

EVALUATION GS – JUIN 2009
COMPREHENSION DU PRINCIPE ALPHABETIQUE DE LA LANGUE

2 protocoles vous sont proposés :

1^{ER} PROTOCOLE

Il s'adresse plus particulièrement aux classes qui ont peu ou pas pratiqué d'activités d'encodage :

Le jeu-problème « Le Perroquet » (Extrait de : Apprentissages Progressifs de l'écrit à l'école maternelle)

Analyse des productions : **annexe 2** grille d'analyse et **annexe 3** document d'accompagnement des programmes P.100 à 104 (les pratiques d'encodage)

2nd PROTOCOLE

Il s'adresse plus particulièrement aux classes qui ont régulièrement pratiqué des activités d'encodage :

Encodage de dessin : nommer et encoder l'une des quatre images proposées, **annexe 1**

Analyse des productions : **annexe 2** grille d'analyse et **annexe 3** document d'accompagnement des programmes P.100 à 104 (les pratiques d'encodage)

1^{ER} PROTOCOLE

Niveau : GS juin

Discipline : maîtrise du langage, établir des correspondances entre l'oral et l'écrit

Compétences :

Découverte du principe alphabétique

Être capable de : [...]

- proposer une écriture alphabétique pour un mot simple

Organisation : passation individuelle (après une première étape collective ou semi collective)

Matériel : Feuilles blanches individuelles, feutres à dessins (nombreuses couleurs), stylo ou feutre d'écriture, étiquettes (prévues en annexe)

Préparation :

- Vérifier le matériel de passation
- Le protocole comprend 3 étapes

Passation :

Etape 1 : Tâche collective : construire un univers de référence

Matériel : Feuille individuelle, feutres à dessin

Consigne :

« Je voudrais que vous dessiniez un perroquet très, très beau, de toutes les couleurs. »

(vérifier que tous les enfants savent ce que c'est qu'un perroquet, faire reformuler la consigne) « Tout à l'heure vous viendrez un par un me montrer votre dessin »

Etape 2 : Tâche individuelle dans un lieu isolé du reste de la classe

Consigne :

« Il est vraiment beau ton perroquet ! Maintenant il faut que je te dise que ce perroquet sait parler ! Quand on lui demande « comment tu t'appelles ? », il répond « MIMI! MIMI ! », 2 fois. Je voudrais que tu écrives « MIMI! MIMI ! » devant son bec pour qu'on voie qu'il parle »

Encourager l'élève en lui disant qu'il fait comme il sait et qu'il peut écrire en CAPITALES ou en ATTACHE.

- S'il écrit lisiblement « MIMI MIMI », lui demander de dire ce qu'il a écrit. S'il répond « j'ai écrit MIMI, MIMI », c'est terminé.
- S'il écrit une seule fois « MIMI », lui demander ce qu'il a écrit. Répéter qu'il fallait écrire « MIMI ! MIMI ! ». Essayer d'amener l'enfant à percevoir et à comprendre qu'il faut écrire deux fois le mot. Ne pas insister. Si l'enfant ne parvient pas à écrire deux fois MIMI, c'est terminé. Ne pas lui dire d'écrire 2 fois « MIMI ».
- Si l'élève écrit autre chose que « MIMI », lui demander ce qu'il a écrit. S'il répond « j'ai écrit MIMI », le noter sur la feuille de saisie puis mettre fin à l'évaluation. S'il répond autre chose que « MIMI », noter ce qu'il dit sur la feuille de saisie puis mettre fin à l'évaluation.
- Si l'enfant dit qu'il ne sait pas. L'aider en lui demandant de dire ce qu'il entend lorsque l'on dit MIMI. « **Qu'est-ce que tu entends ?** » Il est probable que de nombreux enfants entendent la voyelle [i]. Leur demander s'ils peuvent **segmenter en syllabes en frappant dans les mains**. Leur dire d'écrire ce qu'ils pensent être la bonne réponse. Encourager l'enfant : « **je suis sûr que tu sais, tu connais bien des lettres, tu as déjà écrit, tu dois savoir écrire des mots, tu entends bien les sons, essaie d'écrire...** ». Ne pas donner d'informations relatives aux lettres, aux syllabes, aux sonorités. Aider l'enfant à faire l'effort d'identification des réalités sonores s'il le peut. Lui demander d'écrire. Noter ce qu'il écrit, puis comment il oralise ce qu'il a écrit.
S'il ne sait pas, abandonner en soulignant que ce n'est pas grave, noter sur la feuille de saisie « ne sait pas ».
- Dans tous les cas, il faut laisser l'enfant écrire sans intervenir et sans corriger quoi que ce soit.

