

## **Des situations d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1: de la Lecture/écriture émergente à la Production textuelle orthographique**

Madelon Saada-Robert et Catherine Christodoulidis

### **Résumé**

A l'heure de l'école obligatoire à 4 ans en Suisse, le Plan d'Etudes Romand (PER) et l'absence de moyens d'enseignement officiels en Français pour le début du cycle 1, ont convergé vers l'élaboration du moyen « Dire, écrire, lire au cycle 1 de l'école romande ». Notre contribution expose l'une des sources de ce nouveau moyen, sous forme de quatre situations d'écriture pour apprendre à lire. L'analyse porte surtout la première situation de Lecture-écriture émergente provisoire sur laquelle s'appuient les suivantes. La contribution a pour objectif d'éclairer le rôle constitutif de l'écriture, de la production d'écrits, en tant que moteur de l'acquisition du système alphabétique, lorsque ce dernier est intégré dans une composante communicative textuelle.

### **Mots-clés**

Didactique du Français, entrée dans l'écrit, écrire pour lire, enseignement-apprentissage

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

---

### **Auteurs**

Madelon Saada-Robert, madelon.saada@wanadoo.fr  
Catherine Christodoulidis, cath.demartin@gmail.com

# Des situations d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1: de la Lecture/écriture émergente à la Production textuelle orthographique

Madelon Saada-Robert et Catherine Christodoulidis

## 1. Le rôle de l'écriture pour apprendre à lire

Faut-il le rappeler? Le langage est un objet d'enseignement et d'apprentissage scolaire fondamental. Pour lui-même d'abord, à l'oral et à l'écrit, mais aussi parce qu'il fonde de manière transversale toutes les autres disciplines scolaires, du sport et des arts aux humanités, aux sciences et aux mathématiques. Pour l'ensemble du parcours de l'école obligatoire, la Suisse romande a pointé trois composantes qui définissent le français comme objet d'enseignement: développer la culture de l'oral et de l'écrit, comprendre et produire des textes oraux et écrits, acquérir le fonctionnement de la langue. Le pari du nouveau moyen d'Entrée dans l'écrit introduit par la CIP1 pour le cycle 1, est d'intégrer ces trois composantes à la fois, dans des situations didactiques permettant aux élèves d'amorcer l'apprentissage de la langue de manière cohérente, dans sa complétude plutôt que de manière dispersée. Dans ce nouveau moyen destiné aux élèves du cycle 1, les trois composantes générales sont déclinées en quatre. Ceci s'explique par le fait que la composante portant sur le fonctionnement linguistique est séparée en deux, en raison de son importance en début de la scolarité. On obtient ainsi (Auvergne, Jaquier, Lathion, Richoz, Rouèche & Saada-Robert, 2011): 1/ développer la culture de l'oral et de l'écrit, 2/ comprendre et produire des textes, 3/ passer de la langue orale à la langue écrite et 4/ dire, écrire et lire des mots.

Intégrés aux deux autres composantes, le passage de l'oral à l'écrit et l'identification-production des mots, constituent l'objectif central du cycle 1. Dans ce sens, la composante culturelle littéraire et la composante textuelle sont vues comme nécessaires en tant que cadre structurant et signifiant. L'objectif qui leur est lié est donc celui d'une prise de conscience de leur fonction et de leurs propriétés propres, plutôt que celui d'un objet à maîtriser. Dans ce sens, les propriétés scripturales de l'écrit avec l'identification-production des mots, constituent les composantes prioritaires faisant l'objet d'une attention spécifique au premier cycle, avec une progression de la simple prise de conscience vers leur systématité.

Ce cadre étant posé, la lecture et l'écriture, au sens de la production d'écrits, ne remplissent pas les mêmes fonctions au regard de l'acquisition des systèmes alphabétique et orthographique. Notre contribution a pour objectif d'éclairer le rôle constitutif de l'écriture (Jaffré & David, 1993), en tant que moteur de l'acquisition du système alphabétique, lorsque ce dernier est intégré dans une composante communicative textuelle.

Après l'exposé de quelques repères théoriques sur le rôle de l'écriture précoce<sup>2</sup> pour apprendre à lire, une situation didactique sera décrite et analysée selon les composantes qu'elle permet de traiter en classe et les stratégies que les élèves peuvent y acquérir. C'est la Lecture/écriture émergente provisoire, praticable en 1ère année du cycle 1 Harnos (4 ans).

### 1.1 L'apport de l'écriture dans une perspective psycholinguistique

Dans une telle perspective, la lecture et l'écriture sont analysées majoritairement en relation avec l'unité mot. De ce point de vue, la lecture et l'écriture ne remplissent pas toujours les mêmes fonctions (Rieben, Fayol & Perfetti, 1997), la lecture permet surtout chez le jeune enfant l'acquisition des stratégies logographiques<sup>3</sup> (reconnaissance des mots par leur longueur, leur enveloppe figurale et/ou quelques particularités saillantes des lettres) et plus tard celle des stratégies orthographiques (identification correcte des mots). Quant à elle, l'écriture, la production d'écrits, pousse l'enfant à prendre conscience du système alphabétique (Ferreiro, 2000) et à en faire usage pour communiquer. Rappelons que le système alphabétique sup-

<sup>1</sup> Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Romandie et du Tessin.

<sup>2</sup> Voir aussi Auvergne et Christodoulidis, ce numéro

<sup>3</sup> L'acquisition/apprentissage de la langue écrite suit trois étapes générales qui peuvent se recouper entre elles: une étape logographique, une étape alphabétique et une étape orthographique. Pour une synthèse, voir Fayol et Jaffré, 1999.

pose l'articulation entre trois composantes: la connaissance des lettres, la segmentation phonologique – rimes, syllabes, phonèmes – et la correspondance phonographique, autrement dit les liens entre les sons et les lettres.

## 1.2 L'écriture dans une perspective de communication par le texte

Lorsqu'il s'agit pour l'enfant ou l'élève de communiquer, l'apport de l'écriture est pluriel (Saada-Robert, 2007). Elle lui permet de prendre une posture précoce de scripteur énonciateur et ainsi de comprendre la fonction communicative de l'écrit. L'écriture permet aussi à l'élève d'opérer un traitement signifiant de l'unité mot, parce que ce dernier reste inséré dans l'unité texte avec ses propriétés et sa dimension littéraire. Enfin, l'écriture pour communiquer suppose une articulation constante entre les systèmes alphabétique et orthographique d'une part et les propriétés des genres textuels d'autre part. Ainsi, le jeune enfant/élève trouve l'occasion de découvrir ensemble les deux fondements de l'écrit: le code et la compréhension, trop souvent dissociés dans les situations scolaires d'apprentissage.

