



HAL
open science

Approcher les principes de l'écriture en grande section d'école maternelle

Jacques David, Céline Guerrouache

► **To cite this version:**

Jacques David, Céline Guerrouache. Approcher les principes de l'écriture en grande section d'école maternelle. *La lettre de l'AIRDF*, 2019, 66, pp.43.47. 10.3406/airdf.2019.2307 . hal-03912507

HAL Id: hal-03912507

<https://hal.science/hal-03912507>

Submitted on 24 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

APPROCHER LES PRINCIPES DE L'ÉCRITURE EN GRANDE SECTION D'ÉCOLE MATERNELLE

Jacques David, Université de Cergy-Pontoise & ESPÉ de Versailles, Laboratoire AGORA - ÉA 7392 & Laboratoire CLESTHIA - ÉA 7345
Céline Guerrouache, Université de Cergy-Pontoise & ESPÉ de Versailles, Réseau d'aides à dominante pédagogique, École élémentaire Guy de Maupassant - Mantes-la-Ville

L'étude proposée s'appuie sur l'analyse d'un double corpus d'écrits et d'explications d'élèves de grande section d'école maternelle (dorénavant GSM) âgés de cinq à six ans, dans le cadre des recherches sur les écritures « approchées », également comprises en termes d'écritures « inventées », « tâtonnées » ou « essayées »²⁸. Ces premières écritures enfantines présentent une grande diversité de formes, de propriétés, mais aussi de variations qu'il convient d'analyser. Sur le plan linguistique, cette diversité correspond peu ou prou aux composantes du plurisystème orthographique du français, décrit et formalisé par N. Catach ([1989] 2016), mais aussi aux procédures psycholinguistiques typologisées et analysées par J.-P. Jaffré (1992), entre autres, à partir des travaux princeps d'E. Ferreiro (1988). En nous référant à ces recherches conduites auprès de jeunes scripteurs francophones²⁹, préscolarisés ou non, nous prolongeons ainsi les descriptions et analyses d'un paradigme étendu de recherches déjà bien développées.

La présente étude présente une partie des données et des résultats de cette recherche en cours qui repose sur le recueil et l'organisation d'un double corpus constitué (provisoirement) d'une cinquantaine d'écrits produits par des élèves suivis dans deux écoles en REP+ de la lointaine banlieue ouest de Paris. Ce corpus est double car il contient à la fois les écrits des élèves et les explications qualifiées de « métagraphiques » (Jaffré 1995 ; David & Morin 2013), énoncées par ces mêmes élèves pour justifier les formes inscrites. Nous verrons ainsi comment ces explications métagraphiques nous renseignent précisément sur les procédures et les connaissances qu'ils découvrent, puis construisent et transfèrent. À terme, ces données conjointes permettront un traitement quantitatif des écrits recueillis et des analyses qualitatives des verbalisations métagraphiques enregistrées, transcrites et classées. C'est ainsi que nous observons déjà des convergences entre les écrits produits et les raisonnements associés, et souvent des écarts importants entre ces mêmes écrits et les procédures mobilisées, révélant des conceptions sous-jacentes parfois inattendues (David & Guerrouache 2018).

Au-delà de la diversité des réalisations graphiques et des explications formulées, ces jeunes scripteurs découvrent et mettent en œuvre différentes composantes systémiques du français écrit. Nous nous attacherons ici, principalement, au domaine alphabétique en montrant comment ils recourent à des logiques phonographiques plus ou moins complémentaires ou opposées, en mobilisant des procédures comme l'épellation, l'analogie, le codage syllabique... jusqu'à la transcription complète des phonèmes extraits de l'énoncé oral. Nous verrons également comment ces procédures construites convergent ou non avec des logiques plus ou moins efficaces et « rentables » dans le système écrit du français. Nous analyserons ensuite l'évolution de procédures plus complexes comme la polyvalence phonogrammique. *In fine*, nous montrerons comment ces jeunes élèves « approchent » les fonctionnements cognitifs et linguistiques de l'écriture, et comment ils les précisent et les déploient dans des pratiques didactiquement ajustées.