2nd PROTOCOLE

Niveau : GS juin

Discipline : maîtrise du langage, établir des correspondances entre l'oral et l'écrit

Compétences :

Découverte du principe alphabétique

Être capable de : [...]

- proposer une écriture alphabétique pour un mot simple

Organisation : passation individuelle (après une première étape collective ou semi collective)

Matériel : feuilles individuelles avec les quatre images ,**annexe 1**

Préparation :

- Vérifier le matériel de passation
- Le protocole comprend 2 étapes

Passation :

Etape 1 : Tâche collective : Nommer les images en syllabant

Matériel : Feuille individuelle, crayon à papier

Consigne : Regardez bien les quatre images.

Nous allons donner le nom de ce qui est dessiné sur ces images :

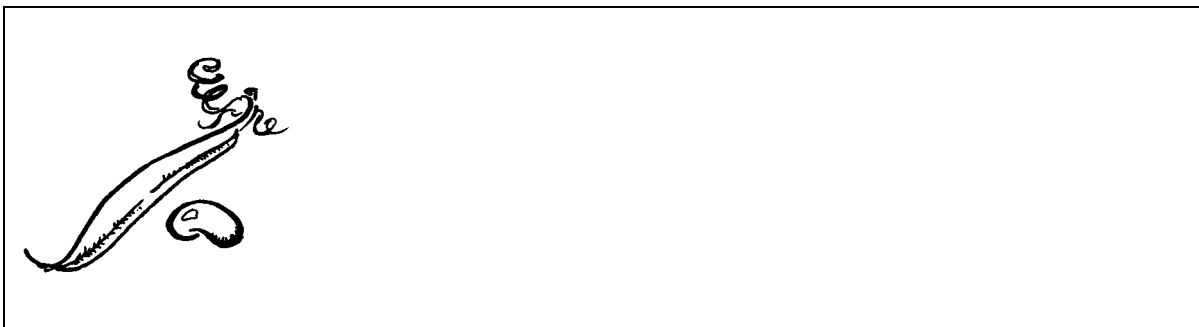
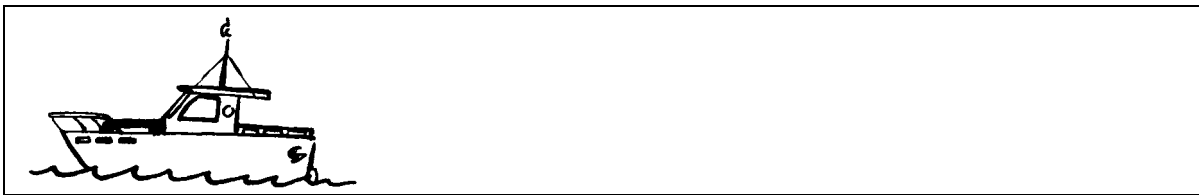
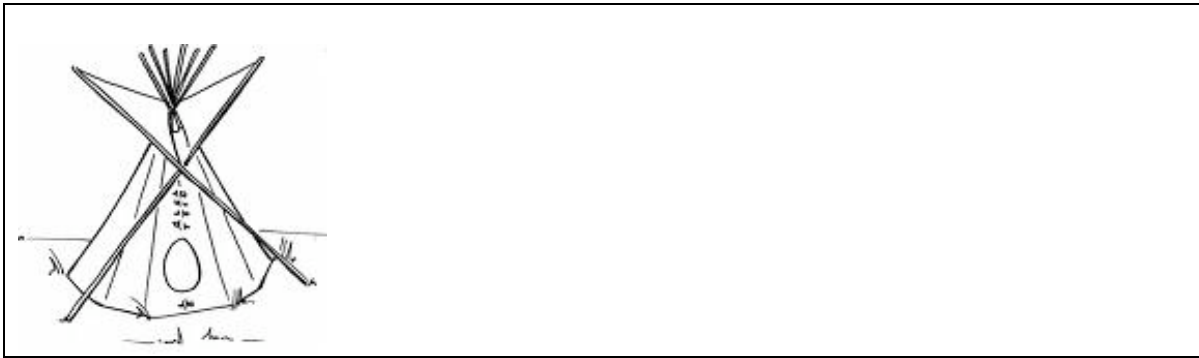
TIPI, BATEAU, HARICOT, DOMINO.

