille ? »

L2 : « oui là c'est le début et après et pis le milieu et là, la fin j'ai pas tout dessiné quand il est content à la fin » (L'enfant montre les endroits où se trouvent les chiffres 1, 2, 3 puis 4).

C3 : « Et là, tu as écrit des chiffres, c'est pourquoi ? »

L3 : « Ben en fait c'est pour dire que le soleil, il est loin loin loin, c'est comment il est loin de nous. »

5.5. Activité n°5

Les enfants doivent retranscrire une histoire racontée par l'enseignante. Ils peuvent choisir le support (ils ont le choix entre des feuilles régulières A4 et A3 et des feuilles de formats allongés). Cette histoire est « un conte randonnée », qui comme son nom l'indique est une forme d'histoire qui s'écoute comme une promenade. Le conte randonnée est un récit simple, il est construit linéairement. Par sa structure simple il permet à l'enfant de bien comprendre le déroulement de l'histoire.

5.5.1. Dessin 25

Joé



Description

Sur la représentation de l'histoire, l'enfant a dessiné 7 cases, sur chacune on y retrouve le même personnage. Sur les deux premières cases, il n'y a pas d'écriture. Sur les cinq dernières, on voit des lettres sur le haut des cases. On ne peut pas déchiffrer de mots. Sur la quatrième case, l'enfant a écrit son prénom.

Éléments d'analyse

C1 : « Tu me racontes ton histoire ? »

J1 : « Ben j'ai écrit l'histoire du petit bonhomme, là c'est quand il part de chez lui parce qu'il veut chercher du pain. Mais là, c'est le boulanger qui lui dit va d'abord chercher de la farine. Alors il y va au moulin et il lui demande « donne moi de la farine » mais il lui répond qu'il la donne pas mais qu'il doit aller chercher des grains de blé »

C2 : « Et là, tu as écrit quoi ? »

J2 : « Ben en haut j'ai écrit pour la farine et pour le blé et pour le crottin et puis pour l'herbe et aussi la rivière à la fin »

C3 : « C'est super tu veux continuer de raconter ? »

J3 : « Mais en fait, moi je sais pas écrire mais j'ai mis des mots là (l'enfant montre la dernière case) j'ai écrit la rivière »

C4 : « Je vois ici tu à écrit LA et là on peut un peu lire rrr comme la rivière c'est super »

J4 : « Pis là (l'enfant montre la sixième case) j'ai écrit DU BLÉ, et ici j'ai écrit mon nom et là quand il lui dit d'aller chercher de l'herbe voilà c'est tout ».

5.5.2. Dessin 26

Kylian



Description

Sur cette feuille (A2) l'enfant a dessiné trois fois le personnage principal de l'histoire ; personnage tout en rouge avec un chapeau pointu rouge. Il y a trois autres personnages, un cheval et un carré brun et un autre bleu au-dessus. Il y a aussi les chiffres 1, 2, 3, 4, 7 et 8. Les chiffres 1 à 7 se trouvent sur le bas de la feuille, de gauche à droite et le chiffre 8 au-dessus à droite de la feuille. Tout en haut à gauche de la feuille, l'enfant a écrit son prénom. Au-dessus des personnages, il y a des mots que l'on peut déchiffrer ; « PTIBNEM », « POULEG », « MENIÉ », « FÉRMIE », « HEVAL », « TÉRE », « RIVÉR ». Il y a d'autres écritures en haut de la feuille mais les lettres sont positionnées à l'envers. Et on ne peut pas lire ce qu'il y a d'écrit.

Éléments d'analyse

L'enfant n'a pas séparé sa feuille en plusieurs cases pour montrer les différents moments cependant, il les a signifié en mettant les chiffres 1 à 8. On voit aussi que l'enfant a dessiné de gauche à droite en bas de la page puis a dessiné le huitième moment en haut à droite. C'est la première fois sur les représentation d'histoire de Kylian qu'on voit apparaître des mots que l'on peut déchiffrer (ils sont écrits phonétiquement et parfois il faut un peu deviner).

5.5.3. Dessin 27A-B

Amélie



Description

Pour représenter l'histoire racontée par l'enseignante, l'enfant a choisi une feuille. Elle a utilisé les deux côtés de la feuille. Elle n'a pas fait de cases pour séparer les différents moments de l'histoire. Cependant, on peut voir clairement les différentes séquences : en effet, il y a des flèches pour monter le sens de la lecture. Il y a aussi le même personnage

représenté 8 fois sur le premier côté, et 6 fois sur le deuxième. En haut, à droite on peut lire le prénom de l'enfant en grand et en couleur « AMELIE », à gauche du prénom on voit un titre « Le PETI BONOM ». On voit aussi les mots « BOUL » et « LO ». Sur le deuxième côté, il y a 5 mots écrits ; « ERBE », « ROTUN », « BLE », « FARIN » et « BOUL ».

Éléments d'analyse

C1 : « Tu as raconté l'histoire ? »

A1 : « Oui, j'ai dessiné et pis j'ai aussi écrit l'histoire. Là c'est comme ça » (L'enfant montre le sens de la lecture de l'histoire en suivant les flèches qu'elle a dessinées) « Alors là, au début, le petit bonhomme il sort de chez lui, après il va demander du pain ici à la boulangerie » (L'enfant montre le mot BOUL) « Mais il doit aller chercher de la farine alors il va chez le monsieur et il doit d'abord chercher du blé et il va dans un champ et le paysan il lui dit de chercher du crottin et après il va voir un cheval et il va...euh après il va chercher de l'herbe pour le cheval mais ensuite l'herbe elle est sèche alors ben... après il va à la rivière et la rivière elle dit : « tu peux ranger mon lit et après je te donne de l'eau » (L'enfant montre le mot LO et retourne la feuille) « Ben après là, j'ai mis que le petit bonhomme il reçoit de l'herbe » (l'enfant montre le mot ERBE) « ensuite, il donne au cheval et le cheval il donne du crottin » (L'enfant montre le mot ROTUN) « mais là j'ai écrit le crottin mais je sais pas... »

C2 : « Tu sais pas quoi ? »

A2 : « Ben comme c'est écrit...après il va donner le crottin et après il reçoit du blé et après il va chez le...comment il s'appelle ? »

C3 : « Le meunier ? »

