

Interactions en classe de grande section de maternelle dans une activité d'orthographe approchées

Loïc Pulido, Florence Lacroix et Aurélie Lainé, maîtres de conférences à l'IUFM des Pays de la Loire, Université de Nantes. Membres du Centre de Recherche en Education de Nantes – EA 2661

L'objectif de la recherche qualitative présentée dans cet article est de mieux comprendre les savoirs et savoir-faire en jeu lorsque l'on utilise des démarches d'orthographe approchées (Montésinos-Gelet et Morin, 2006), en grande section de maternelle. Des situations d'orthographe approchées impliquant une enseignante et quatre groupes d'élèves ont été filmées, transcrites et analysées dans le cadre du modèle d'analyse des interactions éducatives proposé par Lacroix, Pulido et Weil-Barais (2007). D'une part, les analyses réalisées mettent en avant que la majorité des échanges observés portent sur des savoirs liés à l'orthographe, à condition que les tentatives d'écriture initiales des élèves présentent une certaine variété. D'autre part, elles montrent comment les savoirs et savoir-faire abordés peuvent renvoyer au code alphabétique, à la combinatoire, à la phonologie ou à des dimensions stratégiques.

1. Introduction

Les approches complémentaires de la linguistique, de la psycholinguistique et de la psychologie cognitive permettent de circonscrire les compétences en

jeu lorsqu'il s'agit de recourir à l'orthographe (voir par exemple, Bézu, 2009 ; Bosse et Pacton, 2006 ; Fayol et Jaffré, 2008). Dans les systèmes alphabétiques, apprendre à orthographier nécessite de d'apprendre les lettres de l'alphabet (c'est-à-dire, de connaître leur nom, leur son et leur forme ; voir par exemple Foulin, 2007) et, le cas échéant, d'autres graphèmes (par exemple, en français, il faut connaître des couples lettres / signe diacritique – à, è, ç -, des bigrammes et des trigrammes - « ON » qui code le [ɔ] de « citron » ; « EAU qui code le [o] de « bateau »). Apprendre à orthographier nécessite également d'apprendre à maîtriser les règles de combinaison des graphèmes et d'apprendre à découper les mots en composantes infralexicales de différente nature (syllabes, phonèmes).

Dans la plupart des langues, les orthographe présentent des caractéristiques qui rendent insuffisantes ces seules compétences. C'est le cas du français. D'une part, tous les graphèmes n'y servent pas à coder des phonèmes. En effet, les travaux de Catach (1986) ont mis en avant qu'outre le statut de phonogramme, les graphèmes peuvent y avoir le statut de morphogramme (dans ce cas, ils portent des informations sur le sens du mot : par exemple dans « jouent », « nt » est une marque de pluriel) ou de logogramme (dans ce cas, ils portent des traces de l'histoire du mot -on utilise normalement le graphème « ph » pour coder le son [f] dans les mots ayant une origine grecque - ou ils permettent de différencier des homophones - comme ou et où). D'autre part, le sous système phonogrammique du français est non biunivoque - un phonème peut s'écrire de plusieurs façons (le son [k] peut s'écrire avec un C, un K ou encore avec le graphème « QU » et un même graphème peut servir à coder plusieurs sons (le « S » peut servir à coder le son [s] ou le son [z]).

Dans les langues présentant ce genre de particularités, apprendre à orthographier nécessite la mise en œuvre d'autres compétences et connaissances que celles déjà citées. Tout d'abord, la mémorisation joue un rôle très important et elle ne découle pas d'une exposition passive à l'écrit (voir Fayol et Jaffré, 2008). Ensuite, il existe différentes connaissances et compétences qui permettent de faire des hypothèses sur l'orthographe de mots que l'on ne sait pas écrire. Par exemple, en français, avoir remarqué que le graphème « EAU » n'apparaît jamais en début de mot peut aider à orthographier le mot « orange ». Ce repérage nécessite tout à la fois d'avoir été confronté à des écrits et de s'être interrogé sur ces régularités. De même, être sensible au lien entre hippopotame et hippique peut aider à choisir le bigramme « PP » si l'on sait écrire l'un et pas l'autre. Cet exemple renvoie à la capacité à utiliser des connaissances sur la morphologie des mots.

La présente contribution porte sur le rôle que peuvent jouer les tentatives d'écriture des jeunes enfants dans l'émergence de ces compétences et connaissances.

1.1 Les tentatives d'écriture comme révélateur et catalyseur de l'émergence des compétences orthographiques

Depuis une quarantaine d'années (cf. Chomsky ou Read, 1971), des chercheurs s'intéressent aux tentatives d'écriture (*invented spelling*) d'enfants pré-lecteurs ou lecteurs débutants. Certains s'y intéressent en tant que révélateur de la construction des connaissances et compétences évoquées dans le point précédent. Les savoirs issus de cette tradition de recherche sont relativement robustes. D'une part, ils fournissent des repères développementaux : les enfants découvrent progressivement les signes utilisés pour orthographier, le fait que ces signes servent principalement à coder des sons et le fait que l'orthographe est une convention (voir par exemple les travaux de Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988). D'autre part, ils attestent que ces découvertes ne se font pas de la même manière chez tous les enfants et que la découverte d'un principe de fonctionnement de l'orthographe ne garantit pas qu'un enfant y recoure systématiquement (voir notamment les travaux de Noyer, 2005 et Noyer-Martin et Baldy, 2008). Enfin, ils mettent en avant que le développement des tentatives d'écriture des enfants diffère selon la langue que les enfants doivent apprendre à orthographier (voir par exemple, Jaffré, 2005 ; Jaffré et David, 1993).