## 1.3 L'écriture et sa progression en situation scolaire

En situation scolaire, plusieurs situations d'écriture peuvent être considérées pour permettre à l'élève d'entrer dans le monde de l'écrit, sans pour cela qu'il ait besoin d'attendre de savoir lire avant de pouvoir écrire. Une succession de quatre situations d'écriture peuvent être proposées aux élèves du Cycle 1, à partir de 4 ans (Saada-Robert et al., 2003/2005). Elles ont la particularité d'être pensées en termes de progression pour le cycle en entier.

Ces situations didactiques pour l'entrée dans l'écrit ne sont pas considérées comme une juxtaposition d'activités isolées les unes par rapport aux autres, mais comme des situations-problèmes complexes<sup>4</sup>, la première contenant déjà les composantes du savoir « langue écrite » qui sont reprises et complexifiées dans les suivantes (fig.1). En cela, elles contrastent avec des activités dans lesquelles les composantes sont travaillées séparément les unes des autres, pour finir par une intégration que l'élève devrait être capable d'opérer tout seul ! Au contraire, la proposition de travailler toutes les composantes ensemble d'une part, et selon une progression qui suit le cycle 1 en entier d'autre part, a pour objectif de permettre à l'élève de donner un sens plus clair à son apprentissage.

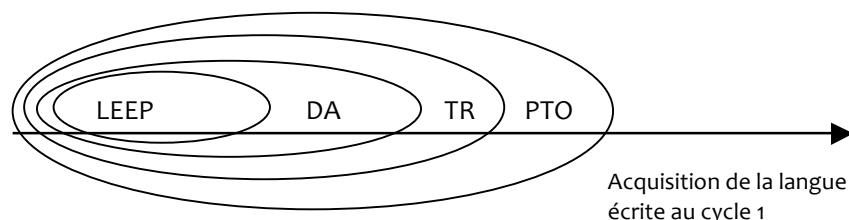


Fig.1 Emboîtement des situations-problèmes de lecture/écriture au cours du Cycle 1 (4-8 ans)

Plusieurs objectifs généraux sous-jacents à chacune des quatre situations définissent leur progression, mise en évidence par la recherche et suggérant que les quatre situations soient articulées les unes avec les autres au cycle 1.

- La *Lecture/écriture émergente provisoire* (LEEP) est pratiquée en 1<sup>ère</sup> année du cycle 1 (4 ans). Elle permet à l'apprenant dès son entrée à l'école, de s'investir du rôle de lecteur et de scripteur en « lisant » et en « écrivant ». Il va ainsi différencier l'oral et l'écrit, comprendre la fonction communica-

<sup>4</sup> Les situations-problèmes se définissent par le fait qu'elles constituent un défi pour l'élève, celui d'être placé en situation de non-réponse immédiate, et donc de construction de nouvelles connaissances élaborées en interaction avec les pairs et l'enseignant. Elles sont dites complexes dans le sens qu'elles touchent à plusieurs composantes à la fois, en les intégrant les unes aux autres et non pas dans le sens d'une difficulté pour l'élève, bien au contraire puisque cette intégration vise à lui permettre d'attribuer un sens commun aux composantes pour lire et écrire.

tive de l'écrit, différencier le texte de l'image (le signe graphique du symbole pictural), et finalement réaliser la nécessité de connaître les lettres pour écrire/lire.

- La *Dictée à l'adulte* (DA) est pratiquée dès la 1<sup>ère</sup> année puis continuée en 2<sup>ème</sup>, parfois même en 3<sup>ème</sup> année du cycle; elle amène l'élève à approfondir les différences entre l'oral et l'écrit, à énoncer un « oral écrivable », à repérer la nature segmentale de l'écrit (segmentation lexicale). La dimension textuelle est plus investie que dans la LEEP et l'élève est mis en présence de l'orthographe conventionnelle.
- Le *Texte de référence* (TR) est pratiqué en 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année du cycle; l'élève prend lui-même en charge l'écriture normée des mots, qu'il cherche dans un texte (versant lecture de la situation) en utilisant différentes stratégies, et qu'il copie ensuite pour produire son propre écrit (versant écriture).
- La *Production textuelle orthographique* (PTO) complète l'entrée dans l'écrit à la fin du cycle (4<sup>ème</sup> année) par la prise en charge intégrale de la production dans ses aspects à la fois de textualité (propriétés des genres, cohérence et cohésion textuelle, etc.) et de scripturalité (principalement l'orthographe, dans ses dimensions phonographique et syntaxique).

Faute de pouvoir développer ici le contenu de ces quatre situations d'enseignement apprentissage<sup>5</sup>, nous allons nous centrer sur la première, la LEEP. Celle de la DA et du TR sont décrits dans la contribution d'Auvergne et Christodoulidis (ce numéro).

Lors de chacune de ces situations d'entrée dans l'écrit, les deux composantes<sup>6</sup> textuelles (développer la culture de l'oral et de l'écrit, comprendre et produire des textes) et les deux composantes scripturales (passer de l'oral à l'écrit et dire, lire, écrire des mots) sont travaillées avec plus ou moins de systématisme. Elles font d'abord l'objet d'une simple prise de conscience (LEEP) jusqu'à leur conceptualisation et leur systématisation (PTO), plus accentuée pour le cycle 1 sur les composantes scripturales que sur les composantes textuelles. Chacune de ces quatre composantes générales correspond à plusieurs objectifs du Plan d'Etudes Romand (PER 2010; Auvergne et al., 2011). Quelques exemples tirés du PER permettent de mieux comprendre en quoi elles consistent.

Développer la culture de l'oral et de l'écrit, correspond dans le PER aux rubriques L1 11-12 & L1 15 & L17. Par exemple, il s'agit pour l'élève d'apprécier le contenu d'un livre lors de l'écoute ou de la lecture et de respecter les usages qu'il va en faire; de comparer des livres selon le thème traité; de découvrir les bibliothèques; d'observer des systèmes d'écriture divers, etc.

Comprendre et produire des textes, se réfère aux objectifs suivants du PER L1 11-12 & L1 13-14. Par exemple, comprendre et produire des textes à l'oral, comme relater un événement, argumenter un choix, jouer avec la langue, etc. ou comprendre et produire des textes écrits selon leurs genres, faire des hypothèses sur le sens attendu d'un texte et le message de l'auteur, comparer le sens issu des images et celui du texte, etc.

