

LES PROCÉDÉS D'AUTOCOPIE DE L'ENFANT APPRENTI SCRIPTEUR

PROBLEMATIQUE

Quand les jeunes enfants de 4/6 ans s'intéressent à l'écrit, ils n'en soupçonnent pas toujours la dimension phonographique. Ils se centrent alors sur la dimension visuelle, la trace graphique (comment c'est écrit ?) ou la dimension sémantique (qu'est-ce qui est écrit ?). Pour eux, l'écriture est un objet qui rend visible la pensée, mais qui n'est pas encore lisible.

D'ordinaire, les enfants disposent d'un autre référent stable que l'oral pour écrire : il s'agit du modèle que l'adulte leur donne. Aussi, quand on leur demande de produire de l'écrit sans recours à un modèle visuellement proche, ils font un traitement visuel majoritaire, ne cherchant pas à transcrire l'oral. Dans ces situations d'écriture inventée, ils écrivent des séries de lettres différentes autant par leur nature que par leur nombre et bien que ces productions enfantines soient très diversifiées, les chercheurs y ont identifié un certain nombre de caractéristiques (Chomsky, 1975, Read 1986, Ferreiro, 1988, Jaffré, 1989, Besse, 1988 et Fijalkow et Fijalkow, 1991). Cependant en ce qui concerne le choix des lettres et leur nombre, nous disposons de peu de résultats, si ce n'est qu'avant d'utiliser une procédure phonographique, l'enfant produit des suites aléatoires de lettres, en partie inspirées de son propre prénom.

QUESTIONNEMENT

Le courant piagétien, issu des travaux d'Emilia Ferreiro (1988), en propose une explication psychogénétique. Par exemple, l'enfant passerait d'une étape développementale sans contrôle de quantité des lettres à une étape avec contrôle de quantité. Cette présente étude fait l'hypothèse que la quantité et la nature des lettres que l'enfant utilise peuvent être dépendantes du contexte et plus particulièrement du voisinage visuel : on peut penser qu'un des procédés d'écriture que l'enfant utilise consiste à s'appuyer uniquement sur l'écrit antérieur qu'il a sous les yeux, conformément à une démarche reposant sur l'information visuelle. Pour cela, nous étudions les écritures inventées à partir du questionnement suivant : Quand l'enfant peut voir les mots qu'il vient d'écrire, écrit-il les mots suivants avec des lettres déjà écrites ? Et écrit-il plus, moins ou autant de lettres ?

METHODOLOGIE

Les 117 élèves retenus dans l'échantillon sont scolarisés en moyenne et grande section de maternelle, dans 10 classes de trois écoles de la région Paloise (milieux semi-urbain et urbain) et sélectionnés à l'aide d'un pré-test (écriture inventée de 4 mots) qui vise à repérer les enfants qui font majoritairement un traitement visuel de l'écrit et qui utilisent principalement des lettres conventionnelles. Ces enfants sont répartis en 3 groupes de 26 GS et 13 MS. Le plan expérimental prévoit que chaque groupe effectue, à quelques jours d'intervalle, deux des trois tâches suivantes : écrire 4 mots bi-syllabiques sur des feuilles différentes, en liste et en ligne. L'écriture sur des feuilles différentes exclue l'appui visuel, l'écriture en liste est supposée le favoriser dans l'axe vertical et l'écriture en ligne dans l'axe horizontal.

Les données sont traitées statistiquement avec le logiciel Statview en traitement ANOVA et nous vérifions pour chaque résultat l'influence des variables « section » (MS et GS) et « catégorie âge » (jeune, moyen, vieux).

Une étude clinique longitudinale est menée durant 3 mois pour 6 enfants, les tâches d'écriture s'accompagnant d'un entretien critique qui vise à comprendre les procédés utilisés par l'enfant.

RESULTATS

Il apparaît que les enfants ont un besoin incompressible de modèle. Ils cherchent alors dans leur environnement proche (affichages, livres ou autres écrits présents visuellement) et n'hésitent pas à s'autocopier, c'est-à-dire à copier à leur convenance des lettres, des suites de lettres ou des quantités de lettres qu'ils viennent d'écrire. Ces comportements d'autocopie sont favorisés par la nature de la tâche.

