

##  critures approchées: quels dispositifs didactiques au préscolaire?

Jacques David et Sandrine Fraquet

### Résumé

Comment les élèves de grande section d' cole maternelle (5-6 ans) découvrent le pouvoir de l'écriture, et l'utilisent dans et hors l' cole. En quoi les conceptualisations précoces de l'écriture modifient leur rapport aux savoirs et aux autres, aux propriétés et aux composantes de la langue orale et écrite. A travers l'étude de plusieurs écrits représentatifs, l'article propose tout d'abord une description précise et argumentée des fonctions de l'écriture ainsi approchées, montrant que les apprentis-scripteurs parviennent à combiner différentes actions sémiologiques. Il analyse ensuite différentes procédures impliquées au plan phonographique, ainsi que les actions et parcours didactiques dès lors réalisables. L'ensemble conclut à la nécessité de mettre en œuvre de tels apprentissages autographiques afin d'aider les jeunes élèves à exercer les fonctions et les réalités d'un véritable pouvoir scriptural.

### Mots-clés

Ecriture préscolaire, jeunes élèves scripteurs, fonctions de l'écriture, procédures phonographiques, actions didactiques.

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

---

### Auteur(e)s

Jacques DAVID, Université de Cergy-Pontoise & IUFM, Centre de recherche Textes et Francophonies  
EA 1392 - Pôle LaSCoD, jacques.david@u-cergy.fr

Sandrine FRAQUET, Université de Cergy-Pontoise & IUFM, Inspection de l'éducation nationale, Circonscription de Garges-l s-Gonesse, sandrine.fraquet@free.fr

# Écritures approchées: quels dispositifs didactiques au préscolaire?

Jacques David et Sandrine Fraquet

Comment des élèves de grande section d'école maternelle (dorénavant GSM) découvrent-ils les fonctions de l'écriture? Comment parviennent-ils à penser dans et par l'écrit? Comment parviennent-ils à utiliser l'écriture dans leurs actions scolaires et extrascolaires? En quoi les conceptualisations successives de l'écriture modifient-elles leur rapport aux autres, au monde, au langage? Quelles stratégies cognitives et quelles procédures linguistiques peuvent-ils déployer par l'écriture?

Pour y répondre, nous proposons ici d'analyser le processus de cette acquisition à travers l'étude d'une série d'écrits, extraits d'un corpus de plusieurs centaines de productions des élèves d'une même GSM, qui ont entre 5 et 6 ans. Nous montrerons ainsi qu'ils sont capables de comprendre les différentes fonctions à l'œuvre dans l'écriture, des fonctions à travers lesquelles ils parviennent à déployer des stratégies et des procédures adaptées. Dans un premier temps, nous les analyserons dans une perspective énonciative où l'écriture se découvre et s'affirme en termes: i) d'appropriation du monde, ii) d'expression de soi, iii) d'action sur les autres, iv) d'ajustement au lecteur, v) d'invention narrative. Nous prolongerons l'étude en décrivant les dispositifs didactiques qui partent de situations d'« écriture approchée » autrement qualifiées d'« autographiques »: i) des écrits autonomes produits en contexte, liés à des projets souvent personnels, car on écrit pour être lu et intéresser ses lecteurs potentiels ou réels; ii) des écrits énoncés hors contexte, pour s'entraîner, avec un étayage de l'enseignante en fonction des cheminements de chacun; iii) des écrits collectifs élaborés en groupe-classe ou en petits groupes au sein d'ateliers, et négociés en fonction des besoins; iv) des écrits plus spontanés, liés aux besoins des élèves ou aux envies du moment, rédigés en marge des temps d'écriture « scolarisée », et qui sont fortement encouragés et systématiquement valorisés. Ces dispositifs nous ont permis d'observer la découverte, puis la mise en œuvre de procédures spécifiques au système écrit du français, des procédures essentiellement créatives, progressivement heuristiques et fondamentalement dynamiques.

## 1. Étudier les écritures enfantines

Dès les années 1970, l'une des pionnières à avoir étudié ces écritures enfantines est E. Ferreiro<sup>1</sup>. Elle a ainsi tenté de formaliser une « psychogenèse de la lecture-écriture »<sup>2</sup> à partir de l'observation des écrits de jeunes enfants avant qu'ils entrent dans un enseignement systématique de la lecture-écriture, fondé en l'occurrence sur le principe alphabétique de deux langues-écritures: l'espagnol et le français. Elles ont ainsi montré que les jeunes enfants sont déjà inscrits dans un processus de littéracie bien avant leur entrée à l'école. Ils parviennent à résoudre progressivement des problèmes qui réduisent l'écart entre leurs essais d'écriture et les formes normées qui leur sont par la suite enseignées. À partir de ces données, E. Ferreiro et M. Gomez-Palacio (1988) constatent que les enfants commencent précocement à s'approprier la langue écrite. Elles en déduisent ainsi un schéma d'acquisition en « étapes » successives et distinctes, confirmant par la-même les thèses constructivistes de la « période piagétienne ». Nous ne développerons pas ici les critiques portées à ce modèle « étapiste », nous en retiendrons cependant les caractéristiques majeures qui se retrouvent dans les essais d'écriture de la plupart des apprentis-scripteurs de cet âge, et parfois chez un même enfant... comme nous allons également le montrer dans l'étude qui suit.