1. Contexte didactique, dispositif et méthodologie des écritures approchées

Dès le début de l'année, ce dispositif d'écritures approchées est proposé aux élèves de GSM en lien avec des situations classiquement conduites dans ce cursus préscolaire : lectures d'album, descriptions

²⁸ Pour une synthèse argumentée, cf. C. Read & R. Treiman (2013), et pour une analyse qui distingue les différentes conceptions et dénominations liées à ces écritures enfantines, cf. J. David & M.-F. Morin (2013).

²⁹ Cf. le numéro 47 de la revue *Repères*, co-dirigé par les mêmes auteurs, J. David & M.-F. Morin (dir., 2013).

d'images fixes ou mobiles, rappels de récit, commentaires liés à des observations scientifiques, productions technologiques ou artistiques. Ces situations d'enseignement ont généralement pour finalité de transmettre des informations à des tiers : parents, correspondants enfants ou adultes, autres classes de l'école primaire... dans l'objectif de faire évoluer les conceptualisations des élèves sur l'écriture, en tant que système mais aussi comme vecteur de représentation du monde, d'expression de soi et de relation aux autres (Fraquet & David 2013).

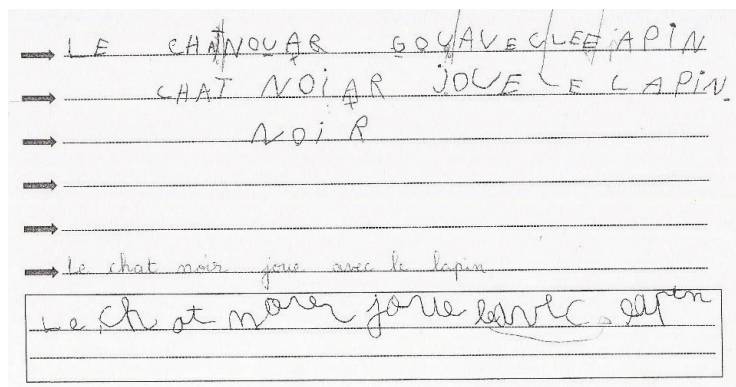
Parallèlement, d'autres dispositifs didactiques, plus décontextualisés, permettent une évaluation des procédures et des solutions graphiques déclarées par les élèves – qu'elles soient effectivement mobilisées ou anticipées, ajustées ou décalées, normées ou erronées. Ces interactions d'apprentissage sont toujours conçues dans une dynamique de l'activité cognitive de l'enfant qui construit des connaissances par un étayage ajusté de l'enseignant et des échanges entre pairs. Les extraits de corpus qui suivent constituent autant d'exemples liés à ces séances d'écriture « approchée », généralement collectives.

On verra ainsi que dans les échanges rapportés et analysés, les enseignantes ne sont ni trop présentes ni trop distantes ; elles aident les élèves à contrôler leur production, mais aussi à construire complètement des procédures et de nouveaux savoirs. La démarche est ainsi conçue de manière à aider les élèves à résoudre les problèmes successifs posés par l'inscription graphique des mots, des phrases ou des textes qu'ils énoncent. Les enseignantes laissent toujours les élèves décider du contenu de leur écrit et se centrent sur les réussites comme sur les erreurs qui apparaissent³⁰. Chaque séance se clôt par une réécriture complète et normée de l'énoncé progressivement réécrit par chaque élève (voir *infra* les fac-similés de ces écrits). Cette ultime phase de réécriture assure à la fois la validation des acquisitions procédurales et une mise en forme conventionnelle ; elle offre ensuite une référence stabilisée (la version normée de l'enseignante et celle recopiée de l'élève) pour d'autres essais d'écriture. Dans cette pratique, la progression des apprentissages s'organise autour des contraintes et propriétés du français écrit, principalement dans le domaine phonographique : extraction de phonèmes, polyvalence graphémique de ces phonèmes, nombre de lettres nécessaires au codage de phonogrammes complexes, discrimination de phonogrammes proches acoustiquement ou visuellement...

2. Explications métagraphiques : problèmes rencontrés et surmontés

2.1. Polyvalence phonogrammique : exemple des phonèmes [g] vs [G] et du graphème 'g'

Lors d'une séance menée en avril, Youma (6,0 ans) procède en trois phases d'écriture-réécriture. Elle inscrit tout d'abord l'énoncé de la première ligne ; il servira de base au premier échange avec l'enseignante :



Ens : explique-moi comment tu as choisi le G [Ens pointe la graphie *gou* pour « joue »]

You : parce que j'ai écouté le son je sais que c'est G en fait

Ens : pour quel son ?