D'autres travaux s'intéressent aux tentatives d'écriture en tant qu'activité qui conduit les enfants à découvrir le fonctionnement de l'orthographe. Ces travaux étudient la manière dont l'accompagnement de la production des tentatives d'écriture agit sur le développement de compétences. Ainsi, Ouellette et Sénéchal (2008) ont mis en évidence un impact positif d'un tel accompagnement sur les tentatives d'écriture elles-mêmes, sur la lecture de mots, sur la connaissance des lettres, sur la conscience orthographique, et sur la conscience phonologique. Pour cela, elles sont intervenues auprès de trois groupes d'enfants de 5 ans dont les compétences ont été évaluées au préalable et sub-séquentement : un groupe a bénéficié d'interventions visant à développer le niveau de sophistication de ses tentatives d'écriture ; un groupe a bénéficié d'interventions visant à développer la conscience phonologique ; un groupe a dessiné des mots. Les mots supports des trois interventions étaient les mêmes. Les résultats mettent en évidence un impact fort des interventions visant le développement des tentatives d'écriture sur toutes les compétences évaluées, même si pour ce qui concerne la conscience phonologique et la connaissance des lettres, les apprentissages étaient comparables à ceux du groupe ayant bénéficié d'interventions sur la conscience phonologique. Cet impact positif observé ici auprès d'enfants anglophones a également été observé avec des méthodologies sensiblement équivalentes auprès d'enfants portugais (Alves Martins et Silva, 2006) et auprès d'enfants francophones (Morin et Montésinos-Gelet, 2007). Il a également été observé auprès d'élèves présentant des besoins

éducatifs particuliers : Sénéchal, Ouelette, Pagan et Lever (2012) ont montré l'effet positif d'un tel accompagnement sur les compétences d'élèves de maternelle considérés comme présentant des risques de difficultés dans l'apprentissage de la lecture en raison d'un faible niveau de compétence phonologique ; Sirois, Boisclair et Giasson (2005) ont montré un effet positif de l'accompagnement des tentatives d'écriture sur la compréhension du principe alphabétique par des enfants présentant des déficiences auditives.

Quelques conditions semblent déterminantes pour obtenir ces effets positifs. Tout d'abord, dans les recherches citées, les enfants explicitent systématiquement leurs stratégies. Ensuite, ils sont toujours confrontés à d'autres tentatives d'écriture que les leurs. Dans beaucoup des études citées (Ouelette, Sénéchal et leur équipe, 2006 et 2012 ; Alves martina et Silva, 2006 ; Sirois et al., 2005), les tentatives d'écriture concurrentes sont générées par le chercheur et plus sophistiquées du point de vue des repères développementaux dont ils disposent. Parfois, elles sont générées par d'autres enfants (par exemple, Morin et Montésinos-Gelet, 2007). Parfois, c'est la norme orthographique qui est proposée (par exemple, Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol, 2005).

1.2 Les tentatives d'écriture à l'école

Savoir que l'accompagnement des tentatives d'écriture est de nature à aider le développement de compétences orthographiques a conduit à adresser aux enseignants des propositions didactiques. Par exemple, dans le contexte francophone, à partir de 1995, Besse et l'ACLE (voir Besse et l'ACLE, 2000) ont encouragé les enseignants, de maternelle notamment, à disposer de supports permettant les tentatives d'écriture (tableau blanc effaçable dédié, tableau de papier) et ont circonscrit des situations de classe propices à faire réfléchir des élèves à l'orthographe de mots comme la dictée à l'adulte, les correspondances, le commentaire de dessin libre.

Différentes propositions insistent sur l'importance de favoriser les interactions entre les élèves lors des tentatives d'écriture en classe. Fijalkow, Cussac-Pomel et Hannouz (2009) ont montré l'intérêt de contextes qui, au-delà de faire réfléchir les élèves à l'orthographe de mots et à verbaliser leurs stratégies, les incitent à interagir et argumenter collectivement autour de tentatives d'écriture de mots. Montésinos-Gelet et Morin (2006) ont formalisé une approche didactique des tentatives d'écriture appelée les orthographe approchées, dans laquelle les élèves sont appelés à échanger pour élaborer collectivement des tentatives d'écriture de mots, accompagné par leur enseignant. Charron, Montésinos-Gelet et Morin (2008) ont interrogé cinq enseignantes de maternelle sur leurs pratiques des orthographe approchées. Elles ont ainsi recueilli un corpus de pratiques déclarées par ces enseignantes. Cette étude met en avant la ma-

nière dont les enseignants interrogés organisent les moments d'orthographe approchées autour de six temps didactiques : 1) un temps de contextualisation ; 2) un temps dédié à la passation des consignes ; 3) un temps de tentative d'écriture et d'échange sur les stratégies ; 4) un temps de retour collectif sur le mot ; 5) un temps de présentation de la norme orthographique ; 6) un temps alloué à la mémorisation et au réinvestissement des mots abordés. A notre connaissance, aucune étude ne porte sur l'analyse d'observation directe de situations de classe mettant en œuvre la démarche des orthographe approchées.