Depuis ces travaux princeps, nous avons pu montrer – et d'autres avant nous<sup>3</sup> – que les jeunes scripteurs apprennent en confrontant leurs représentations de l'écrit aux situations qui s'offrent à eux. Si leurs conceptions initiales suffisent à expliquer la réalité qu'ils vivent et leur permettent d'agir, l'apprentissage n'opère guère et les acquisitions stagnent. En revanche, si ces conceptions initiales se déplacent et gagnent en précision, l'apprentissage avancera, car ces élèves pourront compléter voire remplacer leurs représentations initiales. C'est dire toute l'importance, pour l'enseignant, de concevoir des situations didactiques leur

1. Si ses premières études ont été publiées en 1979, les plus connues ont été rassemblées depuis dans la version française d'un ouvrage de 2000 qui a pour titre *L'Écriture avant la lettre*.

2. Le terme de *littéracie* n'était pas encore utilisé, ni vraiment conceptualisé pour ce qui concerne le processus d'acquisition du langage écrit sur les deux versants du lire et de l'écrire.

3. Nous renvoyons ainsi le lecteur aux nombreux travaux disponibles et aux synthèses qui les recensent de façon critique: David & Jaffré (1998), Bousquet et al. (1999), Fabre (2002), David (2008), David & Morin (2008).

permettant de faire évoluer ces premières représentations. Dans cette perspective, engager les élèves dans des actions autographiques se révèle pertinent et décisif pour l'acquisition de la littéracie, une littéracie incluant, outre l'écriture et la lecture, toutes les pratiques langagières, scolaires et sociales qui en découlent. Par *autographie*, nous désignons un ensemble diversifié de pratiques scolaires permettant aux élèves de produire directement et de manière autonome des écrits, que ceux-ci soient limités à de simples reproductions plus ou moins modélisantes de mots (voir ci-après les écrits de Tina à la fig. 3 ou de Jahid à la fig. 13) ou qu'ils constituent déjà des textes complets (comme ceux d'Amel fig. 27 ou de Valentin fig. 28).

Ces écritures *précoces* ou *émergentes*, également identifiées sous des dénominations et avec des qualificatifs divers: *écritures* ou *orthographes inventées, essayées, tâtonnées, approchées...* renvoient peu ou prou à l'expression anglaise *creative spelling*. Au delà de ces diverses appellations, l'objectif central est d'amener les jeunes élèves à produire des écrits par résolution progressive de problèmes linguistiques et (ortho)graphiques. Ces recherches ont ainsi pu montrer que ces pratiques induisent des dispositifs d'apprentissage qui donnent des résultats positifs, malgré des modalités de présentation variables (Morin et Montesinos-Gelet 2004; Rieben *et al.* 2005; David 2006; Ouellette et Sénéchal 2008). Dans ce sens, nous réserverons: i) les termes d'*écriture inventée* aux premiers tracés plus ou moins signifiants (protoécritures, pseudo-lettres, simulacre de cursive...); ii) l'expression *écriture essayée* aux tentatives d'encodage phonographique, mais sans retour formatif vers l'écriture conventionnelle; iii) les syntagmes *écriture approchée* ou *orthographe approchée* aux tâches qui font suivre l'essai d'écriture d'une relecture puis d'une réécriture conventionnelle (David et Fraquet 2011).

De fait, les études précitées montrent que les élèves de maternelle, pratiquant régulièrement des autographies avec rétroaction de l'adulte vers la norme orthographiques, obtiennent des scores plus élevés pour la lecture et l'écriture de mots. Dans une étude récente, M.-F. Morin *et al.* concluent que les pratiques « intégrant des activités fréquentes de lecture et d'écriture » favorisent l'appropriation du français écrit, notamment la compréhension du principe alphabétique, en offrant aux élèves des moments privilégiés pour qu'ils « mobilisent des connaissances, les questionnent, les ajustent et les réajustent avec le soutien de l'enseignante et éventuellement les échanges avec les pairs » (2009: 97). À partir d'une étude conduite auprès de 56 jeunes enfants ayant une faible conscience phonologique, M. Sénéchal, G. Ouellette *et al.* montrent les effets en retour de cette pratique sur les habiletés littéraciques en général et sur l'acquisition de la lecture en particulier. Ainsi, « with guidance and developmentally appropriate feedback, invented spelling provides a milieu for children to explore the relation between oral language and written symbols that can facilitate their entry in reading » (2012: 917). Dans le prolongement, nous avons étendu ces pratiques d'écriture autographique à l'échelle de plusieurs classes d'élèves du préscolaire en France et au Québec (David et Morin, à paraître), afin d'analyser de façon plus large, les composantes et les effets sur une progression globale en littéracie, et plus précisément en termes de lecture-décodage, d'écriture-encodage et de conscience phonologique.