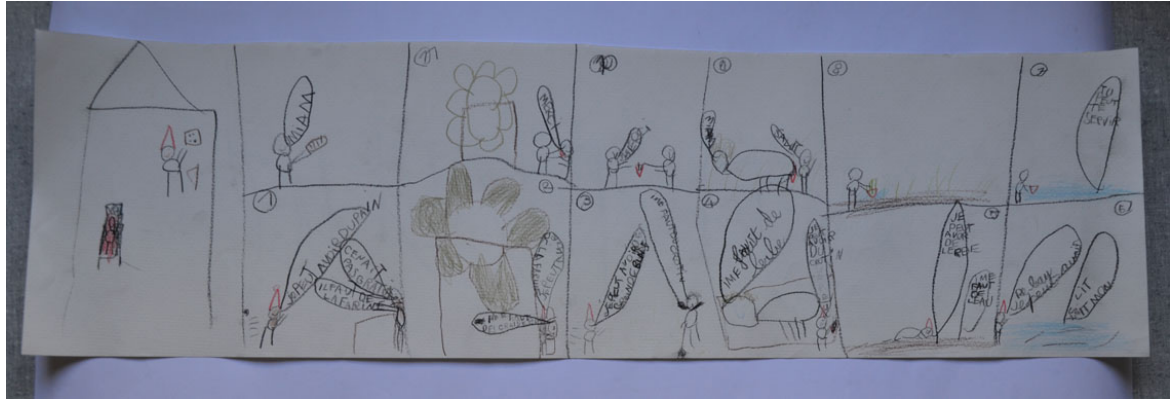
A3 : « Ouais...et après il va chez le boulanger là avec de la farine » L'enfant montre le mot FARIN et BOUL) pis à la fin il rentre chez lui pour manger son pain. »

C4 : « C'est super ton histoire... on voit bien... »

A4 : « Oui j'ai un peu aussi écrit... mais j'ai plus dessiné »

5.5.4. Dessin 28

Arnaud



Description

Sur cette représentation, il y a une grande case à gauche de la feuille où se trouve une maison avec le personnage de l'histoire à l'intérieur. Ensuite le feuille est séparée en 12 cases, six en bas portant les numéros un à six de gauche à droite et six cases en haut portant les numéros 7 à 11 de droite à gauche et la dernière ne porte pas de numéro. Dans chaque case, on retrouve le personnage de l'histoire. Il y a dans toutes les cases de bulles à la manière d'une BD, excepté la case numéro 8. Dans les bulles on peut lire :

Case 1 : « JE PEUT AVOIR DU PAIN » « CENAIT PAS GRATUI » « IL FAUT DE LA FARINE »

Case 2 : « JE PEUT AVOIR DE LA FARINE » « I ME FAUT DES GRAI DE BLAI »

Case 3 : « JE PEUT AVOIR DES GRAIN DE BLAIS » « IME FAUT DU CROTIN »

Case 4 : « JE PEUT AVOIR DU CROTIN » « IME faut de lerbe »

Case 5 : « JE PEUT AVOIR DE LERBE » « I ME FAUT DE LEAU »

Case 6 : (ici le début des phrases se trouve au dessus de la fin) « de leau / je peut avoir » « LIT / FAIT MON »

Case 7 : « TU PEUT TE SERVIR »

Case 9 : « SALUT » « MIAM »

Case 10 : « MERCI »

Case 11 : « MERCI »

Dernière case : « MIAM »

Éléments d'analyse

L'enfant me donne son dessin mais ne veut pas raconter. Je ne le force pas et lui dit que je peux lire toute seule et il répond : « Oui j'ai tout écrit et dessiné ».

On voit dans cette représentation que l'enfant a écrit les dialogues de l'histoire et non pas la narration. Il y a des cases pour signifier les moments de l'histoire, on voit bien le début de l'histoire et son déroulement.

5.5.5. Dessin 29

Simon



Description

Sur la feuille, il y a dix cases. L'enfant a dessiné de droite à gauche. Sur les huit premières cases, il y a le personnage dessiné ainsi que les autres éléments de l'histoire ; le boulanger, le moulin, le cheval, le sol la rivière et sur la huitième case les personnages et trois souris. Sur le haut de chaque case, il y a des lettres, elles sont toutes inversées en miroir. On voit cependant qu'il y a des mots, même si ceux-ci ne sont pas lisibles car il y a des espaces entre certains groupes de lettres. Dans la huitième case le personnage dit « MAIM ». Sur la neuvième case l'enfant a écrit son prénom dans le bon sens et sur la dixième case, il y a juste un « P » à l'envers.

Éléments d'analyse

C1 : « Tu as écrit et dessiné toute l'histoire ? »

S1 : « Oui là j'ai dessiné (l'enfant montre ses dessins en bas de la feuille) et là ben j'ai essayé d'écrire mais je sais pas tout... »

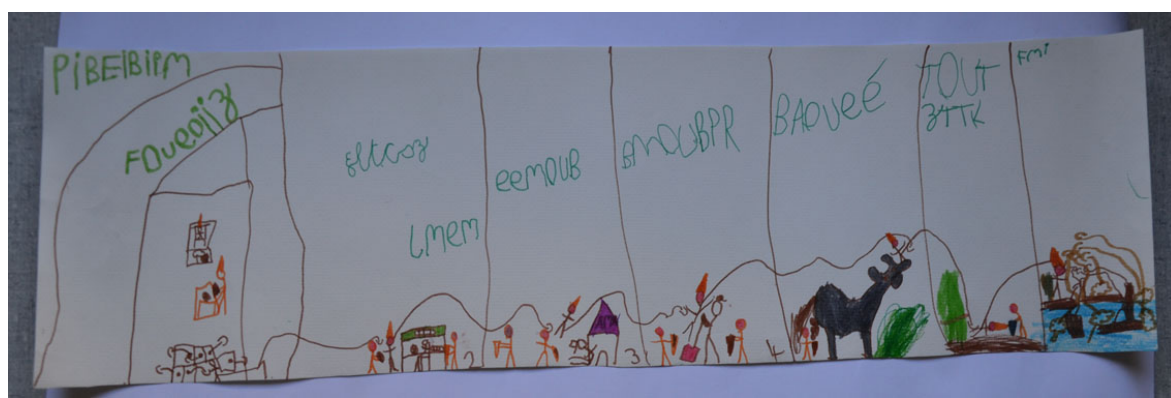
C2 : « Tu veux me raconter ? »

S2 : « Oui je veux bien... Ben là c'est le début quand le petit bonhomme il a faim mais qu'il a rien dans ses armoires, et là il va chez le boulanger et il dit : « donne moi du pain parce que j'ai faim » mais le boulanger il veut pas le donner il dit : « Je le donne pas mais si tu me

donnes de la farine je te donne le pain » alors il va au moulin et il demande au meunier la farine mais il doit aller chez le cheval pour chercher du crottin mais d'abord il doit aller chercher de l'herbe mais après l'herbe elle est sèche alors il doit aller chercher de l'eau mais la rivière elle dit : « Je te donne de l'eau seulement si tu range mon lit » alors après il range le lit ben... de la rivière et après il fait tout le chemin dans l'autre sens et après il partage son pain avec ses souris et là (l'enfant montre la bulle au dessus du personnage dans la huitième case) il dit : « miam, c'est bon » voilà là ben c'est la fin de l'histoire il va se coucher. »

5.5.6. Dessin 30

Louis



Description

Sur cette représentation, il y a 7 cases qui montrent les différents moments de l'histoire. Sur chaque case, le personnage principal est représenté. Il y a aussi des flèches qui montrent le sens de la lecture. Dans chaque case, en haut, il y a de l'écriture cependant on ne peut pas déchiffrer de mots connus.