Vous écrirez le nom de ce qui est dessiné.

Etape 2 : Tâche individuelle (sous forme d'ateliers, ½ groupe...)

Consigne : Ecrivez le mot du dessin que vous avez choisi.

Annexe 1



Annexe 2 grille d'analyse / Quelques écritures tâtonnées de « COCO COCO » en GS

Conception alphabétique de l'écrit
Écriture alphabétique avec réalités sonores ou sans réalités sonores

Conception grapho-phonologique de l'écrit
Écriture syllabique avec réalités sonores ou sans réalités sonores

Production de l'élève	Commentaire de l'élève
OO OO	J'AI ÉCRIT COCO COCO
KO KO	J'AI ÉCRIT COCO COCO
CO CO	J'AI ÉCRIT COCO COCO
AA AA	J'AI ÉCRIT COCO COCO
DD DD	J'AI ÉCRIT COCO COCO
Production de l'élève	Commentaire de l'élève
KOKO KOKO	J'AI ÉCRIT COCO COCO
COCO COCO	J'AI ÉCRIT COCO COCO
QOQO QOQO	J'AI ÉCRIT COCO COCO

Conception ni grapho-phonologique, ni alphabétique de l'écrit

ENMTINE	J'AI ÉCRIT COCO COCO
ASNIM	J'AI ÉCRIT COCO COCO

Les pratiques d'encodage

Encourager les essais d'écriture

Faire droit à l'envie d'écrire

Pour les enfants, l'écrit est un objet de curiosité, d'intérêt et d'étonnement. Très tôt, ils demandent des explications et ils s'engagent volontiers dans des activités ardues d'écriture. Quand ils reconnaissent les mots, quand ils découvrent des analogies rapprochant ces mots («maman, Marion, mars, mardi»), quand ils font des remarques sur les relations entre chaîne sonore et chaîne écrite, ils tentent souvent d'écrire leurs premières productions ; en moyenne section, les enfants ont envie d'écrire et s'exercent spontanément.

L'enseignant, en s'appuyant toujours sur un contexte langagier signifiant, encourage ces premières tentatives : il ménage régulièrement, au cours de sa journée de classe, des moments où les enfants pourront écrire comme ils savent, quelles que soient les erreurs qu'ils commettent, et ainsi apprendre à résoudre à leur manière des problèmes d'écriture. Permettre aux élèves de produire de l'écrit avant d'avoir acquis la norme orthographique, même si les productions ne répondent pas à nos critères habituels de lisibilité, stimule des interrogations sur le fonctionnement de l'écrit et, en même temps, renseigne sur leurs savoirs et leurs représentations. Les activités graphiques et les exercices de copie fournissent un matériel important pour la construction du principe alphabétique, à condition qu'il fasse l'objet d'une explicitation. En copiant un mot (en capitales d'imprimerie pour les plus jeunes et en lettres cursives dès que c'est possible), en décrivant un mot écrit, en utilisant le nom des lettres pour distinguer ce qui différencie deux mots, les enfants se dotent de connaissances importantes qu'ils peuvent réinvestir dans les moments où ils tentent de trouver la manière d'écrire un mot qui n'est plus présent devant eux. À cet égard, la reconnaissance de mots écrits sur des étiquettes est un exercice très insuffisant ; elle n'est d'ailleurs pas du tout à valoriser.