## 2. Population, corpus et modalités de recueil

Les écrits analysés ici ont été produits dans une école maternelle du nord-est du département du Val d'Oise (95), en France, une école qui accueille des enfants d'origines ethniques, culturelles, linguistiques et sociales diversifiées. Et même si le recrutement local permet une certaine mixité sociale dans l'école, la population reste majoritairement défavorisée. Ainsi, la maîtrise du langage oral constitue l'axe prioritaire du projet d'école (68 % des enfants de l'étude n'ont pas le français comme langue première), les apprentissages de l'écrit constituent généralement une gageüre pour l'équipe enseignante. Les pratiques culturelles écrites sont en effet loin d'être fréquentes dans toutes les familles, et l'équipe pédagogique souligne la difficulté des élèves à donner sens aux apprentissages dans ce domaine.

L'ensemble du corpus comprend 583 écrits réalisés par 34 élèves de GSM, durant une année scolaire. Constitué dans un premier temps selon un classement par élève, le corpus a ensuite été traité sur d'autres bases et analysé en fonction des composantes manifestes de l'appropriation de l'écrit que nous pouvions y déceler.

C'est dans ce contexte sociologique et avec cette population d'élèves que nous avons choisi de mettre en place des dispositifs didactiques, dont nous exposerons par la suite (cf. 4<sup>ème</sup> partie) les modalités et conditions de mises en œuvre, ainsi que les effets en termes d'apprentissage.

Dans le cadre du présent article, nous avons retenu les autographies produites en contexte, c'est-à-dire liées à des projets personnels. Nous avons volontairement écarté les écrits réalisés lors des entraînements différenciés, car l'éclayage de l'enseignante, sur ces moments, ne permettait pas de faire la part de ce que les élèves réinventaient spontanément et la part de leurs conceptualisations mieux ajustées et plus précises de l'écrit. En revanche, nous avons intégré les écrits spontanés qui ont pu surgir en dehors de toute demande scolaire<sup>4</sup>, car ils nous paraissent révélateurs de la manière dont les élèves s'approprient les fonctions de l'écrit. Cette organisation du corpus et son traitement nous ont permis de mettre en évidence différents jalons dans le cheminement des enfants vers un codage orthographique conventionnel; nous les avons étudiés en détail dans d'autres publications (Fraquet, 2010; David et Fraquet, 2011). Pour ce qui nous occupe ici, nous avons analysé la manière dont les élèves saisissent le sens qu'ils donnent à leurs écrits, car ce sens conditionne leurs motivations intrinsèque et extrinsèque à apprendre.

### 3. S'approprier les fonctions et propriétés de l'écriture

Parce qu'on ne peut concevoir qu'un jeune enfant puisse ou doive parler sans savoir préalablement produire des énoncés complets, phonétiquement articulés, grammaticalement normés et lexicalement ajustés, on ne peut appliquer des principes opposés à l'apprentissage de la production écrite. Ces deux acquisitions langagières sont fondamentalement et nécessairement dynamiques, évolutives, tâtonnantes; elles ne se conforment pas à des normes linguistiques à priori imposées; elles relèvent des multiples interactions langagières construites en situation d'apprentissage médiée, des interactions qui permettent d'approcher les formes conventionnelles de la langue sur les deux versants de l'oral et de l'écrit.

Observons désormais les écrits de ces jeunes élèves, dont les essais sont encouragés avec la même bienveillance que pour leurs premières verbalisations, et voyons comment ils découvrent, approchent puis conceptualisent les fonctions de l'écriture.