Passer de la langue orale à la langue écrite, correspond dans le PER à L1 11-12 & L1 16 & L1 18. Par exemple: prendre conscience de la permanence de l'écrit, de concepts tels que « texte », « titre », « auteur », « mot », « lettre », etc., produire de l'oral en prenant la parole en classe et produire de l'écrit en pointant la différence entre la continuité de la chaîne orale et la segmentation de l'écrit en mots, etc.

Dire, écrire et lire des mots, trouve ses correspondances avec le PER dans L1 11-12 & L1 13-14 & L1 16 & L1 17 & L1 18. Par exemple: mémoriser son prénom, reconnaître des lettres, segmenter l'oral en sons (rimes, syl-

<sup>5</sup> Pour visionner le déroulement en classe des ces quatre situations didactiques d'entrée dans l'écrit, consulter le site <http://www.maisondespetits.ch>

<sup>6</sup> Dans le nouveau moyen et le guide CIIP pour le Cycle 1, quatre composantes forment le contenu des séquences didactiques: la composante littéraire culturelle, la production/compréhension des textes, le passage de l'oral à l'écrit et la production/identification des mots. Dans le présent article, une composante métacognitive s'ajoute aux composantes textuelles (culture de l'écrit, organisation des genres et grammaire interphrastique comme les reprises par ex.) et aux composantes scripturales (passage de l'oral à l'écrit, grammaire de la phrase et identification/production des mots avec leurs composants phonographiques).

labes et phonèmes), développer son lexique, se sensibiliser à l'orthographe lexicale avec les correspondances phonème-graphème, comprendre et produire quelques mots issus d'autres langues, etc.

## 2. La Lecture/écriture émergente provisoire: objectifs d'apprentissage et description du déroulement de la situation

La situation de Lecture/écriture émergente provisoire (Saada-Robert et al., 2003/2005) revêt une double caractéristique. D'une part les connaissances des élèves sur le système de l'écrit émergent progressivement de la situation interactive proposée par l'enseignant; d'autre part elles restent encore *provisoires* dans la mesure où la norme orthographique, au sens du plurisystème orthographique (Jaffré & David 1993), est seulement « approchée » (Morin & Montesinos-Gelet, 2007) sans pouvoir encore être formellement systématisée et encore moins maîtrisée. En effet, la « lecture » et l'« écriture » restent ici embryonnaires, au sens d'une écriture que certains chercheurs ont qualifiée d'*inventée* (Ferreiro, 2000, David, 2006) par les enfants. Ce qui est attendu au début de la scolarité ne peut donc viser qu'une familiarisation progressive avec l'écrit, une première prise de conscience de ses composantes, celles qui vont se complexifier et se formaliser par la suite.

La situation de *Lecture/écriture émergente provisoire* (LEEP) se déroule en deux temps. Il s'agit pour les élèves, dans un premier temps, de « lire » (raconter) un livre à un camarade, parfois un camarade plus âgé lorsqu'on cherche des interactions formatives entre pairs. Cette « lecture » provisoire est préparée auparavant par une phase de lecture interactive de l'album, dirigée par l'enseignant. Dans un deuxième temps, les élèves vont exprimer le texte lu par un dessin (par ex. un passage de l'histoire qu'ils ont individuellement préféré) et vont ensuite « écrire ce que raconte leur dessin », en « écrivant » *comme ils savent déjà, comme ils pensent, comme ils peuvent, même si ce n'est pas encore comme le font les plus grands ou les adultes*. Cette situation est donc composée de deux moments distincts, la lecture et l'écriture, et se pratique dès le début de la première année scolaire (4 ans) à raison de quatre fois environ dans l'année; elle peut se prolonger l'année suivante selon le parcours des élèves. L'activité s'effectue collectivement, en duo ou individuellement, selon les phases de son déroulement. L'activité de lecture et celle d'écriture sont reliées par un même contenu textuel, celui de l'album de littérature enfantine qui en est le support. Le déroulement de la lecture comme celui de l'écriture se divise en cinq phases, décrites ci-dessous.

### 2.1 Plusieurs objectifs d'apprentissage peuvent être atteints à travers la situation de LEEP

- S'investir du rôle de lecteur et de scripteur en « lisant » et en « écrivant »
- Différencier l'oral et l'écrit, le continu séquentiel de la chaîne orale et le discontinu de l'écrit avec la permanence du code graphique
- Comprendre la fonction communicative de l'écrit et les postures énonciatives de l'auteur et du destinataire
- Différencier le texte de l'image (le signe graphique abstrait et normé du symbole pictural)
- Se confronter à l'une des premières règles de l'écrit: la nécessité d'apprendre et d'utiliser des lettres, conventionnellement fixées.

### 2.2 Description du déroulement de la Lecture émergente provisoire

Phase 1. Présentation et discussion de l'activité: l'enseignant présente aux élèves le déroulement de l'activité avec les différents moments qui la composent. Il interagit avec eux sur le but et le destinataire de cette activité, à savoir, « lire, raconter » un livre à un autre élève qui ne la connaît pas encore (peut-être à un plus grand). Les enjeux de cette activité sont discutés: pourquoi va-t-on lire un livre? de quelle fonction de la lecture s'agit-il? comment apprend-on à lire? avec qui? que faut-il apprendre pour lire? etc.

Phase 2. Lecture interactive: guidés par les questions de l'enseignant, les élèves font des hypothèses à partir de la page de couverture. Les hypothèses portent sur l'histoire qui va probablement être contenue dans le livre; elles sont justifiées par le sens tiré des images, puis par le sens tiré de l'écrit (titre, auteur, etc.). Les concepts sont pointés (images, texte, écriture, etc... selon les termes des élèves). L'enseignant amène ensuite les élèves à faire des hypothèses sur le contenu du livre, page après page. Au fur et à mesure, il lit

chaque page et fait vérifier les hypothèses énoncées précédemment par la classe: correspondent-elles ou non au texte tel qu'il est écrit par l'auteur?

Phase 3. Lecture du texte entier par l'adulte: l'enseignant lit le livre d'un seul trait et fait discuter le message de l'auteur tel qu'il l'a écrit. Les différences avec les hypothèses des élèves faites sur la page de couverture sont discutées.