AUTOCOPIE DE SUITES DE LETTRES

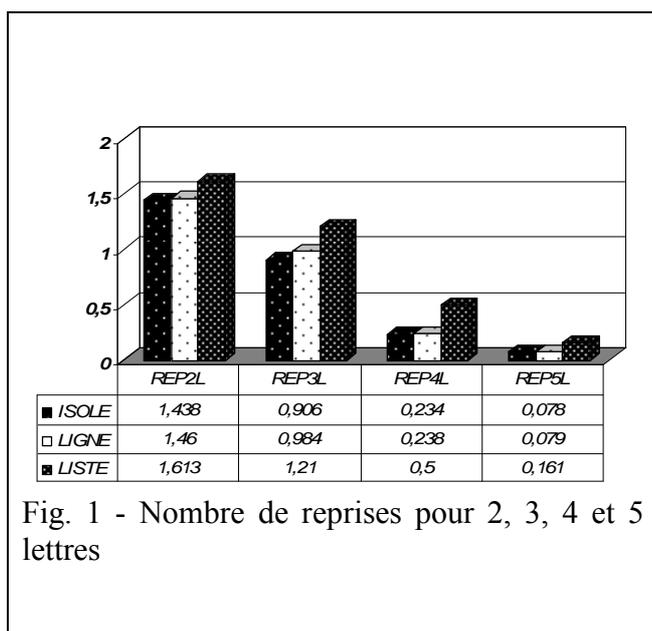


Fig. 1 - Nombre de reprises pour 2, 3, 4 et 5 lettres

L'analyse des productions montre, quelque soit le seuil choisi pour le nombre de lettres reprises d'un mot précédemment écrit, une tendance générale en faveur de l'écriture en liste, suivie de l'écriture en ligne ; l'écriture en mots isolés présentant les scores les plus bas (Fig. 1). La différence devient significative ($F(2, N=4,060)$; $p < ,05$) entre l'écriture en liste et les deux autres tâches, au seuil de « reprise d'au moins 4 lettres ».

On observe également que les différences de moyenne entre « ligne » et « mots isolés » ont tendance à diminuer au fur et à mesure que l'on considère un plus grand nombre de lettres, à partir du seuil d'au -3 lettres. Il semble donc que l'écriture en liste soit la seule tâche des trois qui favorise la reprise de 3 ou 4 lettres.

Ainsi, le voisinage visuel a bien un effet sur l'écriture inventée des enfants en ce qui concerne la nature des lettres utilisées : quand l'enfant écrit en liste, il a dans son champ visuel ce qu'il a déjà écrit ; quand il écrit les mots sur des feuilles différentes, il ne voit plus ses graphies précédentes ; et quand il écrit en ligne, les graphies précédentes sortent de son champ de vision au fur et à mesure où il écrit.

Par exemple, Cynthia reprend directement dans l'axe vertical des suites de lettres (jusqu'à 6) quand elle écrit en liste (Fig. 2). Cependant que Léna profite du voisinage visuel pour fabriquer un mot uniquement avec des suites de lettres prélevées dans ses graphies précédentes. Elle reprend ainsi la suite de lettres QMI de la 2^{ème} graphie et la suite EMOA de la 3^{ème}, pour former la 4^{ème} (Fig. 3).

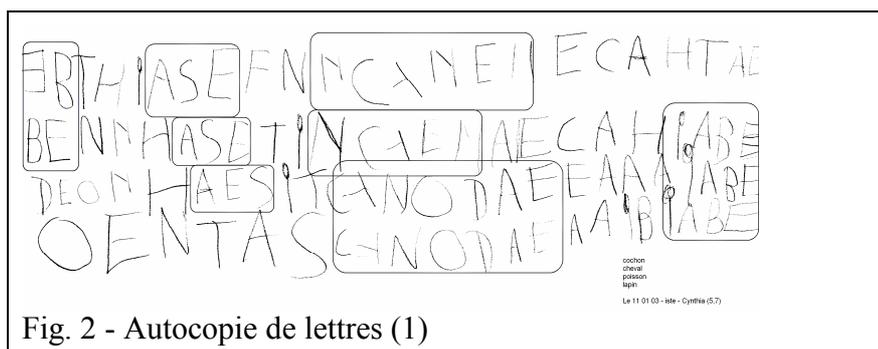


Fig. 2 - Autocopie de lettres (1)