#### 3.1 L'écriture comme appropriation du monde

Cet intertitre peut sembler ambitieux. Pour nombre d'élèves, il s'agit en fait de modifier leur perception d'une réalité afin de la rendre attrayante, et parfois supportable. Plus précisément, il s'agit de convoquer intimement un univers rassurant, ou qui fait rêver, dans une réalité plus triviale, en l'occurrence le cadre scolaire. Nous avons observé, année après année, que c'est l'une des premières fonctions que remplissent ces écrits<sup>5</sup>. Le langage intérieur qu'ils induisent évoque ainsi un univers agréable qui prend forme de manière permanente sur la feuille. Les élèves y convoquent souvent leurs supers-héros:



Fig. 1 - Mohamed (25 septembre)  
Bat[SPDORMAN / BATIMAN = Spiderman / Batman]

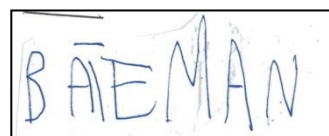


Fig. 2 - Talha (06 novembre) [BĀĒMAN = man]

4. Notons au passage que nous sommes probablement passés à côté de bon nombre de ces écrits, tant ils font partie de l'intimité des élèves; de fait nous sommes allés en récupérer certains dans la corbeille de la classe.

5. Dans le protocole utilisé, chaque élève oralise ses écrits après les avoir inscrits, soit à l'enseignante qui les prend alors en notes, soit aux autres élèves dans le cadre d'un échange organisé en conséquence. Dans tous les cas, la transcription effectuée ici reprend le texte inscrit par l'élève en respectant la typographie originale; la « traduction » suit lorsqu'il n'est pas directement interprétable ou qu'il présente des écarts lors de la relecture. Les autres indications correspondent à un codage spécifique: barre oblique pour les retours de ligne, modifications (surcharges, biffures, ajouts...) reproduites à l'identique, mots entre parenthèses quand ils ne sont pas relus ou qu'ils sont réinterprétés par l'élève.

Ou bien, ils listent des noms, à l'instar de Tina qui inscrit inlassablement les prénoms des membres de sa famille, en variant leur typographie:

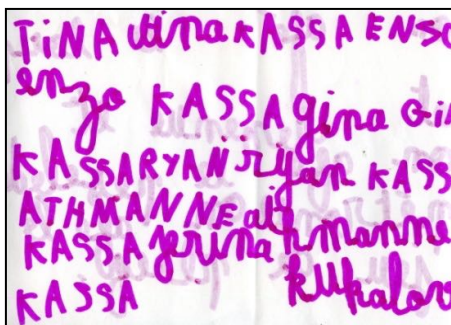


Fig. 3 - Tina (28 septembre) [TINA tina KASSA ENZO / enzo KASSA gina GINA (...)]

Ou encore Sihem qui écrit au sujet de son cousin Dipa, en changeant de couleurs à chaque mot:

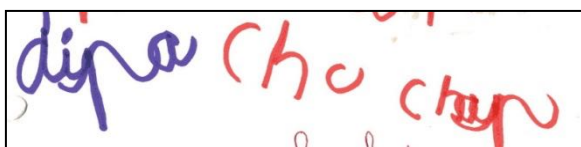


Fig. 4 - Sihem (02 avril) [dipa chu chop = Dipa chuchote]

Talha et Johan convoquent aussi leur univers familial: le premier en racontant les activités qu'il a menées chez lui, le second en détaillant les membres de la famille d'accueil qu'il hérite, sans pour autant inscrire linéairement son message dans la marge de son dessin.

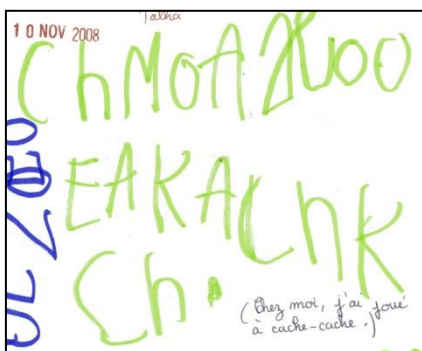


Fig. 5 - Talha (10 novembre) [ChMOAJJOU / EAKACHK / Ch. jou/é à cache-ca/che.]

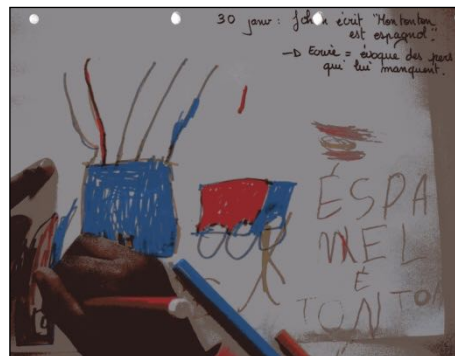


Fig. 6 - Johan (30 janvier) [ÉSPA / NEL / É / TON= Chez moi j'ai TON = Tonton / est / espa/gnoi]

C'est dans ces écrits personnels que vont émerger des désirs, des sentiments, des émotions, et s'affirmer progressivement des personnalités. Les élèves vont ainsi prendre conscience des possibles offerts par l'écriture dans l'expression de leur être, en utilisant un médium distinct de la communication orale, perçue comme trop directe et qui suppose une énonciation affectivement trop impliquante.