Phase 4. Relecture et consolidation du contenu thématique. Afin de consolider la structure narrative de l'histoire (ou la structure typique d'un autre genre textuel), l'enseignant relit une ou deux fois le livre aux élèves de manière interactive. Il leur propose alors diverses activités autour du texte et des images comme par exemple: ordonner les images de l'histoire; montrer une image et trouver celle qui vient avant et/ou après, dire si l'image correspond au début, au milieu, à la fin de l'histoire; lire le texte et trouver l'image correspondante, etc. Au besoin et dans le but d'une appropriation individuelle du sens de l'histoire, l'enseignant demande à l'élève de lui raconter le contenu du livre avant qu'il ne le « lise » à un camarade.

Phase 5: Lecture émergente. L'enseignant fait réactiver le but et le déroulement de l'activité en intégrant les autres élèves (éventuellement plus âgés) et en leur explicitant leur rôle (écoute active, interactions). Chaque élève « lit/raconte » le livre à son camarade<sup>7</sup>. Les deux élèves sont installés côte à côte, le livre posé sur une table devant le « lecteur » pour qu'il puisse interagir avec le partenaire: lui montrer une image ou une particularité de l'écrit par exemple. Son camarade peut intervenir pour demander des précisions de manière à mieux comprendre le texte. Par la suite, les partenaires peuvent être amenés à reconstituer eux-mêmes par écrit le sens du texte « lu » par l'élève « lecteur ».

Cette activité de lecture émergente provisoire se déroule sur 4 séances environ.

### 2.3 Description du déroulement de l'Écriture émergente provisoire

Phase 1. Présentation et discussion de l'activité: l'enseignant explicite le déroulement de l'activité et fait interagir les élèves sur son but (pourquoi écrit-on? quelles sont les fonctions de l'écriture? comment apprend-on à écrire? que faut-il apprendre pour écrire? etc.). L'objectif de l'activité est également discuté: il va s'agir de constituer un cahier personnel avec tous les écrits de l'année (porte-folio) pour faire ressortir la progression de l'élève, avant de le présenter aux parents). L'enseignant donne une consigne du type: *Je sais que vous ne savez pas encore écrire comme les grands, mais vous savez beaucoup de choses, alors vous allez écrire comme vous pensez, comme vous savez déjà*. Au besoin il montre aux élèves des exemples d'écriture d'autres élèves du même âge, pouvant aller d'une trace continue imitant le geste graphique rapide du scripteur, à des unités discontinues « avant la lettre » et à des suites de quelques lettres ou pseudo-lettres.

Voici par exemple la production de Lao, 4 ans, en écriture émergente provisoire et l'explication qu'elle en donne après sa production:



A la question «Peux-tu me montrer ce que tu as fait?» Lao pointe d'abord son dessin qui représente les deux personnages principaux de l'album, en énonçant « Popi et Léo ». Puis elle pointe tour à tour les quatre grands « S » écrits à droite, en commençant par celui du haut, tout en orali-  
sant chaque fois: « Lé – o – Po – pi ». Les autres unités graphiques ne sont pas mentionnées. On

<sup>7</sup> Cette phase en duo peut se dérouler pendant le moment de l'accueil des élèves en début de journée ou à d'autres moments, pendant lesquels les autres élèves s'occupent de manière autonome.

peut ainsi constater que Lao, mise en situation d'écriture, fait correspondre une syllabe orale à chaque unité graphique. Une amorce du système alphabétique se met ainsi en place.

Phase 2. Dessin d'un épisode de l'album. Chaque élève choisit l'épisode du livre qu'il préfère et le dessine, sur la moitié d'une feuille A4, l'autre moitié étant prévue pour l'écriture. Par le dessin, l'élève apprend ainsi à construire du sens en s'exprimant par les outils du symbole pictural, alors que dans les phases 3 et 4, l'élève apprend aussi à construire du sens, mais cette fois-ci en s'exprimant par les outils liés aux signes abstraits et conventionnels de l'écrit.

Phase 3. Énonciation orale du projet d'écriture: l'élève énonce son projet d'écriture en réponse à la question de l'enseignant: « *qu'aimerais-tu écrire pour raconter ton dessin?* ». Pour aide-mémoire, l'enseignant prend note discrètement des projets individuels d'écriture des élèves. L'énonciation orale est reprise par l'enseignant afin qu'elle convienne à un « oral écrivable » sur le plan syntaxique.

Phase 4: Production graphique avec explications métagraphiques. L'élève « écrit » comme il pense, comme il sait déjà, ce que « raconte son dessin » (voir l'exemple de Lao ci-dessus). Par des interventions différenciées, l'enseignant l'encourage à écrire en le questionnant sur sa production: « *Où en es-tu? Comment as-tu fait? Qu'est-ce que tu voulais écrire? Qu'est-ce qui vient après? Comment vas-tu faire?* ».

Phases 5 et 6. Explications métagraphiques et mise en valeur de la progression: le portfolio. L'enseignant cherche à faire expliciter sa production à l'élève: « *Qu'est-ce que tu as fait ici (dessin)? et là (écriture)? Montre-moi où c'est écrit « ... »? Comment peut-on savoir que tu as écrit « ... »?* ». A la fin de l'activité, les travaux sont mis en valeur sous la forme d'un portfolio<sup>8</sup>, afin de montrer la progression des élèves au cours de l'année.

L'activité d'écriture émergente se déroule en deux séances environ. Les phases 2 à 5 sont effectuées individuellement. L'enseignant est disponible pour un ou deux élèves en même temps. Les autres poursuivent leur travail ou, s'ils l'ont terminé, s'occupent à une activité annexe en attendant que l'enseignant vienne vers eux.

## 2.4. Activités spécifiques

En alternance avec les situations-problèmes de lecture et d'écriture, plusieurs activités spécifiques peuvent être proposées aux élèves pour renforcer et systématiser leurs apprentissages, suite à ce qu'ils ont découvert dans les situations-problèmes. Ces activités découpent les composantes une à une, ce qui permet justement de viser leur systématisation, alors que les situations-problèmes sont centrées au contraire sur l'intégration de toutes les composantes pour permettre à l'élève de les faire fonctionner ensemble pour dire, lire et écrire.

Voici quelques suggestions d'activités qui seront travaillées selon les besoins des élèves constatés par l'enseignant: activités autour des prénoms (segmentation phonologique, invention de prénoms fictifs en prenant le début d'un prénom collé avec la fin d'un autre, comparaison de lettres, etc.), écriture par l'enseignant d'un bref message au tableau noir et lecture en interaction, activités autour des livres, repérage de sons dans des mots, repérage de lettres et comparaisons majuscules-minuscules, écriture-copie de mots, écriture graphomotrice, etc. (voir aussi Auvergne et al. 2011 et Saada-Robert et al. 2003/2005).