Éléments d'analyse

C1 : « Tu me racontes ? »

L1 : « Ben j'ai écrit l'histoire du petit bonhomme. »

C2 : « Ah où ça ? »

L2 : « Ici » (L'enfant montre les écritures en haut de chaque case) « Là j'ai écrit que le bonhomme il veut du pain mais il en a plus alors il sort de chez lui pour aller dans la boulangerie et là il demande : « Boulanger donne-moi du pain parce que j'ai faim ! » mais le boulanger il dit « Je le donne pas le pain mais si tu me donnes de la farine je te donnerai du pain » alors il va chez le meunier et il dit « Meunier donne-moi de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim ! » et alors le meunier il dit : « Je donne pas la farine mais si tu me donnes du blé ben je te donne » alors le petit bonhomme il va chez le paysan et il dit « Donne-moi du blé que je donnerai au meunier qui me donnera de

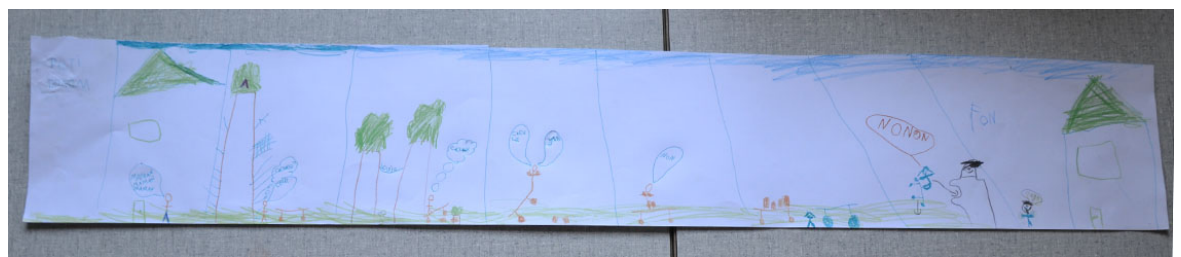
la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim ! » et le paysan il dit qu'il le donne pas mais il veut du crottin de cheval alors il va chez le cheval et il dit : « Cheval donne-moi du crottin que je donnerai au paysan qui me donnera du blé que je donnerai au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim ! » mais le cheval il dit : « Je veux de l'herbe bien verte avant » alors après le bonhomme il va dans le champ et il dit au champ : « Donne-moi de l'herbe que je donnerai au cheval qui me donnera du crottin que je donnerai au paysan qui me donnera du blé que je donnerai au meunier qui me donnera de la farine que je donnerai au boulanger qui me donnera du pain parce que j'ai faim ! » mais l'herbe elle est sèche et elle veut de l'eau alors il va à la rivière et il dit : « Rivière donne-moi de l'eau ! » et la rivière elle dit : « D'accord mais tu ranges mon lit d'abord. » Alors après l'histoire elle va dans l'autre sens » (L'enfant montre les flèches qui vont de droite à gauche) « Le bonhomme il donne l'eau et après il donne l'herbe et après le crottin et après le blé puis la farine et après il reçoit son pain et à la fin ben il le partage avec ses copines les souris... Voilà »

5.6 Rattrapage de l'activité n°2 pour Louis

Consigne représenter une histoire selon la consigne « un personnage part de chez lui et en chemin, il lui arrive des choses que vous inventez puis il rentre chez lui » sur feuilles allongées 14,5cm sur 70 cm)

5.6.1 Dessin 31

Louis



Description

Sur cette représentation, il y a neuf cases. Sur la première, l'enfant a écrit « PETI DONOM », et il y a juste le sol en vert. Sur la deuxième case, il y a un personnage dans une maison qui dit dans une bulle « MAMAN MAMAN MAMAN ». Sur la troisième, on voit le même personnage à côté d'un arbre et à côté du bonhomme une planche à roulettes, le personnage dit dans une première bulle « CAOULE » et dans une deuxième « LOUI ». Sur la quatrième case, il y a deux arbres, le personnage est sur la planche à roulettes et il dit « CAOULE ». Entre les deux arbres, il y a un trait et sur celui-ci l'enfant a écrit son prénom. Sur la cinquième case le personnage est en haut de la planche à roulettes et dit dans deux

bulles séparées « CAOULe » et « UIABe ». Sur la sixième case, le personnage est toujours sur la planche et dit « NON ». Sur la septième case, il y a deux planches à roulettes et le personnage est entre les deux. Sur la huitième case le personnage semble tomber de la planche et il y a deux flèches, une contre le bas, et une qui pointe un sorte de rocher. Sur la dernière case, on voit le personnage à gauche de la maison il dit « MANAM », en haut à droite sous le ciel, il y a écrit « FON ».

Éléments d'analyse

C1 : « Tu as écrit plein de choses sur ton histoire... »

L1 : « Oui c'est le petit bonhomme qui parle...heu... »

C2 : « Tu me racontes ton histoire ? »

L2 : « Oui, en fait c'est l'histoire d'un petit bonhomme qui voulait se promener dans la forêt. Et après, il trouva un skate et il va dessus et il dit : « cool » et il continue son chemin. Et ensuite, il trouve des protèges pour les bras...il les enfile et il lui va comme un gant. Et ensuite, il continue son chemin en étant un pro. Il découvre après des protèges pour les genoux et il lui va comme un gant...il continue son chemin...il voit toujours rien après il voit une super planche. Et ensuite, il arrête pas de faire le fou et il tombe là (il montre la huitième case) et il crie : « non » et ensuite il perd son skate et puis il retourne à la maison et il appelle sa maman pour se soigner... Voilà... »

6. RESULTATS ET DISCUSSION

Voici maintenant comment je vais traiter les données décrites dans le paragraphe précédent ; je vais dans un premier temps faire ressortir les points similaires des différentes représentations des enfants. Puis, en les mettant en lien avec la théorie, je vais les analyser afin de voir s'il y a une relation entre la représentation d'histoire et l'écriture. Avec comme recueil de données, les dessins et les éléments d'analyses ressortis dans le chapitre précédant, j'ai dégagé des indicateurs qui vont permettre d'interpréter celles-ci.