### 3.2 L'écriture comme expression de soi

Situons tout d'abord les écrits de deux des élèves les plus réservées de la classe: Kheira et Jennifer. Nous constatons que Kheira, emmurée dans un silence obstiné, refusant toute compagnie, adresse enfin un sourire par le biais d'un smileys (ou point personifié). À partir de cet instant, ses écrits seront ses petits moments de sourire. Ce visage-point deviendra sa signature.

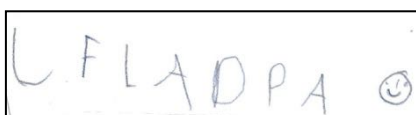


Fig. 7 - Kheira (08 juin) [JFLADPA ☺ = J'ai fait la carte des papas ☺]

Quant à Jennifer, d'une timidité excessive, osant à peine bouger de peur de se faire remarquer, elle va affirmer son geste cursif, de plus en plus ample, rapide, presque à la limite du lisible. Dans ces moments d'écriture, elle s'autorise à être volontaire sans se soucier du regard des autres:

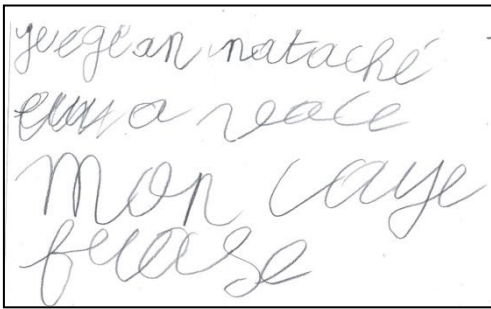


Fig. 8 - Jennifer (04 juin) [je égi an nataché / XXX a vace / mon caye / frase = J'ai écrit en attaché / avec / mon cahier / de phrases]

Dans un autre registre, deux garçons, Jahid et Mathis, se démarquent par leur irrésistible désir de « jouer les voyous » et de se rapprocher de l'élève perturbateur que leurs parents leur demandent justement d'éviter. Ainsi, Jahid joue les « braves » et affronte secrètement ses parents en affirmant par écrit sa sympathie pour cet ami peu recommandé:



Fig. 9 - Jahid (18 février) [VALENTIN: ÉSUPER = Valentin / est super]

Mathis, quant à lui, se gargarise silencieusement de mots grossiers et de phrases salaces appliqués à lui-même; et c'est à deux qu'ils ricanent en les écrivant:

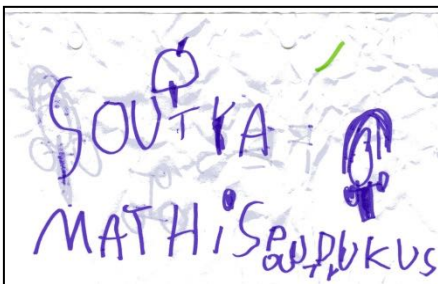


Fig. 10 - Mathis (20 février) [SOUTYA / MATHISPUDUKUS = Soutien-gorge / Mathis pue du cul]

De fait, sera-t-il puni s'il a simplement écrit ces messages mais ne les a pas prononcés?

L'expression des affects est également permise par l'écriture, là où la parole reste souvent interdite. Ainsi, Johan et Éric couchent leurs émotions sur le papier, le premier sa peine, l'autre sa colère:

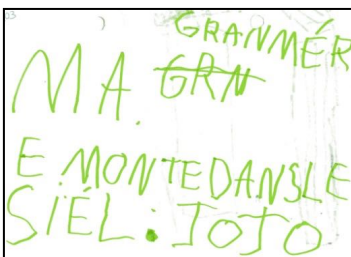


Fig. 11 - Johan (24 mars) [MA GRN GRANMÉR / E MONTE DANS LE / SIÉL. JOJO = Ma grand-mère / est montée dans le / ciel. Jojo]



Fig. 12 - Éric (15 février) [PA SE QE / jahid / A / DI / UN / SE / QRE ERIC = Parce que / Jahid / a / dit / un / se / cret Éric]

Et si Éric en réserve la lecture à son enseignante, Johan demande d'en faire une lecture publique, à l'ensemble de la classe. Cet écrit légitime son émotion, la pose sans équivoque aux yeux des autres, qui ne peuvent dès lors que la reconnaître.