## 3. Composantes travaillées dans la situation de LEEP

Tout au long du déroulement de la lecture et de l'écriture émergentes provisoires, quatre composantes générales liées au Plan d'Étude Romand (PER, 2010) interviennent, déjà mentionnées plus haut. Elles sont reprises ici en les faisant correspondre à chaque phase de la Lecture/écriture émergente provisoire. Des composantes plus spécifiques aux phases y sont également pointées, en regard des gestes professionnels correspondants. Le tableau 1 porte sur les composantes travaillées dans la situation de lecture alors que le tableau 2 concerne la situation d'écriture.

<sup>8</sup> Le portfolio est un dossier qui réunit les travaux de chaque enfant et peut être utilisé comme outil d'évaluation formative pour lui, et informative pour ses parents.

Tableau 1: Les composantes de la situation de Lecture émergente provisoire

Composantes générales (PER)	Composantes spécifiques à chaque phase	Gestes professionnels de l'enseignant
<u>Phase 1 Présentation et discussion de l'activité</u>		
<p>Introduction aux quatre composantes générales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer la culture de l'oral et de l'écrit</li> <li>- Comprendre des textes</li> <li>- Passer de la langue orale à la langue écrite</li> <li>- Lire des mots</li> </ul>	<p>Ancrage pragmatique but et destinataire déroulement de la séquence</p>	<p>L'enseignant explique aux élèves le déroulement de l'activité de lecture, fixe avec eux le destinataire et interagit avec eux sur l'enjeu de l'activité</p>
<u>Phase 2 Lecture interactive</u>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer la culture de l'oral et de l'écrit</li> <li>- Comprendre un texte</li> <li>- Passage de l'oral à l'écrit</li> </ul>	<p>Construction progressive du sens des images et du texte Contrôle des hypothèses par le texte de l'auteur</p>	<p>L'enseignant guide la formulation d'hypothèses sur le sens du texte, fait pointer les indices qui les justifient et les fait vérifier par la lecture qu'il fait du texte de l'auteur</p>
<u>Phase 3 Lecture du texte entier par l'adulte</u>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Développer la culture de l'oral et de l'écrit</li> <li>- Comprendre un texte</li> </ul>	<p>Fixation de la structure du texte et du sens du message de l'auteur</p>	<p>L'enseignant procède à une lecture complète de l'album en montrant les images correspondantes à chaque page</p>
<u>Phase 4 Relecture et consolidation sémantique</u>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre un texte</li> </ul>	<p>Renforcement de la structure textuelle et de la compréhension</p>	<p>L'enseignant propose des activités spécifiques; par ex. remettre dans l'ordre les images de l'album, et relit le tout encore une ou deux fois, selon besoins</p>
<u>Phase 5 Lecture émergente provisoire</u>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre un texte</li> <li>- Passer de l'oral à l'écrit</li> <li>- Lire des mots</li> </ul>	<p>Compréhension basée sur les indices tirés des images Compréhension avec prise en compte d'indices graphiques tirés du texte, notamment des lettres Reconnaissance globale de mots fréquents et courts Début de décodage</p>	<p>L'enseignant place l'élève en posture de « lecteur »: ce dernier va restituer des pans de texte mémorisés, en s'appuyant sur les indices tirés des images et sur quelques indices embryonnaires tirés du texte (repère de marqueurs comme les tirets des dialogues, repère logographique de mots courts et fréquents, etc.)</p>



Tableau 2: Les composantes de la situation d'écriture émergente provisoire

Composantes générales	Composantes spécifiques à chaque phase	Gestes professionnels de l'enseignant
<u>Phase 1 Présentation et discussion de l'activité</u>		
Introduction aux quatre composantes générales: - Développer la culture de l'oral et de l'écrit - Produire des textes - Passer de la langue orale à la langue écrite - Ecrire des mots	Ancrage pragmatique dans la situation but et destinataire déroulement de l'activité	L'enseignant explique aux élèves le déroulement de l'activité d'écriture, fixe avec eux le destinataire et interagit avec eux sur l'enjeu de l'activité
<u>Phase 2 Dessin d'un épisode</u>		
- Produire du sens par le dessin	Expression picturale d'un contenu sémantique	L'enseignant demande aux élèves de choisir et dessiner un épisode de l'album
<u>Phase 3 Enonciation orale du projet d'écriture</u>		
- Passer de l'oral à l'écrit	Planification de l'expression graphique Enonciation d'un oral écrivable	L'enseignant prend note pour mémoire du projet d'écriture de chaque élève
<u>Phase 4 Ecriture émergente provisoire</u>		
- Produire un texte - Passer de l'oral à l'écrit - Ecrire des mots	Expression graphique d'un contenu sémantique Prise de conscience de la nécessité des lettres pour écrire	L'enseignant invite les élèves à écrire leur projet et les encourage par des relances
<u>Phases 5 et 6 Explications métagraphiques et mise en valeur des écrits</u>		
- Développer la culture de l'écrit - Comprendre et produire des textes - Passer de l'oral à l'écrit - Lire et écrire des mots	Réflexion métagraphique Prise de conscience des différences entre dessin et texte Compréhension sémantique Explicitation des signes graphiques Prise de conscience de la progression	L'enseignant questionne l'élève sur ce qu'il a produit sur sa feuille (dessin et écriture, sans les nommer) et lui demande comment il a fait Ultérieurement les productions de chaque élève sont reprises pour discuter de sa progression

Comme le montrent les tableaux 1 et 2, plusieurs composantes interviennent dans l'activité de lecture comme dans celle d'écriture, parfois même plusieurs dans *une seule phase* de leur déroulement. Deux considérations dérivent de ce constat. En premier lieu, on peut ainsi comprendre de quoi sont faits les gestes de l'enseignant: derrière la dimension visible de ses gestes professionnels, se cache leur dimension implicite, en termes de savoirs à acquérir par ses élèves, ici représentés par les composantes intégrées dans ce qu'il leur propose. En second lieu, on peut aussi comprendre comment ces situations peuvent consister en de réels « problèmes à résoudre » pour les élèves, par le caractère *intégratifs* des composantes qu'elles contiennent; en cela, elles contrastent avec les activités spécifiques qui prennent chaque composante de manière isolée. Et c'est justement par ce caractère intégratif que les « problèmes » peuvent être résolus par

les élèves, en interaction avec l'enseignant et les autres élèves. En effet, le découpage des composantes une à une est un artefact de l'analyse théorique de la langue, conséquence nécessaire à la compréhension de ses propriétés. Mais un tel découpage n'est pas « naturel », dans le sens qu'il ne correspond pas aux usages culturels langagiers pratiqués par les élèves et leurs environnements, y compris à l'école. Or les pratiques langagières renvoient plus à une intégration de composantes multiples qui s'interpénètrent de manière complexe, qu'à un plaquage de composantes juxtaposées les unes aux autres, d'ailleurs souvent reprises telles quelles par les programmes scolaires.