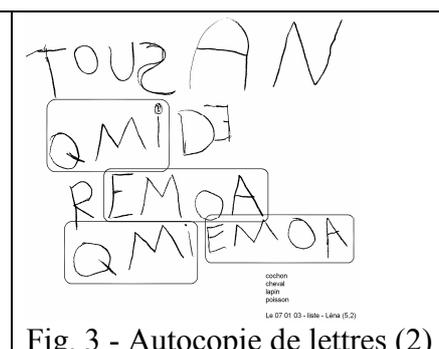


Fig. 3 - Autocopie de lettres (2)

AUTOCOPIE DE LONGUEUR DE GRAPHIE

On observe également un effet de voisinage visuel en ce qui concerne la quantité de lettres utilisées. Quand ils écrivent en liste, les enfants les plus jeunes ont tendance à faire un traitement plus figuratif qu'opérateur, se laissant guider plutôt par la longueur physique des graphies que par le nombre de lettres.

Par exemple, Kesji utilise le même nombre de lettres pour les trois premiers mots, cependant que sa production donne l'illusion d'un nombre croissant (Fig. 4).

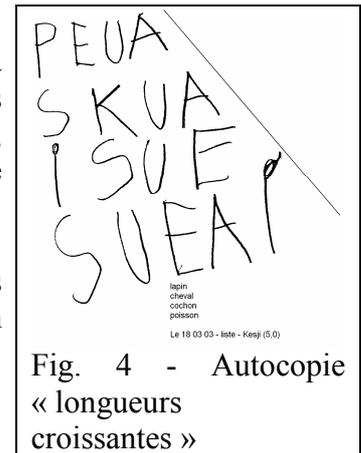


Fig. 4 - Autocopie « longueurs croissantes »

AUTOCOPIE ET TRAITEMENT DE L'ORAL

Les enfants qui commencent un traitement oral du mot, ont une écriture plus autonome, mais pas toujours affranchie du voisinage visuel.

Par exemple, Aurore écrit phonémiquement la première syllabe de chacun des quatre mots (KO pour « cochon », CECH pour « cheval », PA pour « poisson et LA pour « lapin), tout en terminant ses graphies avec des reprises de suites de lettres : Elle reprend MRE de sa 1^{ère} graphie pour terminer la 3^{ème} et elle permute PARO (de la 3^{ème}) en PROA (pour la 4^{ème}). Elle produit également des graphies de même longueur physique pour 2 mots avec des nombres de lettres différents, respectivement de 9 et 6 lettres (fig. 5).

La production de cette enfant montre une juxtaposition de deux types de procédés : l'un est visuel (l'autocopie), l'autre est oral (traitement phonémique). Ces deux procédés sont très éloignés l'un de l'autre en termes de niveau de conceptualisation et se côtoient pourtant dans la même production.

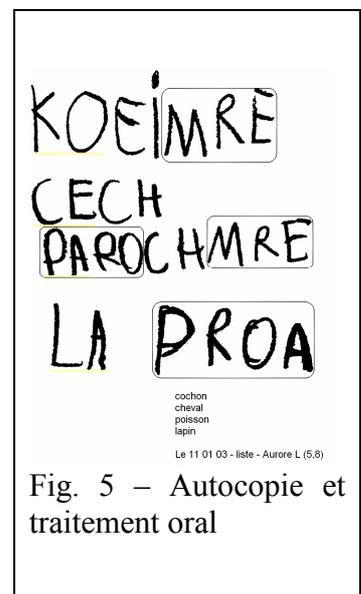


Fig. 5 – Autocopie et traitement oral

COMBINAISON DE PROCÉDES D'AUTOCOPIE

Très souvent, on observe que les procédés d'autocopie se combinent dans les productions.

Par exemple, Steve reprend les mêmes lettres en les permutant, pour écrire les deux premiers mots, puis réitère le même procédé avec d'autres lettres pour les deux derniers mots. Il limite ses graphies avec un point et bien que les quatre mots aient le même nombre de lettres, la différence de taille des lettres crée l'illusion de graphies plus longues (Fig. 6).

