

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

**Voici les points importants qui ressortent des représentations :**

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

**Activité 1** **Activité 2** **Activité 3** **Activité 4** **Activité 5**

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

## 6.1. Répétition de l'activité

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

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

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

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

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

## 6.2. Différence entre écriture et dessin

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

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

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

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

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

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

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

### 6.3. Apparition d'écrit

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 6.4. Structuration du temps

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 6.5. Lien entre format et types de dessins

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

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

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

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

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

## 6.6. Synthèse de l'analyse

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

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

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

## 7. CONCLUSION

---

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

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

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

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

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

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

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

## 8. BIBLIOGRAPHIE

---

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

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

### Cours MAES

---

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

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