Après avoir examiné comment interviennent les composantes de l'entrée dans l'écrit au fil du déroulement de la situation de LEEP, on peut se demander ce qu'il en résulte chez les élèves. Comment, au moyen de quelles stratégies, les élèves progressent-ils pendant une année scolaire, lorsqu'ils sont placés dans une telle situation?

#### 4. Stratégies d'apprentissage des élèves

Les recherches menées en classe sur la situation didactique de Lecture/écriture émergente provisoire, (Saada-Robert et al., 2003/2005) décrite et analysée plus haut, font apparaître des stratégies d'apprentissage diverses chez les élèves de 4 ans (18 élèves en 1<sup>ère</sup> année du cycle 1). Après une description des stratégies des élèves, elles sont présentées selon leur évolution pendant une année scolaire: T1 représente le premier temps du déroulement des situations de lecture et d'écriture en classe, début octobre, T2 se rapporte au début du mois de janvier, T3 au mois de mars et T4 en fin mai début juin.

Pour rappel, ces stratégies émergent du travail interactif effectué sur la base d'un album de littérature enfantine. Plus précisément, il s'agit de la phase 5 pour la lecture et de la phase 4 pour l'écriture.

##### 4.1. Stratégies de lecture émergente provisoire

Elles sont tout d'abord présentées par ordre chronologique d'acquisition, de la plus élémentaire à la plus complexe. Il s'agit de 1376 stratégies exprimées par les 18 élèves sur les 4 temps d'observation. Elles sont ensuite inventoriées dans un tableau sous forme de pourcentages, selon les quatre temps d'observations pendant l'année scolaire, de T1 à T4. Cinq catégories de stratégies ont été identifiées:

- Les stratégies basées sur les images: il s'agit de la description des personnages représentés par les images, parfois avec leurs actions (IMD); et de la description des actions avec présence d'une suite narrative d'une image à la suivante (IMN);
- Les stratégies basées sur le texte mémorisé: stratégies pseudo-verbatim (restitution d'extraits de texte mélangés avec des énoncés sémantiquement cohérents) (EPV) et stratégies verbatim (restitution du texte complet à deux ou trois mots près) (EVE);
- Des tentatives de décodage avec correspondances entre graphèmes et phonèmes pouvant déboucher sur la récupération sémantique du mot lu (MOT).

Voici comment elles se répartissent de T1 à T4 (Tableau 3):

Tableau 3: répartition en pourcents des stratégies de lecture émergente à chaque temps d'observation en classe

%	IMD	IMN	EPV	EVE	MOT
T1	2	33	36	29	0
T2	4	25	24	46	1
T3	1	11	25	53	10
T4	0	16	18	51	15

Ce tableau met en évidence les éléments suivants: 1/ les stratégies élémentaires de description des images sont peu fréquentes (IMD), la dimension chronologique de la narration étant rapidement investie (IMN) dès le temps T1 (33%). 2/ les stratégies de lecture basées sur la compréhension des images (IMD et IMN) diminuent pendant l'année: elles sont mineures à T4 (0% et 16%). 3/ les stratégies de lecture plus complexes augmentent pendant l'année: les stratégies de mémorisation verbatim (EVE) passent de 29% au T1 à 51% au

T4. De même, les stratégies d'essai de décodage et d'identification de mots courts et fréquents augmentent: elles passent de 0% à 15% entre T1 et T4. La progression des élèves en « lecture » pendant l'année, qui reste encore une proto-lecture, est donc bien marquée. La situation proposée aux élèves semble favoriser leur entrée progressive dans l'univers de la langue écrite. Qu'en est-il de la situation d'écriture?

#### 4.2. Stratégies d'écriture émergente provisoire

Elles sont décrites par ordre d'acquisition, de la plus élémentaire à la plus complexe (117 stratégies répertoriées pour les 18 élèves sur les quatre temps d'observation), puis présentées en pourcentages selon le temps de leur observation en classe, de T1 à T4. Cinq stratégies d'écriture ont été mises en évidence:

- Production de traces picturales en continu, d'unités discontinues et de pseudo-lettres (PIC): exemple de Lao, plus haut, qui couple les unités produites avec des syllabes;
- Production de lettres issues du répertoire logographique sur la base du prénom ou de noms familiers, utilisées en variation dans leur ordre et dans leur nombre (LOG): par exemple les lettres MILN produites par Emilien pour écrire le mot « docteur »;
- Production de lettres en correspondance phonographique avec les syllabes orales (SYL): par exemple, DKT pour écrire « docteur »;
- Correspondances phonographiques entre sons-phonèmes et lettres (ALP): par exemple, DOKTOR;
- Ecriture orthographique de quelques mots courts et/ou fréquents dans le texte (MOT): par exemple les mots « outils », le, la, et, ou les mots Popi, Leo, qui reviennent à chaque page du livre.

En voici la répartition pendant l'année scolaire (T1 à T4) (Tableau 4):

**Tableau 4: répartition en pourcents des stratégies d'écriture émergente à chaque temps d'observation en classe**

%	PIC	LOG	SYL	ALP	MOT
T1	76	24	0	0	0
T2	52	38	0	3	7
T3	18	54	6	13	9
T4	14	46	12	19	9

Le tableau 4 indique trois résultats majeurs: 1/ la stratégie la plus élémentaire diminue en cours d'année (de T1 à T4): les traces picturales et les pseudo-lettres (PIC) passent de 76% à 14%; 2/ la production de lettres issues du répertoire logographique (LOG) augmente jusqu'à T3 (de 24% à 54%) puis commence à diminuer à T4 (46%), moment où les stratégies deviennent centrées sur les lettres en correspondance avec les sons; 3/ les stratégies qui montrent une amorce de cette correspondance augmentent en cours d'année (stratégies syllabiques et alphabétiques ensemble: de 0% en début d'année à 31% en fin d'année), avec la production de mots (de 0% à 9%).