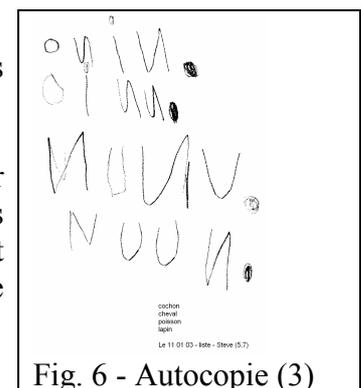


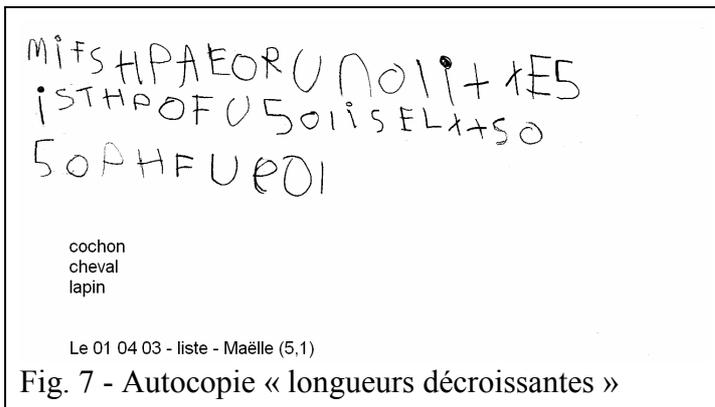
Fig. 6 - Autocopie (3)

MAËLLE ET LES TROIS OURS

Les entretiens cliniques nous montrent que les procédés d'autocopie sont singuliers et variables pour chaque enfant, qu'ils accompagnent ses conceptualisations successives de l'écrit et ont parfois, pour effet d'entretenir ces conceptions ; certains enfants se révélant, plus que d'autres, dépendants de la nature de la tâche demandée.

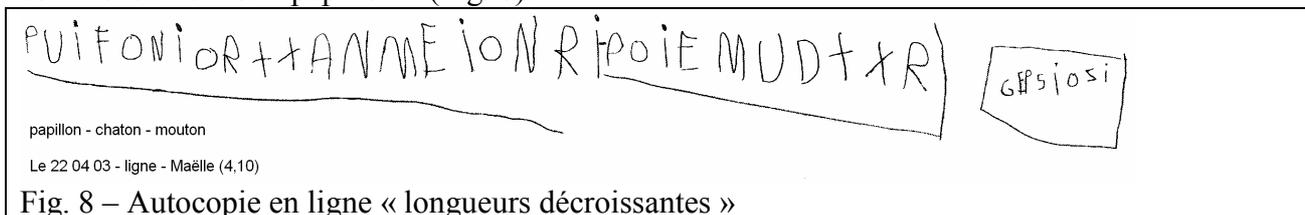
Par exemple, Maëlle que nous avons observée durant deux mois, est passée d'un traitement visuel à un début de traitement de l'oral, en s'appuyant sur le même procédé d'autocopie : différencier ses graphies par un rapport de longueur.

Début avril, nous lui demandons d'écrire des mots en liste et elle explique comment elle différencie ses graphies en usant de la métaphore de « Boucle d'Or et les trois ours » : « [...] moi je fais les toujours le gros, le moyen et le petit [...] j'ai envie de continuer l'histoire presque. Parce que ça c'est le papa ours, ça c'est le maman ours et le petit. [...] je fais les toujours le gros, le moyen et le petit. » (Fig. 7).



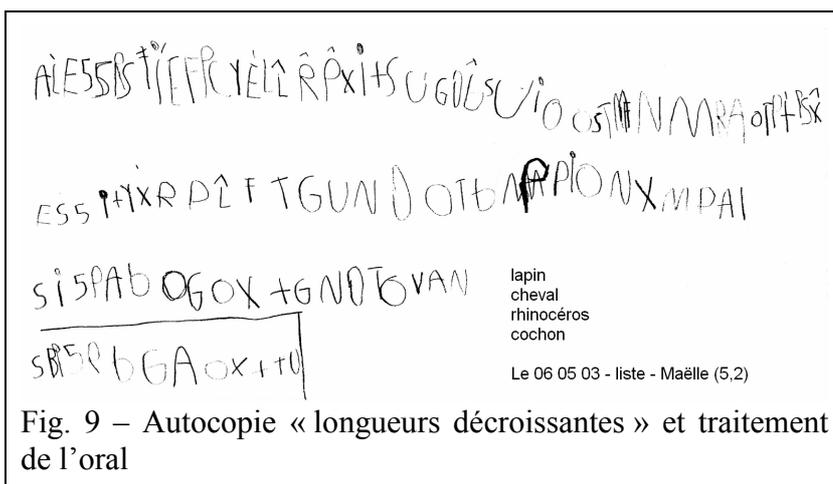
Une vingtaine de jours plus tard, nous lui demandons d'écrire des mots, cette fois en ligne. Cette nouvelle consigne la contrarie car elle ne peut plus utiliser son premier mot comme unité de mesure : « Alors tant pis ça va être pareil, je vais écrire le gros, ça va être pareil. Je vais écrire moyen, ça veut dire pas très grand, ça va être pareil. ». Elle se met alors à tracer une limite pour anticiper la longueur du mot. « Je fais un trait pour comment je vais écrire. ». Chaque mot est ainsi inscrit dans un cadre de longueur différente, lui facilitant la comparaison des longueurs.