Susciter des essais d'écriture

Lorsqu'un enfant tente de produire des mots écrits, il « invente » des systèmes d'écriture. Il est important alors de lui laisser le temps des tâtonnements dont il a besoin pour construire sa connaissance du principe alphabétique. L'écriture tâtonnée, ou écriture inventée pour certains psycholinguistes, est un moyen au service de cette construction : l'enfant seul ou avec l'aide d'un groupe de camarades essaie d'écrire un message, en s'aidant des affichages présents dans la classe et des textes lus antérieurement pour les mots qu'il a déjà rencontrés. Pour les mots inconnus sous leur forme écrite, il fait des hypothèses procédant par décomposition (en unités syllabiques ou infrasyllabiques) et mise en rapport entre ce qu'il entend et les graphies possibles qu'il infère de ce qu'il sait déjà ou de ce qu'il trouve par analogie. En posant des problèmes d'écriture, en permettant à l'enfant d'oser, d'essayer, de se tromper et de recommencer, en stimulant les échanges entre élèves sur les procédures adoptées, on favorise un cheminement personnel, des premières traces vers une écriture nor-mée. C'est en les voyant écrire que l'enseignant perçoit si les enfants ont conscience de l'organisation de l'espace, de la séparation du discours en mots (unités spécifiques de l'écrit), de l'importance de l'ordre des mots, de la présence de tous les mots, de leur compréhension des relations entre sons et graphies. Il peut également se rendre compte de leurs compétences et de leurs difficultés à former les lettres et proposer une réflexion ou des étayages appropriés. Le document 12 en fin de chapitre propose des productions d'élèves de grande section pour exemples de ce dont les enfants sont capables.

Penser une organisation qui favorise les essais individuels

Dès la section des moyens, l'organisation de la classe (espaces et matériel) doit réserver une place spécifique à l'activité d'écriture en créant des conditions favorables du point de vue des outils et des supports, mais aussi des modèles et des références

Un espace pour les activités d'écriture

Les activités de nature à favoriser l'entrée dans l'écrit demandent un lieu permanent, bien identifié, différent de l'espace-graphisme. On y trouve des supports variés destinés à recevoir de l'écrit (feuilles de papier, enveloppes, fiches cartonnées, carnets, ardoises...), des outils scripteurs réservés à l'écriture (crayons graphite, stylos...), des gommes et des effaceurs, un ou plusieurs ordinateurs, des lettres magnétiques, des lettres mobiles, des jeux de lettres, une imprimerie (telle qu'en proposent plusieurs éditeurs de matériel scolaire)... On y trouve aussi des aides, des recours pour écrire, tous élaborés collectivement ou présentés à tous. Ces référents, textes ou mots écrits sans déterminant et en lettres capitales - progressivement, les autres graphies viendront en complément au verso - sont souvent accompagnés d'illustrations pour faciliter leur reconnaissance :