Finalement, en comparant les stratégies des élèves et leur évolution annuelle dans les deux situations de lecture et d'écriture, que peut-on dire de leur apport concernant l'acquisition des systèmes alphabétique et orthographique à partir de 4 ans? Les deux tableaux présentés ci-dessus montrent que les stratégies d'écriture des élèves, aux temps T3 et T4, sont déjà alphabétiques (ou syllabiques) et orthographiques (MOT) à 28% (total SYL+ALP+MOT) au T3 et à 40% au T4). Au même moment, à T3 et T4, leurs stratégies de lecture qui se réfèrent à la même propriété alphabétique et orthographique, sont présentes à 10% et à 15% seulement. Au vu de ces résultats il semblerait donc bien que l'écriture émergente provisoire permette aux élèves l'accès progressif au fonctionnement du système alphabétique et à celui du système orthographique (dans le cas limité des correspondances phonographiques régulières, restant encore provisoire sur le plan de la norme orthographique complète).

## 5. Pour conclure...

Au terme de cette contribution, quelques points méritent d'être repris. Ce sont la question des composantes de l'entrée dans l'écrit et leur intégration les unes avec les autres; la question de l'écriture comme moteur de l'émergence des systèmes alphabétique et orthographique; celle de la pratique de la lecture/écriture émergente en classe en rapport avec la norme orthographique; enfin la question de la posture de l'enseignant comme médiatrice des apprentissages.

Les composantes de l'entrée dans l'écrit: dans la situation d'enseignement apprentissage présentée, la Lecture/écriture émergente provisoire (LEEP), le système alphabétique se construit chez l'élève par l'écriture essentiellement, dans l'émergence des interactions avec l'enseignant et les autres élèves, en aboutissant finalement au système orthographique. Cependant, ces deux systèmes ne constituent qu'une petite partie de l'entrée dans l'écrit, dans laquelle le langage oral joue également un rôle déterminant. A partir de la situation de LEEP, les systèmes alphabétique et orthographique sont directement investis c'est-à-dire dès le début de l'acquisition du français en 1<sup>ère</sup> année du cycle 1. On l'a vu, ces deux systèmes sont d'emblée travaillés en interdépendance avec la reconnaissance et la production de mots. Or cette dernière composante, lexicale, est elle-même fortement liée à la posture énonciative du lecteur-scripteur de textes, à son tour partie intégrante de la découverte des cultures et de la littérature. Cette contribution a essayé de montrer que, du point de vue de l'enseignement et de l'apprentissage, il n'y avait pas lieu de définir un ordre de dépendance entre les quatre composantes de la langue écrite. Ni de dépendance ascendante, des unités phonographiques vers les unités lexicales puis textuelles et énonciatives pour finir par l'unité culturelle et littéraire; pas plus que de dépendance descendante de la culture qui dominerait les autres composantes jusque vers les unités alphabétiques. C'est plutôt en termes d'interdépendance entre les quatre composantes, travaillées alternativement de manière intégrative en situations-problèmes, et de manière ciblées dans des activités spécifiques, que les activités présentées prennent leur sens pour les élèves. En effet, les usages langagiers dans lesquelles les jeunes élèves puisent leurs premières connaissances de l'oral et de l'écrit s'accommodent mal du découpage théorique de la langue en composantes séparées, même si ces dernières sont indispensables à la compréhension des propriétés langagières, conceptualisées plus tard dans le cursus scolaire. C'est la raison pour laquelle il a été proposé ici d'intégrer les composantes dans les activités proposées au cycle 1, avec l'objectif de permettre aux élèves de leur attribuer du sens, en lien avec leurs pratiques langagières. Dans cette contribution, la progression des activités a été également soulignée, en termes d'approfondissement entre deux pôles: celui d'une simple prise de conscience au début du cycle jusque vers celui d'une systématisation en fin de cycle<sup>9</sup>.

L'écriture comme moteur de l'émergence des systèmes alphabétique et orthographique au cycle 1 de l'école obligatoire: dans leur entrée progressive dans l'écrit, les élèves découvrent les codes de l'oral et de l'écrit, avec leurs différences; ils les investissent à travers les activités scolaires que l'école leur propose au cycle 1. En 1<sup>ère</sup> année, dans la situation d'écriture émergente provisoire, ils se placent déjà dans une posture énonciative de scripteur en « faisant semblant » d'écrire, en traçant des marques qui se distinguent de leurs dessins, puis en produisant des unités discontinues et des pseudo lettres, avant d'utiliser des lettres, d'abord les logos qu'elles représentent avant d'en savoir le nom, le plus souvent les lettres de leur prénom. Ils vont ensuite prendre conscience de la nécessité de faire correspondre les lettres aux sons contenus dans les mots qu'ils veulent écrire. L'émergence du système alphabétique est ainsi l'aboutissement d'un processus d'acquisition qui met en jeu plusieurs compétences: la connaissance des lettres, le découpage de la chaîne orale en segments phonologiques et la mise en correspondance des lettres et des sons (de l'écrit avec l'oral). La production de mots et leur identification revient donc à l'intégration de ces trois compétences.

L'exposé des stratégies des élèves et leur progression pendant une année scolaire a montré une différence nette entre ce qui émergeait des activités de lecture et d'écriture. Alors que la lecture interactive et la lecture émergente à un pair peut s'accommoder d'un appui sur les images et la mémoire et d'une tentative de

<sup>9</sup> La suite de cette progression, après la situation de la Lecture/écriture émergente provisoire, est détaillée dans la contribution d'Auvergne et Christodoulidis (ce numéro) portant sur les deux situations de Dictée à l'adulte et du Texte de référence.

reconnaissance de quelques lettres et de mots, la situation d'écriture contraint fortement le scripteur à s'interroger sur les lettres, leur nom et leur valeur phonique. C'est la raison pour laquelle les stratégies d'écriture émergente présentées plus haut mettent déjà en jeu le système alphabétique là où les stratégies de lecture ne font pas encore référence au code permettant d'identifier les mots.