Écrire permet aux élèves de s'affirmer librement, sans s'exposer ouvertement, puisque la divulgation publique est différée dans le temps, voire impossible ou refusée. Cependant l'écriture présente l'avantage de garder trace de leur affirmation en tant que sujet, et d'imprimer une volonté personnelle, à un moment donné, dans une réalité face à laquelle ils se sentent encore bien impuissants. En écrivant, ces jeunes scripteurs expérimentent deux des caractéristiques de l'écrit: il s'adresse à un autre (parfois un autre soi) « pas là, et pas maintenant », pour reprendre les termes de M. Brigaudiot (2000: 136); et il est permanent. L'écriture apporte ainsi cette liberté de s'affirmer plus librement, puisque l'énonciateur peut se cacher derrière son texte et communiquer à distance, en l'absence de l'autre.

### 3.3 L'écriture comme action sur les autres

Tout comme l'expression de soi, les messages à autrui font partie des premières fonctions de l'écrit, des fonctions plus largement expérimentées lors des essais spontanés. Ils peuvent viser à provoquer une action, comme Talha qui glisse dans la poche de Dounia un bout de papier sur lequel est inscrit *catalog*, afin qu'elle n'oublie pas de lui ramener son catalogue de jouets le lendemain:



Fig. 13 - Talha (08 décembre)

Le message de Mathis à Ibrahim est plus indirect, mais vise le même résultat: qu'il lui ramène son catalogue de jouets, en s'attirant ses bonnes grâces, car Ibrahim était très sollicité à ce moment-là:



Fig. 14 - Mathis (04 décembre) [IBIAMJETEM = Ibrahim je t'aime]

Les nombreux messages au Père-Noël, plus ou moins directs, attendent également une action en retour:



Fig. 15 - Yannis (08 décembre) [PÈPE NOËJE VEUNEXBOX = Père-Noël je veux une X-Box]

Mais ces écrits visent en général plus simplement une réaction, qu'elle soit attendrie et chaleureuse:

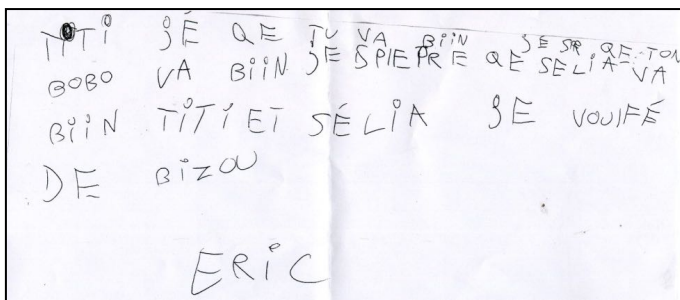


Fig. 16 - Éric (14 avril) [TITI JÉ QE TU VA BIIN JE SPR QE TON / BOB VA BIIN JE SPIERRE QE SELIA VA / BIIN TII S2LIA JE VOUJFÉ DE BIZOU / ERIC = Titi j'espère que tu vas bien j'espère que ton / bobo va bien j'espère que Célia va / bien Titi et Célia je vous fais / des bisous / Éric]

Ou vengeresse et agacée, comme dans ce message inscrit à la craie sur le bitume, à l'entrée de la cour de l'école, par un Valentin particulièrement en colère à la suite d'un conflit avec sa tante, celle qui doit venir le récupérer à la fin de la journée:



Fig. 17 - Valentin (12 mai) [JE VE MOURIR / MATENTE = Je veux mourir / ma tante]

Dans tous les cas, quelle aubaine pour ces élèves d'écrire pour un autre qui n'est pas là, et qui pourra prendre connaissance, plus tard, en son absence, des informations qu'il contient. Quelle domination sur cet autre qui lira le message sans savoir qui en est l'auteur. C'est un incontestable pouvoir qu'ils sont en train d'acquérir, et dont ils commencent à réaliser toute l'ampleur.

### 3.4 L'écriture impliquant le lecteur

L'observation des comptes rendus à destination de la famille (parents et/ou fratrie) - impliquant une lecture différée par un autre qui n'était pas présent lors des activités exposées - est à cet égard révélatrice. Ces comptes rendus évoluent dans deux directions: i) les enfants vont tout d'abord s'efforcer de donner plus de détails sur les activités qu'ils évoquent, et leurs messages vont être de plus en plus explicites; ii) certains vont commencer à les dater, en cours d'écriture ou à postériori, et parfois ils vont en préciser les circonstances, inconnues du lecteur, surtout si les événements relatés sortent du cadre de l'école.