Voici les points importants qui ressortent des représentations :

- Types de dessin narratif
- Apparition de chiffres, d'écriture émergente ou phonétique (compréhensible)
- Cases
- Apparition de flèches (mouvement dans l'histoire)
- Types de support

Activité 1 Activité 2 Activité 3 Activité 4 Activité 5

	DESSIN NARRATIF			CHIFFRE	ECRITURE			CASES	FLÈCHES	SUPPORT	
	TYPE SYMBO- LIQUE	TYPE SUC- CESSIF	TYPE ÉPINAL		SYMBO- LIQUE EMER- GENTE	PHONÉ- TIQUE COMPRÉ- HENSIBLE	PRÉNOM			FEUILLES STANDARDS	FEUILLES ALLONGÉES
DESSIN 1											
DESSIN 2											
DESSIN 3											
DESSIN 4											
DESSIN 5											
DESSIN 6											
DESSIN 7											
DESSIN 8											
DESSIN 9											
DESSIN 10											
DESSIN 11											
DESSIN 12											
DESSIN 13											
DESSIN 14											
DESSIN 15											
DESSIN 16											
DESSIN 17											
DESSIN 18											
DESSIN 19											
DESSIN 20											
DESSIN 21											
DESSIN 22											
DESSIN 23											
DESSIN 24											
DESSIN 25											
DESSIN 26											
DESSIN 27 A/B											
DESSIN 28											
DESSIN 29											
DESSIN 30											
DESSIN 31											

6.1. Répétition de l'activité

Il ressort clairement qu'entre les dessins de la première activité et les suivantes, on note une apparition d'écriture. En effet, sur les dessins 1 à 11, il n'y a pas du tout d'écriture, excepté le prénom des enfants, ces sont toutes les représentations de l'activité 1 et cinq représentations de l'activité 2. Par la suite on retrouve sur tous les dessins des écritures ou des chiffres, exceptés les dessins 13, 16, 19 et 20. Il est assez évident que la répétition de cette activité va apporter aux enfants le souci de se faire comprendre, que l'on puisse « lire » leurs histoires. De plus, on note une transition entre écriture émergente et écriture phonétique entre le début de l'expérimentation et la fin.

On constate que dès le début, les enfants font une différence entre le dessin et l'écriture. En effet dans les éléments d'analyse, les enfants l'expriment lors de la dictée à l'adulte.

Le fait de passer uniquement par la représentation graphique pour raconter une histoire a été utile pour les enfants qui ne produisaient pas d'écrit au début de la recherche.

On note aussi que les enfants au fur et à mesure structurent la notion du temps dans leurs représentations. La plupart des enfants trouvent des moyens pour que leurs représentations s'approchent d'un type narratif.

Nous allons maintenant passer à l'analyse détaillée de chacun de ces points.

6.2. Différence entre écriture et dessin

« Peu à peu, l'écriture, pour ne pas se confondre avec le dessin, tend à sortir des limites du dessin » (Ferreiro, 2000, p. 69). Dès la première récolte de données, les enfants font clairement la différence entre ce qu'ils ont dessiné et écrit. Sur les représentations de l'activité 1, tous les enfants ne mêlent pas l'écriture à leur dessin.

Dans sa première représentation d'histoire, Joé ne mentionne ni écriture, ni dessin lorsqu'il raconte « Eh ben, en fait, j'ai mis un garçon qui va ramasser des...heu...des fruits. Il a une brouette et puis y a aussi là le soleil et puis l'arbre. Et puis, ben, heu après il les ramasse. » Pourtant à la fin il dit « Mais là, j'ai écrit mon nom », cela semble important à ses yeux puisqu'il précise qu'il a écrit son nom. Ce « mais » montre que c'est sérieux pour lui de signifier qu'il a écrit son prénom. Il en ressort qu'il réalise la différence entre dessiner et écrire. Sur le dessin 7, Joé dit qu'il a « dessiné » l'histoire mais après quand on lui demande de raconter, il dit « Ben j'ai écrit... ».

Sur son premier dessin d'histoire, Kylian ne mentionne pas écriture ni dessin, il raconte juste ce qu'il a inventé comme histoire, il n'y a pas d'écriture mêlée à son dessin. Kylian sur sa représentation de l'activité 2, raconte ce qu'il a dessiné puis fait aussi la différence et disant « Oui c'est ça que j'ai dessiné et puis j'ai écrit aussi derrière mon nom et puis voilà ».

Dans le dessin 3 d'Amélie, il y a son prénom écrit en grand en haut de la feuille, puis son

dessin qui représente l'histoire est statique. On voit qu'elle éloigne l'écriture du dessin, elle ne mêle pas les deux types d'expression.

Sur le dessin 4, Arnaud fait aussi la différence entre écriture et dessin. Il dessine une bulle pour écrire un mot dedans. Il n'y a pas d'autre mot que « PAPA », mot simple, que les enfants apprennent par cœur et savent déjà écrire avant d'entrer en 3H. Sur le dessin 5, Simon fait aussi la différence entre dessin et écriture. Il va raconter son histoire mais il dit : « Ben j'ai dessiné là... » Louis lui, ne fait mention ni de dessin ni d'écriture, quand je lui demande si c'est son histoire il répond « oui » et la raconte.

Il ressort, que dès le début de cette étude exploratoire, les enfants font une nette différence entre le dessin et l'écriture. En effet, ce stade est déjà acquis pour les enfants participants à cette recherche. Sur les représentations d'histoires de la première activité, on voit que comme le dit Ferreiro (2000), l'écriture sort du dessin, ne se mêle pas à celui-ci. De plus, l'écriture prendra de plus en plus de place dans les représentations d'histoires des enfants au fil de la récolte de données.