2. Présentation de notre recherche

La recherche qualitative présentée dans cet article se situe dans la continuité des travaux sur l'impact de l'accompagnement des tentatives d'écriture d'élèves prélecteurs. Elle se centre sur une modalité d'interventions particulière, celle préconisées par les démarches d'orthographe approchées, et vise à analyser les interactions qui émergent dans ce type de situation afin de mieux comprendre à quoi sont dus les apprentissages mesurés dans les études antérieures.

Des situations d'orthographe approchées observées en classe sont analysées en référence au cadre général d'étude des interactions éducatives proposé par Lacroix, Pulido et Weil-Barais (2007). Ce cadre permet d'analyser, au plan micro-systémique et avec une approche compréhensive, la façon dont des interactions autour d'artefacts ou d'outils culturels (jeu de construction, livre, etc.) peuvent servir de catalyseur à l'acquisition de compétences et de connaissances.

Différentes dimensions seront prises en compte dans nos analyses :

- les objets de savoir ; les interactions éducatives conduisent à aborder des savoirs ou savoir-faire et les artefacts utilisés génèrent des contraintes qui délimitent le périmètre de ces derniers.
- les fonctionnements cognitifs rendus nécessaires par la situation ; au-delà des savoirs, les interactions éducatives présentent des enjeux en terme de traitements cognitifs.
- le niveau de développement cognitif supposé des apprenants, ce niveau étant différent selon l'âge des enfants.

Il s'agira donc 1) d'étudier les interactions en référence à la thèse vygotkienne de transmission culturelle ; 2) de référer cette étude aux enjeux de la situation en termes de savoir et de savoir-faire (champ de l'épistémologie de la connaissance) ; 3) de prendre en compte l'activité intellectuelle en jeu ainsi que les repères dont on dispose concernant son développement (champ de la psy-

chologie cognitive). Cela revient à dire que nous allons analyser les savoirs et savoir-faire objets des interactions qui émergent dans les situations d'orthographe approchées, en référence aux savoirs et savoir-faire qui servent de substrat à l'orthographe. Cela nous permettra de mieux cerner ce qui favorise les apprentissages que l'on observe lorsqu'un accompagnement des tentatives d'écriture des élèves est mis en place, dans le cadre des orthographe approchées.

3. Aspects méthodologiques

3.1. Participants

Une enseignante expérimentée, conseillère pédagogique de circonscription, et onze élèves de grande section de maternelle (âge moyen 5 ans et 8 mois) ont participé à cette étude. Les élèves sont scolarisés dans la même classe et leurs parents ont tous au préalable accepté leur participation à cette étude.

3.2. Instrumentation de la recherche

Les participants à l'étude ont été filmés alors qu'ils jouaient à Bricol'mots. Il s'agit d'un jeu propre à faciliter la mise en œuvre des orthographe approchées (voir Pulido, Lainé, Lacroix, à paraître, pour une description détaillée). Il consiste, pour les élèves, à produire des tentatives d'orthographe de mots individuellement puis collectivement, avec l'aide de l'enseignant. Les mots sont écrits avec des cartes graphèmes qui représentent les différentes natures de phonogrammes de la langue française (lettres avec ou sans diacritique, bigrammes, trigrammes).

Dans les séances observées, les élèves réfléchissent à l'orthographe de huit mots. Ces derniers présentent des caractéristiques différentes. Cinq sont des mots fréquents, constitués de deux syllabes elles-mêmes constituées de deux phonèmes qui s'écrivent avec une lettre (vélo, moto, café, kiwi zéro). Trois présentent les mêmes caractéristiques, à ceci près que l'un des phonèmes s'écrit avec un bi ou un trigramme (cadeau, balai, lapin). Les spécificités cumulées des caractéristiques de ces mots peuvent permettre l'ouverture de discussion sur l'ensemble des connaissances et savoir-faire en jeu dans des tentatives d'écriture par des élèves prélecteurs.

3.3. Principes retenus pour les analyses

Les séances de jeu ont été transcrites intégralement, dans leurs dimensions verbales et au plan des cartes manipulées par les élèves. Les interventions verbales des participants ont été dans un premier temps regroupées en référence au mot travaillé. Dans un second temps, les interventions autour d'un même

mot ont été regroupées en échanges, un échange étant caractérisé par un ensemble d'interventions sous-tendues par un même objet. Ce découpage permet d'identifier le nombre d'échanges portant sur des savoirs liés à l'orthographe, et les savoirs orthographiques sur lesquels ils portent. Étaient considérés comme savoirs liés à l'orthographe tout contenu en lien avec les connaissances abordées dans l'introduction de cet article.

Au plan de la mise en œuvre des analyses, dans un premier temps, le corpus a été partagé en trois et chaque auteur de l'article a procédé à l'isolement des séquences (interventions autour d'un mot) et échanges. Ce découpage a été présenté et discuté par les trois. Dans un second temps, les trois auteurs ont procédé collectivement au repérage des échanges portant sur des connaissances liées à l'orthographe. Dans un troisième temps, ils ont procédé collectivement à une catégorisation *a posteriori* de ces échanges.

4. Résultats

4.1. Description du corpus

L'ensemble des moments de jeu observés a pour durée 69 minutes et 12 secondes, et a donné lieu à 926 interventions, dont 418 de la part de l'enseignante. Le tableau 1 fait état des mots travaillés par chaque groupe, de la durée du travail pour chaque mot et du nombre d'interventions de l'enseignant et des élèves.