You : pour [G]

Ens : tu sais que pour le son [G] ça s'écrit G

³⁰ Pour un exposé plus complet de la démarche et du travail de révision collective, cf. J. David & C. Guerrouache (2018).

You : oui

Ens : tu as raison

You : sinon le *G* il fait [g]

Ens : oui et bah là justement il fait [g] parce que il y a un *O* derrière donc là tu as écrit [gu] - qu'est-ce que tu vas mettre à la place du *G* pour faire le son [ʒ] ?

You : *J*

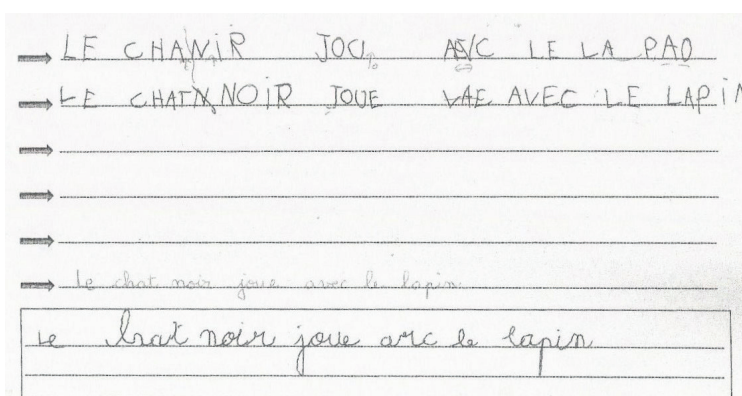
Dans cette partie de l'échange transcrit, les explications fournies par Youma portent sur la polyvalence du [G] qu'elle a tout d'abord graphié *G* dans l'essai du verbe *GOU* (pour « joue »). L'échange avec l'enseignante et les explications fournies de part et d'autre conduisent progressivement à la résolution du problème, dès la deuxième version (ligne 2). Cet échange montre que Youma a déjà des connaissances construites au cours de précédentes séances d'écriture-réécriture, individuelles ou collectives, notamment les valeurs contextuelles du *G* et sa polyvalence phonographique.

Bien évidemment, les autres écarts de segmentation en mots, de transcription phonogrammique et de marquage grammatical ont fait l'objet d'un échange et d'un codage spécifique en termes de réécriture (flèches, croix, traits verticaux et traits horizontaux) pour indiquer les opérations à effectuer. Dans cette deuxième version, persiste cependant le maintien d'un *A* (dans *NOIR*), que l'enseignante a signalé par une croix (également comprise dans ce codage collectivement partagé) ; l'élève va ensuite réécrire sur la troisième ligne.

Dans ce processus de réécriture, Youma va résoudre successivement les problèmes qui auront été révélés dans les interactions ciblées, de façon à « approcher » progressivement la forme normée qui sera *in fine* recopiée par l'enseignante en cursive, puis par l'élève dans cette ultime version encore maladroitement calligraphiée.

2.2. Transcription et variation phonogrammiques liées au [wa]

Dans une autre séance, enregistrée le 5 avril, quatre élèves échangent avec l'enseignante. Chacun a inscrit une phrase à partir d'un même énoncé formulé oralement de concert (*Le chat noir joue avec le lapin*). Par manque de place, nous n'avons pas reproduit les écrits de ces quatre élèves, ni les explications métagraphiques qui les accompagnent. Nous avons uniquement retenu ceux de Joanna (6,0 ans) et de Chloé (6,2 ans). Voici tout d'abord le texte et les explications fournies par Joanna qui comportent trois essais d'écriture, les deux premiers étant l'objet de plusieurs échanges, tandis que le troisième valide la version normée :



Ens : où tu as écrit *noir* ?