- des documents authentiques, imprimés et manuscrits : lettres, affiches, emballages, recettes, photocopies de couvertures d'albums connus, comptines... classés dans des fichiers ;
- de courts récits de la vie de la classe desquels ils pourront extraire mots ou groupes de mots,
- des panneaux de référence : prénoms, jours de la semaine, mois de l'année ;
- des formules ou tournures répétitives rencontrées dans les récits et albums ;
- des fiches reprenant les mots familiers des enfants ou rencontrés dans les projets depuis la petite section : noms des héros des récits, liste des ingrédients des recettes, inventaire des gestes plastiques, répertoire des actions motrices... ;
- des boîtes ou des tiroirs contenant des mots collectés avec les élèves et triés avec eux, selon divers critères : les mots du jardinage (après une activité de cette nature dans le domaine « découverte du monde »), les mots qui font peur (après un travail systématique relatif aux mots des histoires qui ont été lues en classe), etc. ;
- des étiquettes manipulables portant les mots connus ;
- des imagiers thématiques ;
- des alphabets.

Ces références se constituent au cours des trois années de l'école maternelle ; elles sont ancrées dans la vie affective des élèves et portent un sens pour eux. Leur usage fait l'objet d'un apprentissage méthodique ; leur reconnaissance et leur mémorisation doivent être réactivées par des rencontres fréquentes. Ces documents de référence, écrits par l'adulte, se distinguent des autres affichages par leur contenu permanent et leur présentation structurée.

Ce faisant, il ne s'agit pas de laisser croire que lire, c'est mémoriser le plus grand nombre de mots. L'objectif est de construire des objets qui serviront de recours opératoire. Progressivement, les élèves doivent

apprendre à s'y reporter pour chercher un mot ou une phrase à écrire et rapprocher des mots dans lesquels ils ont perçu des similitudes.

Écrire : une activité spontanée, une activité accompagnée

Quand et où écrire ?

Quand les élèves ont un projet d'écriture individuel, ils fréquentent cet espace librement (par exemple, au moment de l'accueil). L'adulte veille à ce que les productions soient conservées puisqu'il reprend les écrits avec leur auteur et procède à une réécriture normée.

Par ailleurs, très régulièrement, l'enseignant organise et guide ce moment de production d'écrit pour répondre au besoin d'un projet, sous forme d'ateliers d'écriture. Ces ateliers peuvent être proposés soit aux volontaires qui ont un projet (lié au cahier de vie, au carnet de lecture ou à un album personnel), soit aux autres enfants en leur donnant une tâche inscrite de manière fonctionnelle dans la vie de la classe (légèrer des photographies relatives à une sortie ou une activité inhabituelle, légèrer des dessins pour l'album de l'animal de la classe, etc.), tâche modulée selon ce que le maître sait des capacités de chacun (écriture d'un mot, d'un message plus ou moins long).

Comment écrire ?

L'activité se déroule alors selon un schéma récurrent, tel que chaque élève puisse bien se représenter ce qui est attendu de lui :

- une phase de recherche où chacun écrit selon ses idées et ses possibilités, en un premier jet, en faisant appel aux référents et aux modèles ou en inventant ;
 - une phase de présentation où chacun lit son écrit à l'enseignant et, s'il le souhaite, aux autres enfants prenant part à l'atelier ;
 - une phase d'aide où l'enseignant conduit l'enfant à expliciter ses procédures, tente d'induire des corrections, valorise les efforts et les bonnes pistes ;
 - une phase de mise au point où l'enseignant écrit au-dessous des tentatives de l'élève le texte ortho-graphiquement normé.
- Dans ces productions, le maître prélève des informations sur le cheminement de chaque élève. À titre de repères, quelques éléments peuvent être notés :
- avant la deuxième moitié de la section des moyens, la plupart des enfants reproduisent l'écriture manuscrite par des tracés en vagues, en dents de scie ou en cycloïdes ; d'autres tracent des signes sociaux : chiffres, pseudo-lettres, essentiellement lettres de leur prénom, manifestant ainsi la volonté d'utiliser un code (voir le document 11 en fin de chapitre) ;
 - en fin de section de moyens et en section de grands, pour encoder l'oral, certains enfants utilisent des signes sociaux sans valeur sonore ; d'autres s'appuient sur l'écoute de l'oral et cherchent à coder les répétitions,