6.3. Apparition d'écrit

Il apparaît sur les dessins de Joé, une nette apparition d'écriture au fil des séquences. En effet, sur le dessin 1 et 7 il n'y a pas d'écriture, excepté son prénom sur le premier de ses dessins. Sur le dessin 13, on voit de l'écriture, cependant on ne peut lire qu'un seul mot « la ». Il est dans la phase d'apprentissage de la lecture logographique décrite par Egand (2001). Il reconnaît certains mots et donc peut en écrire, ici on voit le mot « la » qui fait partie des premiers mots appris en classe. Les autres lettres ne forment pas de mots, il est évident qu'il s'agit d'écriture inventée, on remarque aussi qu'il ne fait pas de séparation entre les lettres, comme pour former des mots. Sur le dessin 25, Joé a écrit des lettres, on ne peut pas tout lire mais on voit qu'il est passé dans la phase de traitement alphabétique car on voit des lettres qui constituent le mot qu'il a voulu écrire. Joé dit qu'il ne sait pas écrire une histoire mais qu'il a écrit des mots de celle-ci. Dans la dernière case, il y a les lettres « R O E R LA », On peut donc deviner qu'il a voulu écrire « la » et « rivière ». Il dit « Pis là, j'ai écrit du blé », on peut effectivement lire le mot « DU » et « JOI BE » Il est à noter que sur le dessin 12, il n'y a pas d'écriture alors que sur le dessin précédant de Joé il y en avait. C'est sur les deux dessins sur feuilles standard que Joé n'a pas écrit, néanmoins la question du support viendra plus tard dans l'analyse.

Sur les dessins de Kylian, on note aussi une apparition d'écriture, toutefois celle-ci n'est présente dans la production des deux premières activités. Il est aussi important de relever que dans le dessin 14, Kylian utilise des chiffres pour expliquer au lecteur de son histoire le déroulement temporel de celle-ci. Kylian utilise l'écriture de nombres pour expliquer son histoire « ça c'est en 2015 » et il montre le nombre qu'il a écrit. Sur le dessin 26, Kylian a

écrit des mots que l'on peut déchiffrer. De même que Joé, dans l'activité trois, sur la feuille A3, Kylian n'a pas écrit du tout.

Amélie va aussi progressivement écrire des mots sur ses représentations d'histoires. Sur les deux premières, (dessins 3 et 9), il n'y en a pas puis dans le dessin 15, on voit des mots qui ne sont pas tous lisibles cependant, il est évident qu'elle est dans la phase alphabétique et qu'elle sait que des lettres forment des mots, on en distingue 7 et on peut en lire 3 « de », « la » et « loup ». Elle raconte son histoire et dit « ... je sais pas écrire toute l'histoire mais des bouts », donc elle sait qu'elle n'a pas tout écrit, elle n'est pas dans une écriture inventée mais elle utilise certains mots qu'elle sait écrire pour aider à la compréhension de son histoire. Dans la dernière activité, sur les dessins 16 et 17, elle procède de la même manière, elle ne note que certains mots des différents moments de l'histoire, on peut pratiquement tous les lire.

Arnaud ne produit pas d'écrit sur les dessins 4 et 10, puis sur le dessin 22, il écrit juste un mot « catau » et sur le dessin 28 de la dernière expérimentation, il écrit tous les dialogues. Il a compris la stratégie d'alphabétisation et il a automatisé les processus de la lecture et de l'écriture, décrites dans la phase de traitement orthographique expliquée par Egaud (2001).

Simon n'écrit pas non plus dans les deux premières activités, dessins 5 et 11. Sur le dessin 17, il écrit en haut de sa feuille, sa représentation va de droite à gauche, les lettres qu'il utilise sont pour la plupart les lettres de son prénom. Il en écrit certaines dans le bon sens et d'autres en miroir. Il utilise aussi des notes de musique dans des bulles pour faire chanter ses personnages. Sur le support A3, dessin 23, Simon n'écrit pas de lettres. Lors de la dernière activité, sur le dessin 29, il dessine de droite à gauche, et toutes ses lettres sont dans le mauvais sens. Cependant, il écrit son prénom dans le bon sens. On voit que contrairement au dessin 17, sur le 29 il y a des séparations entre les lettres pour former des mots. On peut même deviner un « il » sur la case cinq.

Sur les représentations de Louis apparaissent aussi, au fil des activités, des lettres. Seul le dessin 6 n'a aucune écriture excepté son prénom. Sur les dessins 18 et 30, il y a de l'écriture néanmoins, Louis ne forme pas de mots que l'on peut lire. Il passe de l'écriture inventée, à l'écriture syllabique en effet sur le dessin 31, on peut déchiffrer des mots dans les bulles au-dessus de son personnage. Ce sont des mots courts, et pour certains des mots connus « non », « maman » qui font partie de la liste de mots à apprendre à reconnaître visuellement et non pas à déchiffrer. Chaque semaine, les enfants de ma classe reçoivent deux étiquettes avec des mots à apprendre par cœur. Il écrit aussi des mots comme « PETI DONOM » et « CAOULe ».

Il en découle que plus l'activité est reproduite plus les enfants auront tendance à écrire sur leurs représentations d'histoire.

6.4. Structuration du temps

Comme remarqué dans le chapitre précédant, l'écriture se fait de plus en plus présente dans les productions des élèves. Les enfants vont aussi de plus en plus structurer leurs histoires et cela leur permet d'acquérir les notions de temps qui vont permettre aussi d'entrer dans l'écriture. Nous avons en effet vu, dans la théorie de Venot (2007), que les enfants doivent avoir compris et intériorisé les notions spatio-temporelles afin de rentrer dans l'apprentissage de l'écrit. Cette démarche, montre que plus les enfants créent des histoires, plus la notion du temps et la structure des histoires sont élaborées. Plus l'activité est reproduite, plus les histoires sont compréhensibles et complètes. En effet, dans les premières représentations, la narration qu'en font les enfants est peu recherchée.

Joé, lorsqu'il raconte sa première histoire, décrit plus une représentation graphique statique, qu'un dessin narratif. Il n'y a pas de mouvement visible dans son dessin.