La LEEP et la norme orthographique: si la situation d'écriture émergente permet l'accès au système alphabétique, qu'en est-il de la nécessaire rencontre des élèves avec la norme orthographique? Car le français comme d'autres langues n'est pas « transparent » au sens d'une correspondance régulière et univoque entre graphèmes et phonèmes, ce qui est le cas de la langue italienne par exemple. Les irrégularités de l'orthographe française (par exemple le mot [femme] pour écrire [f|a|m]) sont multiples. Une fois que l'élève a compris la systématité des correspondances entre sons et lettres, il lui reste donc un long chemin à parcourir pour l'acquisition de l'orthographe lexicale et grammaticale. C'est la raison pour laquelle, afin de ne pas laisser les élèves dans l'illusion de leurs acquis en écriture émergente, d'autres situations d'écriture leur sont proposées qui les mettent en présence d'une écriture normée, soit celle de l'adulte dans la situation dite de la Dictée à l'adulte qui se pratique en parallèle à la LEEP, soit une écriture-copie à travers une situation dite du Texte de référence (voir Auvergne & Christodoulidis, ce numéro), soit encore l'écriture normée autonome dans la situation de Production textuelle orthographique citée en début de cet article.

Le « guidage interactif » comme posture pour l'enseignant: une question essentielle reste encore ouverte à la fin de cette contribution: si les composantes de l'entrée dans l'écrit sont bien présentes dans la situation de la LEEP et sont ensuite approfondies dans les situations de la Dictée à l'adulte et du Texte de référence, et si les stratégies acquises par les élèves à travers la LEEP progressent pendant l'année scolaire, qu'en est-il des gestes professionnels de l'enseignant en tant que médiateur de cette acquisition? En quoi consiste cette posture de médiateur? Comment peut-il accompagner les apprentissages des élèves? Lorsqu'il déroule les phases de la LEEP, en quoi est-il un « passeur » de savoir et de sens? Pour répondre à cette question, les gestes professionnels de l'enseignant ont été observés et décrits en termes de *guidage interactif* (Saada-Robert et al., 2003/2005; Auvergne et al., 2011). Il revient en effet à l'enseignant de guider les apprentissages, mais il ne peut le faire qu'en admettant que les élèves sont les partenaires actifs de leurs propres acquisitions. Dans ce sens, le guidage est étroitement lié aux interactions entre l'enseignant et ses élèves et entre ces derniers. Des exemples de gestes propres au guidage interactif sont développés dans la contribution d'Auvergne et Christodoulidis (ce numéro) intitulée *Une situation d'écriture pour apprendre à lire: le Texte de référence*.

## Bibliographie

- Auvergne, M., Jaquier, M.-C., Lathion, F., Richoz, C., Rouèche, A., & Saada-Robert, M. (2011). *Dire, écrire, lire au Cycle 1 de l'école romande*. Neuchâtel: Editions CIIP.
- David, J. (2006). Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle? *La Lettre de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français*, 39(2), 23-27.
- Fayol, M., & Jaffré, J.-P. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe, Synthèse. In M. Fayol et J.-P. Jaffré (Eds). *Revue Française de Pédagogie*, 126, 143-164.
- Morin, M.-F. & Montésinos-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*. XXXIII (3), 663-683.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette.
- Jaffré, J.-P. & David, J. (Eds) (1993). La genèse de l'écriture: systèmes et acquisition. *Études de Linguistique Appliquée*, 91, Paris: Didier Érudition.
- Plan d'études romand (2010).  
[www.plandetudes.ch/web/guest/français](http://www.plandetudes.ch/web/guest/français)
- Rieben, L., Fayol, M., & C. Perfetti, C. (Eds) (1997), *Des orthographe et leur acquisition*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Rieben, L. & Saada-Robert, M. (1997). Etude longitudinale des relations entre stratégies de recherche des mots et stratégies de copie de mots chez des enfants de 5 à 6 ans. In L. Rieben, M. Fayol, & C. Perfetti (Eds), *Des orthographe et leur acquisition* (pp. 335-358). Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Saada-Robert, M. (2007). Produire des écrits pour apprendre à lire. In *Ecrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*. Actes des Journées de l'Observatoire National de la Lecture (ONL) Paris.

Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K. & Veuthey, C., (2003/2005). *Ecrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit* (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, no 100). Genève: FPSE, université de Genève.

## Auteures

**Madelon Saada-Robert** a été professeure en Sciences de l'Education à la FPSE (Université de Genève), actuellement à la retraite. Assistante des professeurs J. Piaget et B. Inhelder en psychologie génétique, elle a effectué une thèse de doctorat sur la résolution de problèmes chez l'enfant de 2 à 6 ans. Ses recherches ont ensuite porté sur les Apprentissages en contexte scolaire et plus spécifiquement sur ceux de la lecture/écriture chez l'enfant au cycle élémentaire (4-8 ans), puis sur les microgenèses didactiques qui analysent les interactions enseignant-élèves en classe. Parallèlement, elle a été directrice de la Maison des Petits à Genève, école publique rattachée à l'Université. En 2009-2011, elle a coordonné un groupe d'auteurs romandes, chargées par la CIIP d'élaborer un Moyen d'enseignement pour les premières années du Cycle 1 Harnos et un Guide pour les enseignants.

**Catherine Christodoulidis** a suivi les études pédagogiques à Genève et a obtenu un master en sciences de l'éducation à l'Université. Elle a été assistante de la prof. L. Rieben pendant six ans, chargée d'activités d'encadrement auprès des étudiants. Elle a également enseigné durant de nombreuses années à l'école primaire genevoise, entre autres à la Maison des Petits, école publique rattachée à l'Université (FPSE).

# Lesen lernen durch Schreiben auf der Schuleingangsstufe: Vom ersten Lesen und Schreiben zur orthographischen Textproduktion

Madelon Saada-Robert et Catherine Christodoulidis

## Abstract

Im Zusammenhang mit der Festlegung des Schuleintrittsalters auf 4 Jahre, der Einführung des neuen Lehrplans für die französischsprachige Schweiz und dem Fehlen eines offiziellen Sprachlehrmittels für die erste Klasse wurde das Lehrmittel «Dire, écrire, lire au cycle 1 de l'école romande» (Sprechen, Schreiben und Lesen auf der Schuleingangsstufe der französischsprachigen Schweiz) neu entwickelt. In diesem Beitrag werden aus diesem Lehrmittels vier Unterrichtsvorschläge mit Schreibaktivitäten zum Lesenlernen vorgestellt. Die Analyse befasst sich vor allem mit dem ersten dieser Vorschläge, einem Arrangement, bei welchem die Kinder erste Wörter selbst verschriften und lesen. Ziel ist es, die Rolle des kommunikativen Schreibens als Motor des Lautschrifterwerbs zu verdeutlichen.

## Schlüsselwörter

Französischdidaktik, Schriftspracherwerb, Lesen durch Schreiben, Unterricht, Lehren und Lernen