Interactions en classe de grande section de maternelle dans une activité d'orthographe approchées. Version 2

Mot travaillé	Groupe concerné	Durée du travail	Nombre d'interventions de l'enseignant	Nombre d'interventions des élèves
vélo	A	9'05	46	49
moto	A	3'52	17	10
kiwi	A	4'22	19	13
café	A	4'27	22	14
balai	B	7'33	55	85
cadeau	B	6'51	48	47
café	C	6'17	58	63
zéro	C	9'40	72	96
zéro	D	6'30	38	68
lapin	D	7'15	43	49

Tableau 1 : mots travaillés par chaque groupe et nombre d'interventions de l'enseignant et des élèves

Le second temps de l'analyse a consisté à regrouper les interventions autour d'un même mot en échanges conversationnels et à sélectionner, parmi ces échanges, ceux qui portaient sur des préoccupations liées à l'orthographe. Le tableau 2 fait état du nombre d'échanges isolés pour chaque mot et du nombre, parmi ces échanges, de ceux portant sur des questions d'orthographe. Au total, 92 échanges sur les 185 isolés portent sur ces questions. Les autres échanges servent principalement à la passation des consignes et à l'explication des règles du jeu qui sert de base aux séances.

Mot travaillé	Groupe concerné	Nombre d'échanges observés	Nombre d'échanges portant sur des préoccupations d'ordre orthographique
Vélo	A	49	8
Moto	A	8	2
Kiwi	A	5	1
Café	A	3	0
Balai	B	29	14
Cadeau	B	19	15
Café	C	19	17
Zéro	C	19	15
Zéro	D	22	14
Lapin	D	12	6

Tableau 2 : nombre total d'échanges et nombre d'échanges portant sur l'orthographe pour chaque mot, par groupe

4.2. Les connaissances sur l'orthographe

Le troisième temps des analyses a consisté à réaliser, *a posteriori* du recueil des données, une typologie des échanges portant sur l'orthographe. Cette typologie a permis de réunir les échanges en fonction de la dimension de l'orthographe à laquelle ils s'intéressaient. Cinq dimensions ont ainsi été repérées. Nous allons les présenter de la moins fréquemment abordée à la plus fréquemment abordée dans notre corpus.

4.2.1. Des connaissances liées à une stratégie de recherche d'analogie entre des parties d'un mot à écrire et des parties d'un mot déjà connu pour orthographier

Dans huit échanges relevés dans notre corpus, les participants s'appuient sur des analogies entre un mot dont ils connaissent l'orthographe et le mot à écrire pour réfléchir à l'orthographe. L'extrait 1 rapporte un échange de cette nature.

Extrait 1: le groupe C cherche un mot qui commence par « ca » pour écrire

café¹

M : un oiseau... un ca...

E7 : un car ?

M : un car ! Prendre le car... mais c'est pas un animal encore ! Un can... oh il est dans la classe, c'est comme ça qu'on vous appelle ... un caneton !

E7 : et comme une cane !

M : et comme une cane ... et comme un canard...

4.2.2. Des connaissances et savoir-faire liés à la combinatoire

Onze des échanges relevés dans notre corpus portent des connaissances et abordent des savoir-faire lié à l'usage de la combinatoire, entendu au sens d'activité permettant de fusionner les sons codés par différentes lettres.

Huit des échanges dans ce cadre portent sur l'usage de la combinatoire à l'intérieur même d'une syllabe. Pour quatre d'entre eux, l'échange fait référence aux lettres à assembler pour produire une syllabe cible. Pour les quatre autres, il s'agit d'anticiper la syllabe que permettent d'écrire deux graphèmes.

Dans les trois échanges restants ayant trait à la combinatoire, les interventions amènent les élèves à réfléchir à l'effet de modifications d'ordre dans une séquence de lettre sur le mot produit. L'extrait 2 illustre la nature de ces échanges.

Extrait 2 : un élève (E7) du groupe C a écrit KFAÉ, l'autre (E8) KAFÉ

M : si on le met dans ce sens là (montre les lettres de E7), on écrit « prononce l'assemblage de cfaé » ... c'est pas ça qu'on veut hein ?

E7 : ça existe pas

M : ça existe pas en plus tu as raison (bouge les lettres de E7 et écrit KAFÉ)... alors là on a écrit café

4.2.3. Des connaissances liées à la phonologie

Dix-neuf échanges portant sur des savoirs orthographiques concernent les aspects phonologiques. Nous avons considéré comme portant sur la phonologie tous les échanges dans lesquels les participants étaient amenés à découper un énoncé en unités infra lexicale. Parmi ces interventions, huit mettent en évidence une stratégie de recherche de son commun entre deux mots, comme l'illustre l'extrait 3 ci-dessous

¹ Dans les extraits, M renvoie à l'enseignante et E1 à E11 aux élèves ayant participé à l'étude.

Extrait 3 : Le groupe B cherche à écrire le mot balai

M : Est-ce qu'on connaît un mot où on entend [ɛ] comme ça ?

E4 : lait

M : du lait.

E6 : oh !

M : est-ce que tu sais écrire du lait ?

Huit interventions portent sur la mise en relief d'un phonème, comme l'illustre l'extrait 4 ci-dessous.

Extrait 4 : le groupe C cherche à écrire le mot zéro

E7 : Bon, je vais tout préparer.... Alors, je sais que c'est un Z... Zéééé

M : C'est quoi ce son là que tu dis tout le temps ? Zéééé... ééééé.... On l'a pas écrit déjà tout à l'heure ?