« Eh ben, en fait, j'ai mis un garçon qui va ramasser des...heu...des fruits. Il a une brouette et puis y a aussi là le soleil et puis l'arbre. Et puis, ben, heu après il les ramasse. Mais là, j'ai écrit mon nom. » L'enfant me dit ce qu'il a dessiné, il y a une succession d'objet que l'enfant nomme. Il dit « et puis » plusieurs fois comme on pourrait réciter une liste d'objets. Pourtant l'enfant dit « après » qui est un terme que l'on utilise dans une narration et non pas dans une description. Il est évident que dans sa première représentation d'histoire Joé a de la difficulté à représenter une histoire non seulement graphiquement mais aussi oralement. Lors de la deuxième activité, Joé utilise des cases pour représenter son histoire, mais il ne veut pas raconter, il n'y a pas d'écriture. Sur le dessin 13, Joé entre dans une représentation de type successif. Par contre, il ne raconte pas une histoire beaucoup plus sophistiquée que la première. Il raconte son histoire en une seule phrase, il utilise cependant « puis après » ce qui démontre qu'il y a une notion de temps qui est clairement exprimée, bien que celle-ci se passe en seulement deux temps ; premier temps : « Ben j'ai écrit qu'y avait un garçon qui est chez un copain », ensuite la transition : « puis après » et le deuxième temps : « il invite son copain dans sa maison à lui ». Dans la troisième représentation, Joé structure son histoire en mettant quatre cases. Joé ne met pas d'écriture sur ses représentations, il dessine seulement et quand on lui pose la question sur ce qu'il a fait, il répond qu'il a « dessiné ». Il ne parle pas d'écriture. Il y a les séquences qui montrent que c'est une histoire et non pas une simple illustration statique dans le temps.

Pour les autres enfants, on remarque au fur et à mesure que l'activité est répétée, une nette amélioration de la structure des histoires et une complexification de celles-ci. En effet, on remarque dans les deux premières représentations d'histoire de Kylian qu'il prononce pour chacune deux fois « et après » pour montrer que le temps passe, que son histoire se déroule dans le temps. Pour la troisième, il y a de plus en plus de notion de temps qui interviennent « en 2014 », « Ensuite », « tellement longtemps », « en 2015 », « Ensuite la sœur elle grandit de plus en plus », « la maman elle vieillit de plus en plus », « le frère aussi il grandit de plus en

plus », « Ensuite en 2017 » et « les années elles avancent ». On voit que l'histoire est plus construite que les deux premières et que la structure du temps est explicitée avec les nombres qui représentent les années qui passent. Sur la quatrième représentation, Kylian n'a mis aucune case, on se retrouve sur une illustration statique, ce que Luquet et Depouilly (1991) nomment dessin narratif de type symbolique ; le personnage est représenté deux fois sur le même dessin. Lors de la narration de l'histoire Kylian utilise seulement deux marqueurs temporels « au début » et « là c'est ben à la fin ». Sur la dernière représentation, Kylian ordonne son histoire en écrivant des chiffres pour suivre le déroulement des événements. Amélie aussi va de plus en plus agencer ses histoires dans le temps. Sur les trois premières histoires, qui sont courtes et peu élaborées, elle utilise seulement le marqueur temporel suivant : « après ». C'est une suite d'événements reliés entre eux par ce terme-là. Sur la quatrième représentation, elle n'utilise plus que les mots « là c'est quand... », elle ne narre plus une histoire qui se déroule temporellement mais elle indique les différents moments en les récitant comme si elle énonçait les objets qui se trouvent sur sa feuille. Lors de la dernière activité, Amélie va utiliser plus de marqueurs temporels. Elle utilise « au début », « d'abord », « ensuite », « après » et « à la fin ». De plus, elle utilise des flèches pour signifier le déroulement de son histoire. Entre la première et la dernière représentation, on voit une nette complexification de la notion temporelle dans ses histoires. Prenons maintenant les représentations d'Arnaud, dès le début ses histoires sont structurées. Dans la première qui est très courte, on trouve trois marqueurs temporels ; « Il était une fois », « Et après » et « Soudain », on voit aussi qu'il a séparé sa feuille en trois cases qui définissent les trois moments de l'histoire. Dans la deuxième histoire, un peu plus longue que la précédente, on trouve ; « chaque fois », « En premier », « et puis après », « et ensuite », « encore » et « Et à la fin ». Il y a aussi plus de cases que sur la précédente. Sur la troisième représentation, Arnaud n'a dessiné que deux cases et son histoire est très courte ; elle se résume en trois parties « **Il était** une fois le père Noël. Et tous ses lutins. », « **Et une fois**, ils ont vu un dinosaure » et « mais **après** le père Noël et ses lutins sont allés très très haut avec le traîneau et ils ont semé le dinosaure » avec les trois marqueurs temporels mis en évidence. Dans la quatrième représentation, Arnaud ne relate pas l'histoire mais décrit un moment de celle-ci ; « J'ai dessiné le **moment** où la dame... ». Pour la dernière activité, Arnaud a présenté une illustration avec plusieurs cases et des nombres dans chacune d'elles afin de suivre le déroulement. Il a écrit dans chaque case des phrases dans des bulles à la façon d'une BD, et on peut clairement comprendre son histoire, sans aide de sa part pour la raconter. Simon raconte plutôt bien dès le début, ses histoires sont structurées et assez longues. Dans la première histoire, il y a trois marqueurs temporels différents ; « il commence », « et après » et « c'est la fin de l'histoire », on peut facilement suivre son histoire visuellement même s'il n'utilise pas de cases. Dans la deuxième, on trouve quatre marqueurs temporels ; « il continue », « un autre chapeau », « encore » et « c'est la fin », on voit plusieurs cases qui montrent les différents moments de l'histoire. Dans la troisième histoire, où Simon a mis des bulles avec des notes de musique pour faire comprendre que son personnage siffle ou chante,

il y a plusieurs cases, donc plusieurs moments. Lors de la narration il n'y a que deux marqueurs temporels « Un jour » et « l'ours blanc **continue** », mais on comprend la suite des événements, et de plus son histoire est complète. Sur la quatrième représentation, Simon n'a pas mis de case, il utilise la même astuce que lors de la première activité, c'est à dire d'utiliser le sol comme un chemin et que celui-ci amène une notion de temps (au début du chemin, au milieu du chemin et à la fin du chemin). Il utilise « là c'est le début quand », « là c'est quand », « d'abord », « et après », « elle continue », « ils attendent » et « à la fin » comme marqueurs temporels. Il n'utilise pas d'écriture dans cette représentation. Dans le dernier dessin, Simon utilise à nouveau des cases et il écrit des mots pour la plupart de l'écriture inventée. Lors du récit de son histoire, il utilise aussi des marqueurs temporels ; « Ben là c'est le début quand », « d'abord », « après » et « c'est la fin de l'histoire ».