Joan : là [elle pointe *nir*]

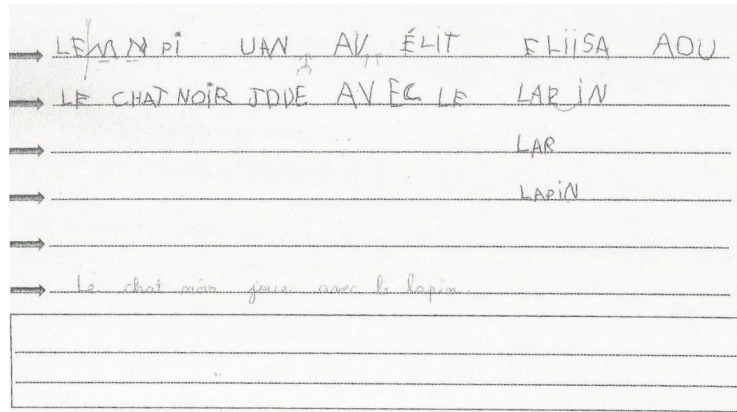
Ens : comment on écrit le son [wa] comment tu as choisi le *I* dans *noir* ?

Joan : parce que peut être je me rappelais comment on écrivait j'ai mis le *I*

L'enseignante valide, mais ajoute une flèche entre le *N* et le *I*. Par la suite, Joanna réécrit cette phrase avec les indications verbalisées et inscrites avec le code de correction partagé. La deuxième version apparaît ainsi plus conforme, seules persistent deux ratures d'écriture (produites dans la continuité de l'énoncé et non en relecture) : le *N* qui débutait l'adjectif *NOIR*, non séparé du nom *CHAT* ; l'essai de

VAE biffé et corrigé immédiatement en AVEC). Après avoir confirmé l'ensemble, l'enseignante peut alors, dans un troisième temps, inscrire la phrase de façon normée en écriture cursive, phrase qui sert ainsi à la fois de conclusion du travail réalisé, de mise en mémoire des graphies conventionnelles et de ressource pour d'autres tâches d'écriture.

Le texte et l'échange qui suivent concernent Chloé qui apparaît moins performante dans sa première tentative et utilise ensuite des ressources et des raisonnements différents :



Ens : quelles lettres tu as écrit là ? [Ens pointe une graphie où l'on ne peut distinguer entre *uan* ou *uw*]

Chlo : U - A - W non N

Ens : c'est un N ou un W ?

Chlo : un W

Ens : ah oui parce que le W il fait quel son ?

Chlo : [v]

Ens : alors dans *noir* ?

Chlo : [wa]

Ens : [wa] tu as écrit W pour [wa] ?

Chlo : oui

Ens : oui tu as raison dans certains prénoms le son [wa] s'écrit W

Chlo : on a *Wombat* [personnage d'un album étudié]

Ens : ah c'est pour ça que tu as mis le W ?

Chlo : oui

Chloé apparaît moins assurée. Elle hésite tout d'abord dans l'identification des lettres inscrites (N ou W), puis sur l'encodage du [wa] de l'adjectif *noir*. De fait, elle procède en mobilisant une analogie phonographique particulière : le [w] du personnage de l'album étudié, en l'occurrence *Wombat*. De fait, Chloé recourt à ce que nous qualifions de graphie « prototypique » qu'elle a extraite lors d'une autre expérience de lecture et d'écriture et généralisée pour toutes les transcriptions du [w]. Dans ce cas, le guidage de l'enseignant va différer puisqu'il s'agit de déconstruire une connaissance spécifiquement contextualisée pour en construire une autre plus efficiente parce que plus récurrente : le 'oi' de [wa]. L'effort à produire est ainsi double et nécessaire pour assoir une nouvelle connaissance dans une logique plus efficiente.

3. Perspectives d'apprentissage et conclusions

La démarche d'écriture « approchée » décrite ici a plusieurs fonctions : la relecture par les élèves ou l'enseignant, la valorisation des formes normées et donc des réussites scripturales, la localisation précise des éléments erronés à modifier, l'oralisation des mots avec extraction et étirement des phonèmes, la recherche des graphèmes ajustés en fonction de leur statut (hyper- ou hyposegmentation, audible ou muet, polyvalent ou non, composé de une, deux ou trois lettres), le recours aux référents (affichés