les régularités, les sons vocaliques repérés (AI pour « ami », OOA pour « chocolat »...). D'autres encore s'appuient sur la longueur du mot et sur le nombre de syllabes dénombrées (KOA pour «chocolat»). Ils utilisent la valeur sonore des signes (CADO pour «cadeau») avant d'utiliser au cours préparatoire les bons graphèmes pour encoder les phonèmes. Ces productions permettent des évaluations diagnostiques fines des acquis des enfants. Ainsi, on peut déterminer le stade précis de leur représentation du système écrit, leur capacité à entendre ou non les éléments phonologiques qui constituent le mot, l'utilisation du nom des lettres pour coder des sons (exemple : M pour aime), leur capacité à proposer un signe graphique pour une unité phonologique, leur capacité à produire une écriture phonétiquement plausible pour un mot régulier. Il faut admettre que chacun progresse à son rythme, sans être soumis à une programmation rigoureuse. Les repères donnés ne doivent pas être pris comme des normes.

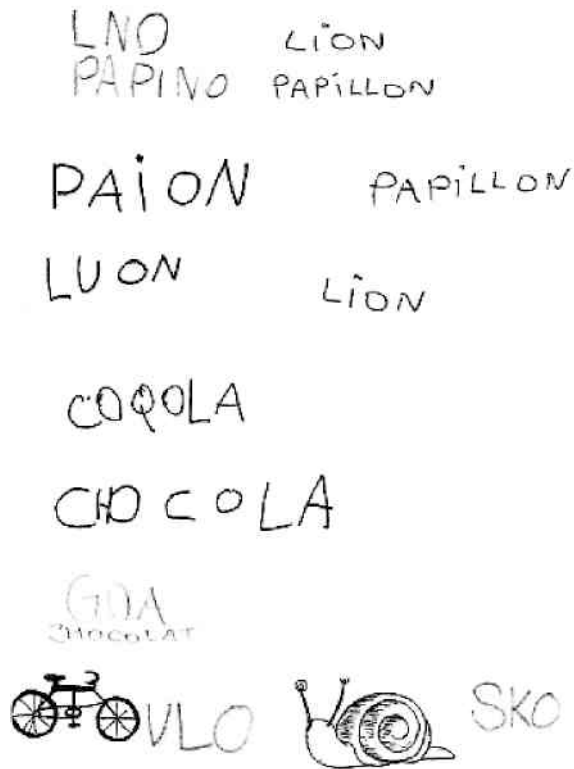
Le rôle de l'enseignant

L'attitude du maître est déterminante. Un climat de confiance doit s'être installé préalablement. Pour que les élèves s'investissent, la conviction du maître doit s'afficher : « Tu écris comme tu sais, avec ce que tu connais. »

Il rappelle qu'on s'aide des savoirs et savoir-faire qu'on possède. Encourager une démarche d'essais et d'erreurs est une preuve de tolérance et encourage les initiatives. Le maître n'attend pas une production correcte par rapport à la norme orthographique et renonce, dans ces séquences dédiées à la conquête du code, à une production graphique parfaite (l'usage des capitales d'imprimerie paraît à ce moment-là plus pertinent). Il sollicite l'explicitation des stratégies, il écoute les propositions, valorise les découvertes. Il provoque des renvois réflexifs qui permettront des prises de conscience. En toute situation, il se veut une aide et un soutien, face à des situations particulières, les réponses ci-après peuvent être apportées.