Louis sur sa première représentation utilise le dessin narratif de type symbolique et n'écrit pas dessus excepté son prénom. Il raconte son histoire avec seulement trois marqueurs temporels « au début », « pis » et « Ensuite ». Son histoire est courte et simple. Dans la troisième activité Louis utilise cette fois quatre marqueurs temporels qui sont les suivants ; « une fois », « après », « ensuite » et « à la fin », son histoire reste cependant très courte et peu élaborée. Il est passé du dessin narratif de type symbolique au dessin narratif de type successif, il a utilisé des cases pour représenter les trois différents moments de son histoire. Dans la quatrième activité Louis revient au dessin narratif de type symbolique, en effet, c'est une illustration statique. Il a néanmoins recours aux chiffres pour symboliser les différents moments de son histoire. Il va utiliser « au début » et « après » comme seuls indicateurs de temps, mais lors que je lui demande « Ça c'est ce que t'as raconté sur ta feuille ? », il complète en utilisant « oui là c'est le début et après et pis le milieu et là, la fin ». On comprend ainsi qu'il a construit son histoire selon le schéma début-milieu-fin, ce qui montre qu'il a compris la structure d'une histoire. Pour l'activité 5, Louis retient bien l'histoire et la raconte très bien, il arrive même à réciter des morceaux de l'histoire tels qu'ils sont écrits dans le livre et tels que je leur ai raconté. Pour signifier le déroulement de l'histoire, Louis dessine des cases, des flèches et écrit des chiffres. On note bien que la structure du temps devient important dans les représentations de Louis au fil des activités. En effet, il va utiliser de plus en plus de moyens afin d'organiser temporellement ses représentations. Lors de l'activité 2, que Louis a fait en dernier, il invente une histoire pas très longue mais structurée et pour la représentation de celle-ci il utilise des cases pour montrer les différents temps. Il use du dessin narratif de type Épinal.

De ce fait nous pouvons en tirer les conclusions suivantes ; plus on demande aux enfants de représenter des histoires graphiquement, plus ils trouvent d'eux même des moyens de structurer le temps. On note pour chaque enfant une transition entre dessin narratif de type symbolique au type Épinal. Donc les enfants vont développer une meilleure connaissance de la construction du temps. Comme le dit Venot (2007), l'enfant doit au préalable de l'apprentissage de l'écriture comprendre les termes temporels tel « avant », « après ». On note

que pour chaque enfant plus l'activité est reproduite plus il utilise ces marqueurs temporels lors de la narration de leurs histoires. «Les enfants d'âge préscolaire écrivent leurs histoires imagées pour raconter des événements quotidiens ; si les éducatrices perçoivent ces dessins comme une forme de communication écrite, les enfants pourront étendre leur capacité d'exprimer leurs idées » (Hohmann, Weikart, Bourgon & Proulx, 2000, p. 321) Effectivement, le fait d'avoir pris le temps avec chacun d'écouter leurs histoires, qu'ils puissent raconter à l'enseignante a permis de prendre une certaine confiance en leur capacité d'inventer des histoires. C'est une activité qu'ils ont prise très au sérieux tout en ayant énormément de plaisir.

6.5. Lien entre format et types de dessins

Il est important de noter que le format du support utilisé pour la représentation de l'histoire joue un rôle dans la manière dont l'enfant va structurer celle-ci. On note en effet que dans l'activité 1 sur format A3, nous avons en dessin narratif de type symbolique les dessins 1, 2, 3 et 6, que le 5 est de type successif et seul le dessin 4 d'Arnaud est de type Épinal. Dans l'activité 2, il n'y a plus de dessin de type symbolique, il y en a un seul de type successif, et les autres sont de type Épinal. Toutes les représentations de l'activité 3 sont de types Épinal. Et lors de l'activité 4 sur un support standard A3, deux enfants ont recours au type symbolique et les quatre autres retournent au type successif. On peut donc émettre l'hypothèse suivante que le format allongé permet aux enfants d'entrer dans une meilleure compréhension de la temporalité et que si le format est standard, les enfants vont moins faire attention au déroulement du temps et vont trouver des techniques plus archaïques que les cases tels que des chiffres ou des flèches. Lors de la dernière activité, les enfants pouvaient choisir le format du support et ont pour la plupart choisit un format allongé et les deux qui ont choisi un format standard ont aussi eu recourt au dessin de type successif (dessin 26 et 27A/B).

L'enfant va en dessinant, peu à peu, affiner sa perception de l'espace. En effet, lorsqu'un enfant dessine, il crée un territoire dans le plan de la feuille. Aussi il me semble utile de comprendre comment l'enfant perçoit ces notions au fur et à mesure de son développement personnel.

Durant sa croissance, l'enfant développe ses sens pour s'approprier l'espace autour de lui et ainsi construire sa personnalité. L'éducation de l'enfant joue un rôle déterminant à ce sujet.

Piaget (1948, cité par Mesmin, 1971, pp. 32 et suivantes) a développé le concept de l'apprentissage de l'espace représentatif par le biais du graphisme. En effet, par le dessin, l'enfant parvient à comprendre et à organiser l'espace. L'enfant commence à concevoir des notions de grandeur, profondeur, pour s'approprier peu à peu l'espace. À quatre ans, l'enfant commence à avoir une bonne coordination de ses mouvements dans l'espace et développe la faculté de se représenter des objets et l'espace de manière abstraite.

Puis, vers l'âge de six ans, il se déplace facilement dans l'espace, mais son mouvement est encore très lié aux éléments composant l'espace. À cet âge, l'enfant débute son parcours scolaire à l'école primaire dans lequel il « complétera sa conquête intellectuelle de l'espace » (Mesmin, 1971, p. 32).

6.6. Synthèse de l'analyse

Dans un premier temps, on remarque que plus l'activité est reproduite, plus on note une apparition d'écriture mêlée aux représentations graphiques des élèves. En effet, l'enfant va de lui-même introduire de l'écriture dans ses illustrations d'histoires, que celle-ci soit inventée, phonétique ou logographique. On note donc que l'enfant montre qu'il comprend à quoi sert l'écriture et qu'il l'utilise afin de mieux être compris. Il ressort aussi que pour la plupart des élèves l'écriture va peu à peu se transformer et qu'une transition entre écriture inventée et écriture logographique se met en place. L'apparition de mots connus que l'enfant reconnaît vont être écrits sur ses représentations. Par la suite, le traitement alphabétique apparaît et on peut voir que l'enfant comprend que plusieurs lettres ensemble forment des mots et que plusieurs mots forment des phrases. Et enfin, certains enfants passent dans le traitement orthographique et écrivent un texte compréhensible.

Le format utilisé pour la représentation d'histoire est aussi un facilitateur pour rentrer dans la notion de temporalité pour raconter puis pour apprendre à écrire. Cette notion de temporalité est importante pour que l'enfant, qui ne rentre pas dans l'apprentissage de l'écriture, puisse y accéder. Nous pouvons identifier une relation entre l'apprentissage de cette notion temporelle et la répétition de la représentation d'histoire.