Dans un premier temps, nous recueillons des comptes rendus plutôt laconiques et vagues:

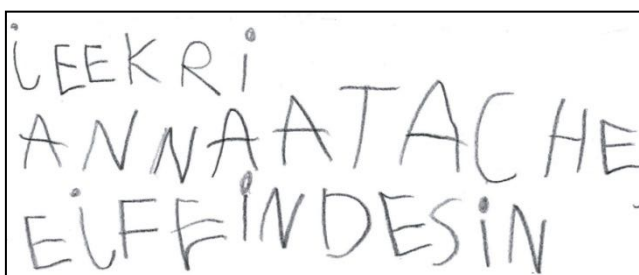


Fig. 18 - Atakan (23 mars) [JEEKRI / ANNAATACHE / EJFEINDESIN = J'ai écrit / en attaché / et j'ai fait un dessin]

Nous observons ensuite une évolution vers une plus grande exhaustivité des activités citées, et plus de précisions sur les actions ou événements relatés. C'est ainsi qu'Ikra décompose rigoureusement son activité dans l'atelier de lecture: lecture des étiquettes, découpage, collage:

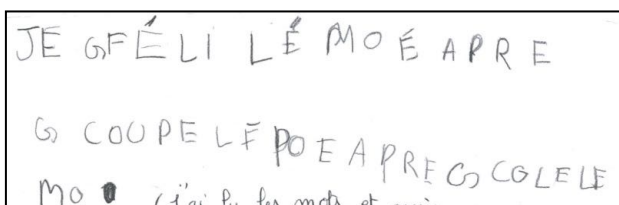


Fig. 19 - Ikra (23 mars) [JE GFÉLI LÉ MO É APRE / G COUPE LE PO E APRE G COLE LE / MO . = J'ai fait les mots et après j'ai coupé les mots (étiquettes) et après j'ai collé les / mots (étiquettes).]

Et si Zohaib n'évoque pas l'enjeu de son activité, il est en revanche extrêmement précis sur la tâche à accomplir:

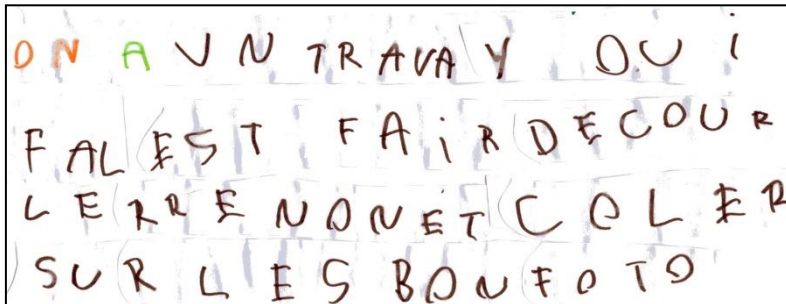


Fig. 20 - Zohaib (08 octobre) [ON A UN TRAVAY OÙ I / FALEST FAIR DECOUR / LERRENONET COLLER / SUR LES BONFOTO = On a (fait) un travail où il / fallait (faire) découper / les prénoms et les coller / sur (sous) les bonnes photos]

Les circonstances temporelles sont également l'enjeu de compléments nécessaires à la compréhension des parents-lecteurs. Ainsi, Johan passe d'une datation du point de vue du scripteur (*ce matin*) à une indication pour le lecteur de fin de semaine (*mardi*), à l'instar de Maelys (*cette semaine*) ou de Mizgin (*le vendredi*) qui procèdent de même dans la précision du repère temporel induit:



Fig. 21 - Johan (10 novembre) [SE MATIN / GÉFÉDE / L LAP / ATUINTTR = Ce matin / j'ai fait de la p/einture]

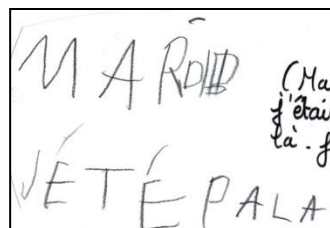


Fig. 22 - Johan (08 décembre) [MARDI / JÉTÉPALA = Mardi / j'étais pas là]

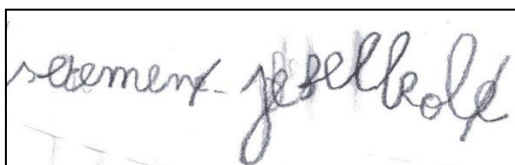


Fig. 22 - Maelys (27 novembre) [setemene je felkole = cette semaine j'ai fait le collier]



Fig. 23 - Mizgin (07 avril) [LEVM DRLDIENAFE / LE FOTORAE = Le ardi on a fait / le photographe]

De fait, la temporalité se précise pour des lecteurs (en l'occurrence les membres de leur famille) qui liront les messages écrits à la fin du mois, et donc dans une période potentiellement ambiguë. Ainsi, Éric précise le mois d'avril, tout comme Valentin lorsqu'il doit restituer un évènement exceptionnel survenu le 30 du mois précédent:



Fig. 24 - Éric (07 avril) [ON A MANGE UN / ROPA MESICIN / 9 AVRIL = On a mangé un repas mexicain (le) 9 avril]