ou disponibles individuellement) afin de valider une proposition, une modification, une stratégie. Ce *feed-back* permet à chaque élève de proposer un deuxième, voire un troisième essai. Pour ce faire, ils sont aidés par les signes apposés par l'enseignant, qui correspondent aux opérations de réécriture accessibles³¹ et symbolisées ainsi : i) *remplacer* des éléments (soulignement de graphèmes ou de mots à remplacer) ; ii) *ajouter* un élément (flèche verticale sous la zone exigeant l'insertion) ; iii) *supprimer* un élément (une croix sous le segment à enlever) ; iv) *inverser* des éléments (en inscrivant une double flèche horizontale sous les éléments à inverser). Ces signes de réécriture appliqués au crayon repèrent et suggèrent les réécritures à effectuer de façon plus autonome par les élèves, tout en soulageant leur mémoire de travail.

Au plan acquisitionnel, la pratique précoce de ces écritures « approchées » prépare l'apprentissage de la lecture, certes, mais elle agit aussi sur la perception des unités de l'oral (des syllabes aux phonèmes) et les (ré-)organisent dans leurs correspondances ou leurs écarts avec celles de l'écrit (les lettres, les graphèmes et les mots). Ainsi, cette recherche – et d'autres à étendre³² – prolonge et précise les résultats des travaux déjà évoqués en introduction.

Au plan didactique, l'étayage qui accompagne la relecture du texte permet aux élèves de commenter les réalisations obtenues et de comparer les caractéristiques de celles-ci à celles du résultat final. Dans leurs explications métagraphiques, les jeunes élèves appréhendent « l'erreur comme une trace visible nécessaire à la maîtrise des normes écrites (ce qui) suscite et encourage une réflexion sur la langue » (Morin, David & Nootens 2014 : 13) ; ces explications correspondent également « au moment où le jeune scripteur peut revenir sur sa production [...] pour rendre disponibles et verbalisables les connaissances peu accessibles au moment de la production » (Morin & David 2008 : 17). Plus précisément, nous montrons que l'apprentissage de l'écriture nécessite le recours aux principes fondamentaux du français écrit. Et, bien que n'ayant pas encore acquis les techniques du décodage en lecture, dans ces écritures « approchées », les élèves de GSM construisent plus aisément ces principes fonctionnels. Ils développent des stratégies « intelligentes » – parfois inattendues ou sous-estimées – qui présentent une grande diversité de formes mais aussi des similitudes procédurales. Ils les restituent de façon personnelle et parviennent progressivement à les conceptualiser en cohérence avec le système orthographique qu'ils s'approprient et vont ensuite maîtriser jusqu'à l'automatisation des procédures et leur transfert dans de nouveaux écrits.

Références bibliographiques

- Catach, N. ([1989] 1995). *L'Orthographe française*. Paris : Nathan (réédition Armand Colin en 2016).
- David, J. & Guerrouache, C. (2018). Relire, analyser et réécrire ses écrits au début du primaire. *Le français aujourd'hui*, 203, 29-49.
- David, J. & Morin, M.-F. (2013). Présentation : Repères pour l'écriture au préscolaire. *Repères*, 47, 7-17.
- David, J. & Morin, M.-F. (dir.) (2013). Premières pratiques d'écriture : état des recherches francophones. *Repères*, 47.
- Doquet, C. (2011). *L'Écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».
- Fabre, C. (1990). *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ceditel - L'Atelier du Texte.

³¹ Nous indiquons ainsi les principales opérations de réécriture mais sans les proposer toutes (cf. Fabre 1990 ; Doquet 2011), notamment le « déplacement » d'éléments plus ou moins larges qui n'apparaît pas dans les productions de ces très jeunes élèves. En revanche, nous avons ajouté une opération relativement fréquente dans leurs écrits : l'« inversion » de lettres, de graphèmes, voire de syllabes.

³² Notamment dans le programme ANR : « Écriture scolaire et universitaire : Corpus, Analyses Linguistiques, Modélisations didactiques » (E-Calm), dirigé par Claire Doquet, et associant trois équipes de Sciences du Langage (l'EA 7345 Clesthia de l'université Paris 3 - La Sorbonne nouvelle ; l'EA 609 Lidilem, de l'université Grenoble-Alpes ; l'UMR 5263 CLLE ERSS, de l'université Jean-Jaurès Toulouse) et une équipe de Sciences de l'Éducation (EA 4384 CIRCEFT Escol – de l'université Paris 8).