E7 : Comme Angéline

M : Dans Géeééé line oui... on l'a écrit tout à l'heure juste avant là

E8 : Dans géline.... (rire)

M : Qu'est ce qu'on a écrit tout à l'heure ?

E7 : café

M : Caféeéééé zéééééé.... ro

E7 : Ah oui

Enfin, trois échanges portent sur la mise en relief d'une syllabe (cf. extrait 5).

Extrait 5 : le groupe C cherche à écrire le mot zéro

E7 : Attends ça fait... je vais compter combien ça fait de syllabes... ZÉ RO (frappe 2 fois dans ses mains)... Deux !

M : Deux syllabes... alors la première syllabe c'est quoi ?

E7 : Z

M : La première syllabe que tu as frappée... ZÉ...

E7 : Oui

M : Et la deuxième

E7 : Ro

M : ro ...

E8 : Et bah voilà

M: Alors Zé au départ, et ro à la fin

4.2.4. Des connaissances lexicales

Nous recensons 21 échanges portant sur des préoccupations d'ordre lexical. Nous avons considéré comme marquant des préoccupations d'ordre lexical tous les échanges dans lesquels il était question de l'orthographe d'un mot dans son ensemble. Parmi eux, 17 portent sur l'orthographe conventionnelle d'un mot, avec l'explicitation de la norme orthographique du mot travaillé (cf. extrait 6).

Extrait 6 : le groupe C a réfléchi à l'orthographe de « café ». E7 a écrit *CAFÉ* et E8 *KAFÉ*

M : Bon ben moi je vais vous dire, vous avez écrit café. Mais alors il y en a une seule écriture qu'on va garder dans sa tête, parce que le mot café, il s'écrit que d'une seule façon. Il s'écrit comme ça (montre CAFÉ, pas KAFÉ)

E7 et E8 : ouais

M : il avait raison, ça s'écrit avec un C. Mais tu avais raison, tu avais aussi écrit kafé, mais c'est cette écriture là qu'il faut mettre dans sa tête, parce que café, ça s'écrit avec un c. D'accord ? Tu t'en souviendras hein ?

Les quatre autres échanges portant sur des préoccupations d'ordre lexical renvoient à des stratégies développées par les élèves pour trouver l'orthographe conventionnelle d'un mot (dans les écrits de la classe, par exemple). Dans l'extrait 7 ci-dessous, le groupe B est allé chercher une brique de lait pour trouver comment orthographier la syllabe « lai » du mot balai. On peut y observer un lien entre une connaissance lexicale accessible via la lecture et une stratégie que l'on peut mobiliser en écriture.

Extrait 7 : le groupe B veut trouver un endroit où est écrit le mot « lait » afin d'utiliser ce dernier pour écrire « balai »

M : Tiens, ça doit être écrit du lait là ! Où est-ce que c'est écrit lait ?

E5 : au milieu

M : au milieu, ici, tu as raison, ça c'est le mot lait.

4.2.5. Des connaissances liées au code alphabétique

Trente-trois des échanges associés à des préoccupations d'ordre orthographique dans notre corpus portent sur le fonctionnement du code alphabétique. Nous avons considéré comme portant sur le code alphabétique tous les échanges dans lesquels il était question des phonogrammes et de leurs caractéristiques. Parmi ces échanges, huit portent sur la manière d'écrire un phonème cible (cf. extrait 8).

Extrait 8 : le groupe B réfléchit à quel graphème peut servir à écrire le son [ɛ] de balai

M : et après ça fait lai ?

E4 : lai

M : lai. Alors qu'est-ce vous avez mis pour faire ai ?

E4 : un E accent aigu

Huit échanges ont amené à parler du statut des bigrammes. L'extrait 9 donne un exemple d'échange sur ce thème.

Extrait 9 : le groupe D réfléchit à l'orthographe de « lapin » ; E11 a posé les cartes L, A et P. L'échange commence alors qu'elle montre la carte « in »

E11 : pourquoi il y a deux lettres là (montre un bigramme)

M : Ah, pourquoi il y a des lettres là. Regarde ce qu'elles ont comme différence les étiquettes

E10 : elles sont des scriptes.

M : Non, ce sont aussi des lettres en majuscule, en capitale d'imprimerie.

E10 : mais elles sont bizarres ici ça fait comme un pont de train.

M : Ben oui parce que ici, qu'est-ce qui se passe ici ? il y a deux T. Donc ici, les étiquettes, elles ont deux lettres. On a deux T, deux R, un I, un N, un O, un E

Six échanges portent sur le son codé par un graphème. La plupart du temps, dans ces échanges, les élèves annoncent un son et le font correspondre au nom d'une lettre et/ou à la carte du jeu sur laquelle se trouve le graphème correspondant.

Cinq échanges conduisent à dénommer la ou les lettres présente(s) sur une carte. Cela permet aux élèves d'être confrontés au nom des lettres (cf. extrait 10).

Extrait 10 : le groupe A parle de la lettre « w »

M : comment elle s'appelle cette lettre là ?

E2 : double V : le fait qu'il y ait deux V à côté

Trois échanges ont amené à discuter de la présence de signes diacritiques sur les cartes et de leur impact sur le nom des lettres. L'extrait 11 illustre ce point.

Extrait 11 : les élèves du groupe A s'installent pour jouer au jeu et prennent connaissance du matériel. L'enseignante les amène à parler des cartes – graphèmes

M : Qu'est-ce qu'elle a de particulier cette lettre, regardez bien ?