Les enfants qui ont participé à cette recherche exploratoire avaient en commun un blocage face à l'écriture et le plaisir de dessiner leur a permis de l'affronter. En effet, selon Meirieu et Daviet (2014), le plaisir est un impondérable à l'apprentissage et l'enfant aime dessiner et raconter. On remarque aussi une nette relation entre le type de dessin narratif et l'écriture. En effet, plus l'enfant représente des histoires graphiquement plus il évolue dans le type de ceux-ci. De type symbolique en passant par le type successif, il va ensuite arriver dans une illustration de type Épinal. En même temps que l'acquisition du dessin narratif de type Épinal, l'enfant va inclure de l'écriture dans ses représentations.

7. CONCLUSION

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai pu vérifier mon hypothèse de départ qui postule que le dessin offre une solution alternative à l'apprentissage classique de l'écriture et de la lecture :

- Les analyses montrent que plus les enfants représentent graphiquement les histoires, plus ils acquièrent la notion de temporalité (préalable à l'écriture) : les marqueurs temporels se manifestent progressivement durant la narration ;
- L'écriture apparaît d'abord comme accompagnement du dessin, puis évolue de l'écriture inventée en écriture syllabique, et finalement en écriture orthographique ;
- Sans l'avoir défini dans un cadre de recherche rigoureux, l'observation montre que les enfants présentent un plaisir manifeste à dessiner et acquièrent progressivement, de manière « inconsciente », les notions de lecture et d'écriture.

Il apparaît aussi clairement que le format du support de dessin utilisé joue un rôle prépondérant :

- Le format A3 standard génère une illustration graphique statique, où la notion temporelle est absente ou peu présente ;
- Le format allongé pousse l'enfant dans le dessin narratif de type Épinal en passant progressivement par la représentation symbolique, puis successive et finalement une représentation de type Épinal avec l'acquisition temporelle ;
- Le passage à l'Épinal avec l'écriture est réalisé directement par l'enfant, sans la demande expresse de l'enseignant.

L'expérience réalisée durant ce mémoire met en évidence que le passage par le dessin représente un moyen alternatif performant pour l'apprentissage de la lecture et l'écriture. Lorsque le blocage, lié au sentiment d'échec, est surmonté grâce au dessin, l'enfant peut décrire une histoire en images et passer progressivement à l'écriture. Il transpose ainsi de manière ludique et non consciente ses compétences graphiques en représentation symbolique des mots. Il faut toutefois relever que cette expérience a été réalisée dans le cadre de la poursuite des autres activités scolaires ; elle n'a pas été menée de manière isolée, uniquement focalisée sur l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture. D'autres paramètres ont donc aussi pu jouer un rôle dans la progression cognitive de l'enfant et il n'est pas possible d'en déduire une causalité univoque. Ce travail a été défini sur la base d'une « intuition » qui est une notion jugée peu acceptable en sciences. Mais dans la relation systémique entre l'enfant, l'enseignant, la famille et le cadre scolaire, il me semble que l'intuition pourrait être considérée comme le traitement inconscient d'une masse de données complexes et diverses et possède par conséquent une valeur heuristique. Cela autorise la valorisation de l'expérience de terrain des enseignants et permet de l'inclure dans des projets de recherche.

En effet, l'enseignement spécialisé pousse les enseignants à chercher des ressources en dehors des sentiers battus. Il faut adapter son enseignement en fonction des enfants auxquels nous

avons le devoir d'apprendre. Comment trouver des moyens qui favorisent tel ou tel apprentissage ? Un travail tel que celui-ci montre qu'en s'appuyant sur des théories existantes l'enseignant peut adapter et trouver des procédés autres afin de mieux enseigner à ses élèves. Bien sûr, une démarche telle qu'un mémoire est un énorme investissement que l'enseignant ne fera pas à chaque fois qu'il se trouve dans une impasse, cependant il peut se fier à son instinct et vérifier en cherchant dans des ouvrages existants et mettre en œuvre des projets pour ses élèves.

8. BIBLIOGRAPHIE

- Crotti, E., Magni, A., & Cohen, L. (1998). *Gribouillages : le langage secret des enfants*. Saint-Julien-en-Genevois : Jouvence éd.
- Curonici, C., Joliat, F., & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Delye, P., & Hudrisier, C. (2005). *La grosse faim de P'tit Bonhomme*. Paris : Didier Jeunesse.
- Écrire. (2002). Paris : L'Harmattan.
- Egaud, C. (2001). *Les troubles spécifiques du langage oral et écrit: les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de Lyon.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.
- Giasson-Lachance, J., & Vandecasteele, G. (2012). *La lecture apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck.
- Guillaumond, F., Agostini, C., Cauvas, M., & Petit, N. (2006). Que d'histoires! Méthode de lecture - CP [1re série]. Guide pédagogique et fichier photocopiable vol. 1 et vol. 2 Guide pédagogique et fichier photocopiable vol. 1 et vol. 2. Paris : Magnard.
- Hohmann, M., Weikart, D. P., Bourgon, L., & Proulx, M. (2000). Partager le plaisir d'apprendre guide d'intervention éducative au préscolaire. Bruxelles: De Boeck.
- Lefebure, F. (1993). *Le dessin de l'enfant: le langage sans parole*. Paris; Milan; Barcelone : Masson.
- Luquet, G. H., & Depouilly, J. (1991). *Le dessin enfantin*. Neuchâtel; Paris : Delachaux & Niestlé.
- Meirieu, P., & Daviet, E. (2014). *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Autrement.
- Mesmin, G. (1971). *L'enfant L'architecture et l'espace*. Belgique : Casterman.
- Not, L. (1987). *Enseigner et faire apprendre : éléments de psycho-didactique générale*. Paris : Privat.
- Riat, C. (2008). *Microgenèse didactique de l'entrée dans l'écrit : écrire pour apprendre à lire (étude de cas de la lecture-écriture émergente à 4 ans)*. Genève : Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- Thélot, C., Bouchard, P., & Association pour favoriser une école efficace (France) (2003). *Vers la maîtrise de l'écrit, par tous*. Lyon : Aléas.
- Vallat, C., & Augusseau, S. (2012). *Zélie*. Bruxelles: Alice jeunesse.
- Venot, T. (2007). *De l'écoute des sons à la lecture*. France : GRIP Editions.

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre?* Bruxelles : De Boeck.

Cours MAES

Cours de psychopathologie, MAES, HEP BEJUNE, J.-L. Bernabé, 2012-2013

Cours de psychologie et scolarité, MAES, HEP BEJUNE, A. Elia, 2014-2015