D'autre part, on remarque que Maëlle commence à faire un traitement oral : ayant appris le nom de plusieurs lettres, elle donne une valeur orale à quelques lettres, comme le choix de la lettre P pour commencer le mot « papillon » (Fig. 8).



Deux semaines plus tard, bien que Maëlle connaisse le nom de 6 lettres, sa nouvelle production en liste semble quelque peu régressive (Fig. 9)

On observe une écriture inflationniste (jusqu'au bout de la page) pour le premier mot et Maëlle ne se soucie plus du tout du sens de l'écriture en ajoutant méthodiquement des lettres entre celles qu'elle a déjà écrites.



L'entretien révèle, qu'en fait, Maëlle combine son procédé habituel du contrôle de la longueur physique avec un pseudo-traitement de la longueur de la chaîne orale. Elle trace toujours des graphies de longueur décroissante, mais argumente la longueur de sa graphie par rapport à la vitesse de son suivi du doigt et de son énonciation du mot : « Lapin, ça se lit très vite comme c'est long. » ; « Rhinocéros, tu dois le lire très doucement, comme ça ça fera la vraie longueur. ». Elle vérifie régulièrement en cours d'écriture, la longueur qu'il lui reste à écrire, en énonçant le mot tout en suivant du doigt sa graphie.

En mai, pour Maëlle, écrire des mots, c'est essayer d'accorder un procédé oral avec le contrôle visuel de la longueur du mot. Elle ne sait pas encore transcrire l'oral, mais elle fait « comme si ». Pour elle, le voisinage visuel est un véritable point d'appui de sa conception visuelle de l'écrit et l'on peut se demander dans quelle mesure, il a participé à sa construction ou, du moins, dans quelle mesure il l'entretient.

DISCUSSION

Les études consacrées aux écritures inventées privilégient, sans intention particulière, l'écriture des mots en liste, tâche qui favorise les procédés d'autocopie. Ainsi, une autre particularité de l'écriture inventée apparaît en ce que l'écriture de l'enfant s'y déploie dans un mouvement dynamique entre ce qu'il sait de l'écrit et ce qu'il est en train de produire. Il paraît donc souhaitable que les études à venir tiennent compte de ces comportements d'autocopie, afin d'assurer une interprétation plus juste des conceptualisations des enfants.

Nos résultats confirment également que, sans connaissance de l'influence du contexte, on risque de freiner les apprentissages ; alors qu'avec cette connaissance, on peut les faciliter. Ils participent donc au développement, à l'école, d'activités d'écriture de type résolution de problème : l'enseignant peut, par exemple, choisir de faire écrire des mots sur des feuilles séparées afin de favoriser des procédures phonographiques ; et à l'inverse, demander une écriture en liste, dans le but de privilégier la comparaison des graphies sur le plan morphologique.

Enfin,, et surtout, nos résultats plaident en faveur d'un processus cognitif d'entrée dans l'écrit plus contextuel et individuel qu'étapiste. Que les productions enfantines varient autant quand le contexte varie, relativise fortement l'interprétation psychogénétique du développement de l'écriture et plus particulièrement les notions de « nombre d'or », de « quantité minimale » et « maximale » (Ferreiro, 1988). On observe, par exemple, que certains enfants écrivent bien avec un nombre fixe de lettres, mais que ce nombre varie selon la tâche.

En ce qui concerne le passage au traitement de l'oral, Ferreiro considère que « L'écriture syllabique est le résultat d'un des schèmes les plus importants et les plus complexes qui se construisent durant le développement de la lecture-écriture. Ce schème permet à l'enfant, pour la première fois, de mettre en relation l'écriture avec le pattern sonore : une lettre pour chaque syllabe ; autant de lettres que de syllabes. » (Ferreiro, 1996). Or, nous rencontrons des enfants qui entrent dans l'écriture syllabique par d'autres procédés, comme une suite de lettres segmentée par des blancs ou des signes divers. Ces observations tendent ici encore à limiter la portée des résultats de Ferreiro.