E2 : Elle a un accent.

M : Elle a un accent aigu. On a celle-là aussi qui est toute seule. Vous la connaissez cette lettre.

E2 : Oui, le C.

M : Le C. Et puis tu vois, en dessous, il y a un petit signe : le C cédille.

Deux échanges ont conduit les élèves à porter leur attention sur les caractéristiques physiques des lettres. Cela a notamment permis de mettre en avant l'importance de ce qui pourrait apparaître comme des détails dans les graphies. L'extrait 12 rapporte un échange de ce type.

Extrait 12 : A la fin du temps de travail sur le mot vélo, les élèves du groupe D rangent leurs cartes. Un élève range la carte « O » à la place de la carte « Q »

M : tiens, je crois que tu t'es trompé, là. Là et là. J'ai deux cases O. Alors attendez. Qu'est-ce qui se passe dans l'alphabet : L, M, N, O, P

E10 : Q

M : ah, c'est le O là, il est mal rangé. Tiens regarde. Comment ça se fait qu'on s'est trompé ?

E11 : on n'avait pas vu la petite barre.

M : On n'avait pas vu la petite queue du Q. ça ressemble hein le O et le Q hein

Enfin, un échange (cf. extrait 13) marquant des préoccupations pour le fonctionnement du code a conduit les élèves du groupe B à aborder les différentes graphies permettant d'écrire le son [o]. Nous avons associé cet échange au code dans la mesure où il met en avant le fait qu'un même son peut être codé par différents signes.

Extrait 13 : les élèves du groupe B réfléchissent à l'orthographe du son [o] de chameau (pour savoir écrire le [o] de cadeau. Un élève a proposé d'utiliser la carte « O »

M : le O. Est-c'qu'on connaît une autre façon d'écrire O ? Alors regardez, elles sont là les étiquettes. Tu poses ton O (à E6) ? Les étiquettes avec trois lettres elles sont là. Elles sont là, regarde, E6, tu les vois les étiquettes avec trois lettres. Est-c'qu'il y a une façon d'écrire O ici ?

E4 : AU

M : ah tu connais AU, mais ça fait combien de lettres AU ?

5. Discussion

Les observations que nous avons réalisées permettent de mieux cerner la place et la nature des savoirs liées à l'orthographe dans les situations d'orthographe approchées. Elles permettent en outre de saisir quelques conditions de l'émergence de ces savoirs.

Un premier résultat saillant de notre étude concerne la part importante des échanges organisés autour de connaissances liées à l'orthographe dans la plupart des groupes observés. Dans les groupes B, C et D, près de 70% des échanges portent sur l'orthographe. Cette part importante du temps didactique passé à échanger sur les savoirs en jeu confirme que les situations d'orthographe approchées proposent un cadre favorable pour confronter les élèves aux savoirs visés par la démarche.

Dans le groupe A, les échanges portant sur l'orthographe sont peu nombreux. Cela tient à ce que les élèves font d'emblée des propositions de même nature. Dans les autres groupes, les élèves font des propositions de départ qui sont différentes. C'est cette variété qui permet aux élèves 1) de verbaliser les stratégies qui ont conduit à faire la proposition ; 2) d'entendre les stratégies des autres. Au regard de ce résultat, il semble qu'une des variables critiques de l'intérêt des orthographe approchées tient à la pluralité des essais d'écriture des élèves en présence. Ce résultat va dans le sens de l'argumentaire proposé par Fijalkow, Cussac-Pomel et Hannouz (2009), en faveur du fait que l'intérêt des tentatives d'écriture tient à leur valeur socioconstructiviste plutôt que constructiviste : dans les cas où les élèves sont d'accord, il est peu question de savoirs. Lorsqu'ils ne le sont pas, les savoirs peuvent être exprimés, partagés, ou apportés par l'enseignant.

Nos résultats apportent un éclairage à l'étude de l'impact des orthographe approchées. Différents travaux ont mis en avant un effet positif de l'accompagnement des tentatives d'écriture sur les compétences phonologiques des élèves, que ce soit au niveau des capacités de segmentation syllabique ou phonémique (Alves Martin et Silva, 2006 ; Bégin, Saint-Laurent et Giasson, 2005 ; Montésinos-Gelet et Morin, 2005 ; Ouelette et Sénéchal, 2008 ; Sénéchal et al, 2012). Notre étude montre que lorsque l'accompagnement des tentatives d'écriture est du type de celui proposé dans la démarche des orthographe approchées, de nombreux échanges conduisent les élèves à opérer ou à voir opérer ce type de segmentation. Dans certains de ces échanges, l'enseignant prend à sa charge la segmentation pour faire réfléchir les élèves à l'orthographe de segments de mot (voir l'extrait 4). Il semblerait que cette

forme d'étayage associée à une pratique de la segmentation est bénéfique pour faire évoluer les compétences phonologiques des élèves. Ces résultats vont dans le sens des propositions de Teberosky (2003) : cette dernière met en avant que les compétences phonologiques se développent conjointement au développement de l'écriture. Ils laissent également présager un bénéfice possible de ce type de situations sur la segmentation en mots des phrases, comme le suggèrent les résultats obtenus par Farré et Fijalkow (2009) qui montrent un effet positif de ce type de pratique sur cette compétence.