- Ferreiro, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (dir.), *La Production de notations chez le jeune enfant*. Paris : Presses universitaires de France (version revue et corrigée dans Ferreiro, E. (2000). *L'Écriture avant la lettre*. Paris : Hachette).
- Fraquet, S. & David, J. (2013). Écrire en maternelle : comment approcher le système écrit ? *Repères*, 47, 19-40.
- Gelb, I.J. ([1952] 1973). *Pour une théorie de l'écriture*. Paris : Flammarion (édition originale, Chicago, 1952).
- Jaffré, J.-P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. *Langue française* 95, 27-48.
- Jaffré, J.-P. (1995). Les explications métagraphiques, leur rôle en recherche et en didactique. In R. Bouchard & J.-C. Meyer (dir.), *Les Métalangages de la classe de français*. Lyon : AIDR-DFLM – Université Louis Lumière Lyon 2.
- Morin, M.-F., David, J. & Nootens, P. (2017). Approcher l'écriture en début de scolarisation : apprentissages des élèves et actions de l'enseignant. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, LIV, 1-2, 153-176.
- Read, C. & Treiman, R. (2013). Children's invented spelling. What we have learned in forty years. In M. Piattelli-Palmarini & R.C. Berwick (dir.), *Rich grammars from poor inputs: Essays in honor of Carol Chomsky* (pp. 197-211). New York: Oxford University Press.

LES ÉCRITS DE TRAVAIL DES ÉLÈVES EN GRAMMAIRE : UNE FENÊTRE OUVERTE SUR LES APPRENTISSAGES EN COURS

Claudine Garcia-Debanc, ESPE Midi-Pyrénées,
Université Toulouse Jean-Jaurès, Laboratoire CLLE, UMR 5263, CNRS & UT2J
Alexandra Cosse-Maniere, Professeure des Écoles,
École de Plaisance du Touch – Haute Garonne

Le terme « écrits de travail » est la dénomination institutionnelle des programmes français publiés en 2015, avec des réajustements en 2018, pour désigner ce que les didacticiens ont appelé « écrits intermédiaires » (Bucheton & Chabanne, 2002) ou « écrits transitoires » (Garcia-Debanc et alii, 2009). Les écrits de travail sont des verbalisations individuelles, qui constituent des traces des apprentissages en cours de construction. La pratique régulière de ces écrits est conseillée en sciences depuis longtemps dans le carnet d'investigation, promu par la Main à la pâte sur le modèle des écrits des chercheurs (Latour, 1991 ; Schneeberger & Vérin, 2009). Ils ont fait l'objet de nombreux travaux en didactique des sciences mais aussi en didactique de la littérature, avec les carnets de lecteur, comme le montre Doquet-Lacoste (2009).

Ces travaux s'inscrivent dans le courant qui montre, depuis de nombreuses années, l'importance de la verbalisation dans la construction des savoirs (Nonnon, 2001). Face à la linéarité de l'oral, le fait d'inscrire ces verbalisations sur l'espace de la page permet d'exploiter les ressources particulières que permet l'écrit en tant qu'espace à deux dimensions qui, de ce fait, permet de penser, classer (Goody, 1977 ; Olson, 1998). Les écrits de travail permettent d'explorer les bénéfices de ce qu'Alcorta (2001) appelle le « brouillon instrumental ». En effet, dans une perspective vygostskienne, le brouillon, ici l'écrit de travail, n'est « pas un miroir de ce qui se passe dans la tête des élèves mais un outil que les élèves peuvent utiliser pour construire ce qu'ils ont dans la tête » (Alcorta, 2001 : 98). Les textes institutionnels des programmes français soulignent la fonction instrumentale de ces écrits de travail, lorsqu'ils indiquent que « les élèves prennent l'habitude de recourir à l'écriture à toutes les étapes des apprentissages : pour réagir à une lecture, pour réfléchir et préparer la tâche demandée, pour reformuler ou synthétiser des résultats, pour expliquer ou justifier ce qu'ils ont réalisé » (EDUSCOL, 2016 : 11).