Exemple de situations	
Attitudes d'élèves	Réponses de l'enseignant
L'élève se bloque : «Je ne sais pas écrire », «Je ne connais pas les lettres. »	<ul style="list-style-type: none"> - Sécuriser, rassurer : « C'est normal, je suis là pour t'aider », «Je sais que tu connais déjà des choses, j'aimerais beaucoup le voir. » - Amener l'enfant à prendre des risques : « Écris un morceau du mot, cherche un mot que tu connais déjà qui ressemble. »
L'élève manque de confiance, copie sur la production du voisin sans savoir ce qu'il écrit.	Proposer des situations d'écriture qui utiliseront des mots connus ou fortement repérables ou des structures de phrases de textes lus.
L'élève n'utilise pas, ou mal, les référents.	Le mettre en relation directe avec les référents de la classe par des questions en l'amenant à faire les démarches de recherche : « Où peux-tu trouver ce mot ? »
L'élève oublie ce qu'il veut écrire.	Lui faire reformuler ce qu'il veut écrire, avant et pendant même la phase de production : « Tu te rappelles ce que tu veux écrire ? Redis-le moi. »
L'élève est si lent qu'il lui faut trop de temps pour « s'y mettre ».	Écrire pour lui le début de la phrase ou une phrase à trous qu'il complétera.
L'habileté graphique de l'élève est si déficiente qu'elle ne lui permet pas d'être disponible pour l'organisation et la réalisation du texte.	Lui proposer l'ordinateur (avec des logiciels de traitement de texte...) ou une imprimerie.
L'élève sollicite sans arrêt l'aide de l'enseignant.	Chercher à connaître les causes de cette dépendance, qui renverront certainement aux problèmes déjà évoqués.

Document 11 - essais d'écriture de mots



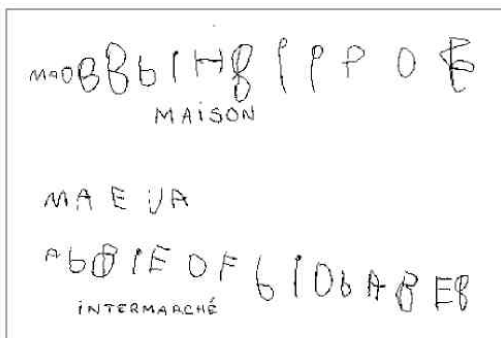
Les essais ci-contre ont été produits par des élèves de grande section. On peut y percevoir des représentations du système de la langue plus ou moins avancées :

- parfois les lettres codent des syllabes, quand le nom de la lettre équivaut de manière sonore à la syllabe (V pour le « vé » de « vélo » ; SK pour « esca » de « escargot ») ;
- les sons ne sont pas tous encodés (dans SKRO pour « escargot » : il manque le son « G ») ;
- les graphèmes complexes sont parfois identifiés mais mal recopiés (NO pour « on ») ;
- des erreurs montrent que tous les indices ne sont pas encore assez fins (C pour « ch » de « chocolat ») et que les indices varient selon les enfants (le K ou le Q pour le « c » de « chocolat »).

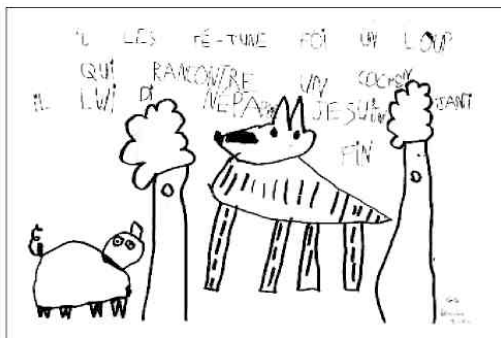
Néanmoins, ces essais témoignent d'acquis très substantiels.



Document 12 - essais d'écriture



Les essais ci-contre proviennent de la même petite élève d'une section de moyens. Lettres ou pseudo-lettres sont juxtaposées, semblables pour plusieurs d'entre elles d'un mot à l'autre. Écrire, c'est tracer des lettres : tel semble être l'état de la représentation à l'œuvre à ce moment-là.