L'étude menée par Pulido, Lainé et Lacroix (à paraître) a mis en avant un amoindrissement du nombre d'erreurs commises dans une tâche de dénomination de lettres pour des élèves ayant pratiqué les orthographe approchées. Par ailleurs, Montésinos-Gelet et Morin (2005) ont montré que des élèves qui ont pratiqué les orthographe approchées utilisent plus de graphèmes (à l'exclusion d'autres signes) dans leurs tentatives d'écriture. Nos résultats montrent que dans les situations que nous avons observées, les échanges sur les lettres sont nombreux et de différentes natures. A plusieurs reprises, il est question des lettres manipulées dans le jeu, qui sont nommées, et qui donnent lieu à une aide de l'enseignant ou d'autres élèves si un élève ne connaît pas son nom. Parfois, des moyens mnémotechniques sont offerts pour se souvenir du nom d'une lettre (par exemple, dans l'extrait 10, un élève dit qu'un W s'appelle W car il est formé par deux V l'un à côté de l'autre). Il est également question du son codé par une lettre, ou de la lettre utile pour coder leur son. L'ensemble de ces aspects permet aux élèves d'échanger avec leurs pairs et avec l'enseignant sur les différentes dimensions des lettres mises en avant par Foulin (2007). Par ailleurs, les contenus abordés dans les échanges sur le code laissent présager d'un début de réflexion sur les bigrammes et trigrammes, puisqu'on observe des interrogations sur leur statut. Ce résultat est cohérent avec les observations de Hannouz (2009), qui montre que le fait de confronter précocement les élèves à des bigrammes et à des trigrammes facilite le recours à ce type de graphème dans des situations d'écriture. Dans notre étude, le facteur qui conduit à échanger sur ces derniers est probablement une variable didactique davantage introduite par le jeu utilisé que par le cadre des orthographe approchées en général. En effet, Montésinos-Gelet et Morin (2006) proposent de nommer un responsable de l'alphabet, alors que Pulido, Lainé et Lacroix (à paraître) mettent à disposition un alphabet, des bigrammes, des trigrammes et des lettres avec diacritique.

Montésinos-Gelet et Morin (2005) et Pulido, Lainé et Lacroix (à paraître), ont montré un effet positif des orthographe approchées sur la qualité orthographique des tentatives d'écriture des élèves (pour des mots abordés avec la démarche ou des logatomes). Trois de nos résultats permettent de mieux comprendre ce que permet la démarche des orthographe approchées, au-delà de confronter les élèves à l'orthographe de mots. Tout d'abord, les échanges conduisant à donner l'orthographe d'un mot aux élèves sont le plus souvent ac-

compagnés de l'idée que l'orthographe des mots peut être mémorisée. Généralement, en grande section et plus largement au cycle 2, on valorise la plausibilité orthographique. Les prescriptions institutionnelles y incitent. Nos résultats mettent en avant que dans la démarche des orthographe approchées, les enseignants peuvent valoriser la plausibilité orthographique, tout en la différenciant de la norme orthographique, cette dernière étant la seule pour laquelle il est pertinent de faire un effort de mémorisation (cf. l'extrait 6). Ensuite, les situations que nous avons observées montrent que les orthographe approchées peuvent être l'occasion d'échanger sur les stratégies à mettre en œuvre pour orthographier un mot que l'on ne sait pas encore écrire. Dans notre corpus, la recherche de points communs entre le mot à écrire et des mots pour lesquels on dispose de l'orthographe en classe (sur les affichages ou sur un support de travail) est souvent encouragée. Enfin, les observations que nous avons réalisées montrent une place importante laissée à la pratique de la combinatoire, que ce soit dans ses aspects fusionnel ou décompositionnel. Or la combinatoire est une compétence critique lorsqu'il s'agit d'écrire un mot dont on ne connaît pas l'orthographe.

6. Conclusions

Notre objectif, avec la recherche rapportée dans cet article, était d'appréhender de manière compréhensive des échanges observés en classe, dans des situations d'orthographe approchées. Cela nous a permis de mieux comprendre les conditions permettant à l'accompagnement des tentatives d'écriture des élèves proposé par la démarche des orthographe approchées de produire les effets observés dans différentes recherches. Pour atteindre cet objectif, nous avons observé des élèves de grande section de maternelle pratiquer les orthographe approchées en étant guidés par une enseignante. L'étude du discours produit par les participants a mis en avant qu'une part importante du temps didactique des orthographe approchées peut être consacrée aux savoirs orthographiques, à condition toutefois qu'il existe une certaine variété dans les tentatives d'orthographe des élèves (ce qui invite, pour ce type de situation, à être très attentif aux caractéristiques orthographiques des mots à écrire). Elle a également permis d'approcher finement la nature des savoirs orthographiques en jeu dans la situation : les participants échangent sur les phonogrammes (les noms des lettres, leur forme, leurs sons ; les bigrammes, les trigrammes, les diacritiques) ; ils échangent sur l'intérêt de segmenter les mots en syllabes ou en phonèmes pour tenter de les écrire, sur la manière de s'y prendre pour opérer cette segmentation ; ils échangent sur la combinatoire et sur des stratégies liées à sa mise en œuvre ; ils échangent sur des stratégies conduisant à faire des analogies pour réfléchir à l'orthographe. L'ensemble de ces résultats met en avant que les orthographe approchées permettent aux élèves d'exprimer un niveau de conceptualisation du fonctionnement de

l'orthographe française qui leur sera utile pour apprendre à lire au CP et qui va bien au-delà de ce que l'on attend en général d'élèves de grande section.

Cette étude offre donc une première approche des principes actifs qui permettent aux orthographe approchées de produire les effets relevés dans la littérature. Il faudra toutefois conforter et approfondir ces premiers résultats. Les conforter tout d'abord car le nombre de groupes d'élèves observés reste modeste. Et ils ont tous travaillé avec la même enseignante. Les approfondir ensuite car les analyses rapportées dans cet article permettent d'approcher finement les objets dont il est question dans les échanges, mais pas la manière dont ils sont abordés (à l'initiative de qui, avec quels mécanismes de découverte lorsque la connaissance en jeu se construit dans l'échange, avec quels mécanismes de médiation lorsqu'un des participants partage une de ses connaissances avec les autres ?). Or, ce dernier point participe très certainement des conditions de fonctionnement de la démarche. Cette zone d'ombre sera éclairée par une prochaine étude.

7. Bibliographie

- ALVES MARTINS M., SILVA C. (2006). « The impact of invented spelling on phonemic awareness ». *Learning and instruction*, n°16, p. 41-56.
- BESSE J.-M, ACLE (2000). *Regarde comme j'écris, écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Paris : Magnard.
- BEZU P. (2009). « Construction des premières compétences orthographiques : proposition d'un schéma explicatif ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 168, p. 5-17.
- BOSSE M.-L., PACTON S. (2006). « Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots ? » In Dessus P., Gentaz E. (éd.). *Apprentissages et enseignement. Sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod.
- CATACH N. (1986). *L'orthographe française*. Paris : Nathan.
- CHARRON A., MONTESINOS-GELET I., MORIN M.-F. (2008). « La temporalité didactique dans les pratiques déclarées en orthographe approchées chez des enseignantes de maternelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 163, p. 91-103.
- CHOMSKY C. (1971). « Write first, read later ». *Childhood Education*, n° 47, p. 296-300.
- FARRE C., FIJALKOW E. (2009). « La segmentation de la phrase par l'enfant ». *Spirale*, n°44, p. 63-82.
- FAYOL M., JAFFRE J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses Universitaires de France.

- FERREIRO E., GOMEZ-PALACIO M. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.
- FIJALKOW J., CUSSAC-POMEL C. et HANNOUZ D. (2009). L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socio-constructivisme. *Education et didactique*, vol.° 3, n° 3, p. 63-97.
- FOULIN J.-N. (2007). « La connaissance des lettres chez les pré-lecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques ». *Psychologie française*, n° 52, 431-444.
- HANNOUZ P. (2009). « Étude de l'effet du contexte pédagogique sur l'écriture des graphèmes composés en classe de CP ». *Spirale*, n°44, p. 101-111.
- JAFFRE J.-P. (2005). « L'orthographe du français, une exception ? ». *Le français aujourd'hui*, vol.°1, n° 148, p. 23-31.
- JAFFRE J.-P., DAVID J. (1993). « Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit ». *Etudes de linguistique appliquée*, n° 91, p. 112-127.
- LACROIX F., PULIDO L., WEIL-BARAIS A. (2007). « L'étude des interactions dans le champ de la psychologie du développement : enjeux et cadres théoriques ». In Chabrol C., Olry-Louis I. (éd.). *Interactions communicatives et psychologie*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- MONTESINOS-GELET I., MORIN M.-F (2005). « The impact of a cooperative approximate spelling situation in a kindergarten setting ». *L1-education studies in language and literature*, vol.°5, n° 3, p. 365-383.
- MONTESINOS-GELET I., MORIN M.-F (2006). *Les orthographe approchées*. Montréal : Chenelière éducation.
- MORIN M.-F, MONTESINOS-GELET I. (2007). "Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque". *Revue des sciences de l'éducation*, n°33, p. 663-683.
- NOYER M. (2005). « Écrire avant de savoir écrire ». *Enfance*, vol.°57, n° 1, p. 11-23.
- NOYER-MARTIN M., BALDY R. (2008). « L'acquisition de l'écriture chez les enfants de 3 à 8 ans : étude évolutive transverse ». *Bulletin de psychologie*, n° 497, p. 449-459.
- OUELLETTE G., SENECHAL M. (2008). "Pathways to literacy : a study of invented spelling and its role in learning to read". *Child development*, n°79, p. 899-913.
- PULIDO L., LAINE A., LACROIX, F. (à paraître). « Jouer pour se préparer à apprendre à décoder : présentation d'un jeu d'orthographe approchées ». In David J., Royer C. (éd.) *Perspectives et innovation dans l'apprentissage de la lecture*. Paris-Bruxelles : Peter Lang.

- READ C. (1971). « Pre-school children's knowledge of English phonology ». *Harvard Educational review*, n° 41, p. 1-134.
- RIEBEN L., NTAMAKILIRO L., GONTHIER B., FAYOL M. (2005). "Effects of various early writing practices on reading and spelling. *Scientific studies of reading*, n°9, p. 145-166.
- SENECHAL M., OUELLETTE G., PAGAN S., LEVER R. (2012). « The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme awareness kindergartners: an randomized-control-trial study ». *Reading and writing*, n°25, p. 917-934.
- SIROIS P., BOISCLAIR A., GIASSON J. (2005). « Understanding of the alphabetic principle through invented spelling among hearing-impaired children learning to read and write: experimentation with a pedagogical approach. *Journal of research in reading*, n°31, p. 339-358.
- TEBEROSKY A. (2003). « La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique : une perspective évolutive ». *Repères*, n° 26-27, p. 49-59.