Le texte ci-contre révèle un enfant très avancé dans sa compréhension du système alphabétique et dans sa connaissance du code. Il semble très attaché au lien oral/écrit et s'appuie vraisemblablement sur une forme de syllabation systématique de l'oral sans recourir à la copie de mots ; la formule « Il était une fois » aurait en effet pu être copiée dans un album.



Le texte ci-contre est celui d'un enfant également très avancé dans sa conception du code; il systématise certains éléments (le son /e/ est écrit ET), travaille sur le lien oral/écrit également sans recourir aux mots sûrement vus de nombreuses fois (dans «enfant» par exemple). On notera que dans ces deux essais, l'écriture adoptée est constituée de capitales d'imprimerie.



Le texte ci-contre montre comment une petite fille se débrouille avec ce qu'elle connaît bien, son prénom Maurine, pour écrire « mort » : elle code « maur » en retirant -ine à « Maurine », ce qui est la preuve d'une fine habileté. La difficulté du mot « pleure » lui résiste : les deux consonnes initiales, articulées ensemble qui plus est, sont difficiles à percevoir.

Conquête du principe alphabétique

Source : *Observation National de la lecture/ la formation à l'apprentissage de la lecture, les journées de L'ONL Janvier 2002*

Selon le principe alphabétique, les lettres ou groupements de lettres (graphèmes) représentent les unités distinctes de la langue orale (phonèmes).

Les lettres ou groupements de lettres ont donc une réalité sonore.

La compréhension du principe alphabétique se met progressivement en place à l'école maternelle. La maîtrise de ce principe alphabétique est indispensable dans la construction de l'acte de lire.

Les études d' Emilia Ferreiro, celles menées auprès d'enfants de trois à six ans par Jean Emile Gombert et Michel Fayol, Besse ont permis d'identifier comment les enfants imaginent le fonctionnement du système écrit. Ainsi, l'analyse des productions des enfants a permis d'identifier des phases successives dans la conception précoce de l'écrit.

- **Une conception grapho-motrice de l'écrit (stade logographique, pré-syllabique).** Pour eux, écrire, c'est tracer des configurations. Ex des vagues, des zigzags. L'élève mémorise des relations arbitraires entre le mot écrit et le mot oral. A ce stade, l'information linguistique est traitée comme une image.
Ces traces ne sont pas des dessins. Ce sont des simulacres d'écriture.
L'enfant fait la différence entre écriture et dessin.
- **Une conception grapho-sémantique de l'écrit.** Les enfants considèrent que plus il y a de choses à dire, plus il y a de choses à écrire. Mais c'est aussi l'aspect sémantique qui reste plus important et non la longueur phonologique.
Exemple l'écriture du mot train sera plus longue que celle du mot locomotive.
- **Une relation entre la chaîne sonore et celle de l'écrit.**
Ils produisent ou repèrent un écrit qui tient compte de l'émission sonore.
Ils perçoivent la stabilité de l'écrit.
Exemple : l'enfant sait indiquer la phrase dite à l'oral « Momo est un perroquet »
Momo –Momo le perroquet – Momo est un perroquet.
- **Une conception grapho-phonologique de l'écrit. (stade syllabique)**
Ils comprennent que l'écrit marque les sons du langage.
Ils commencent à écouter ce qui est à écrire. Ils commencent à utiliser des phonogrammes (lettres-sons). La syllabe est perçue plus facilement. Une syllabe orale = une lettre ou une syllabe orale = un mot

Exemples **RV** pour *HERVE*
I F H pour « *Il fait chaud* »
L NA pour « *les nuages* »
- **Une conception alphabétique de l'écrit.**
Ils utilisent une écriture phonétique (ou presque phonétique : une lettre = un son)

Exemples : **BATO** pour *bateau* **CHO** pour *chaud*
- À l'école élémentaire **une conception orthographique de l'écrit.** (stade orthographique) Ainsi, à un phonème peut correspondre plusieurs graphèmes et certaines lettres sont muettes. Ce stade est construit au niveau de l'école élémentaire.