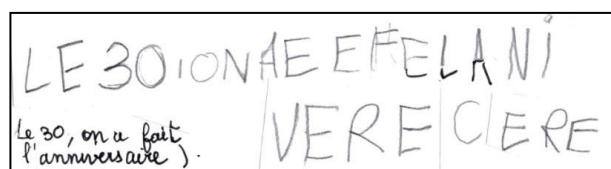


Fig. 25 - Valentin (06 juin) [LE 30 ON AEFELANI / VERECERE = Le 30 on avait fait l'anni /versaie]

On le voit, cette prise de conscience intègre déjà la lecture de l'autre. Ainsi, après s'être affirmés et posés comme sujets pensants et agissants, ces jeunes élèves vont jouer sur les possibles offerts par l'écriture, la leur, et par la lecture, celle de l'autre; tout en changeant régulièrement de place pour exercer les différents pôles langagiers qui en découlent.

### 3.5 L'écriture d'invention narrative

D'autres élèves vont aller plus loin encore, en créant un univers de fiction peuplé de personnages et d'évènements plus ou moins réalistes. Ces histoires vont refléter leurs désirs. Ainsi, Éric, l'éternel amoureux, va souvent mettre en scène des mariages, et incarner ainsi des récits plus ou moins associés à une culture narrative en cours de constitution:

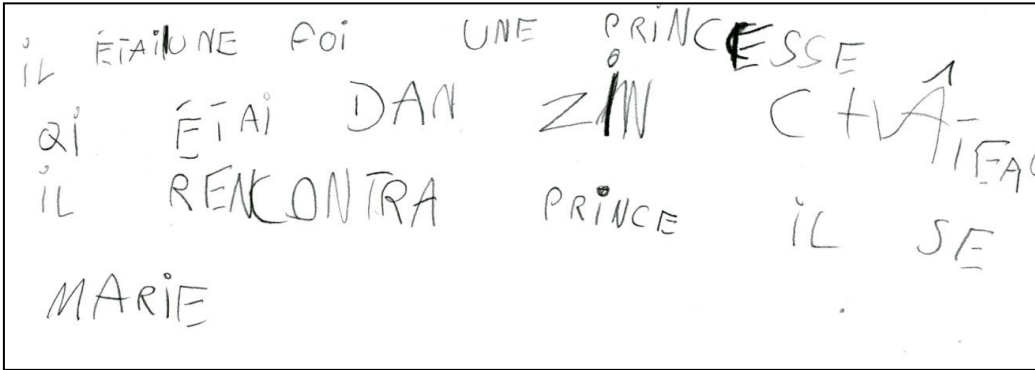


Fig. 26 - Éric (12 décembre) [IL ÉTAI UNE FOI UNE PRINCESSE / QI ÉTAI DAN ZIN CHÂTEAU / IL RENCONTRA PRINCE IL SE / MARIE = Il était une fois une princesse / qui était dans un château / elle rencontra un prince ils se / mari(èrent)]

Amel paraît moins sensible aux narrations traditionnelles et invente des meurtres ou des rapt d'enfants, visiblement inspirés par des séries télévisées:

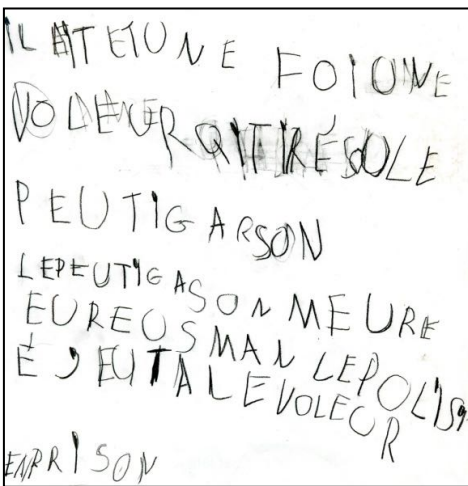


Fig. 27 - Amel (14 décembre) [IL AIT UNE FOI UNE / VOLEUR QI TIRÉ SULE / PEUTIGARSON / LE PEUTIGASON MEURE / EUREUSMAN LE POLISI / É JEU-TALEVOLEUR / ENPRISON = Il était une fois un / voleur qui tirait sur le / petit garçon le petit garçon meurt / heureusement le polici(er) jeta le voleur / en prison]

Valentin, quant à lui, se laisse porter par sa création narrative, en associant diverses références fictionnelles dans un récit qui peut sembler hétérogène du point de vue diégétique, mais qui maintient une progression thématique tout à fait surprenante; ce qu'attestent certaines reformulations temporo-verbales comme *rencontra* relui *rencontra*.

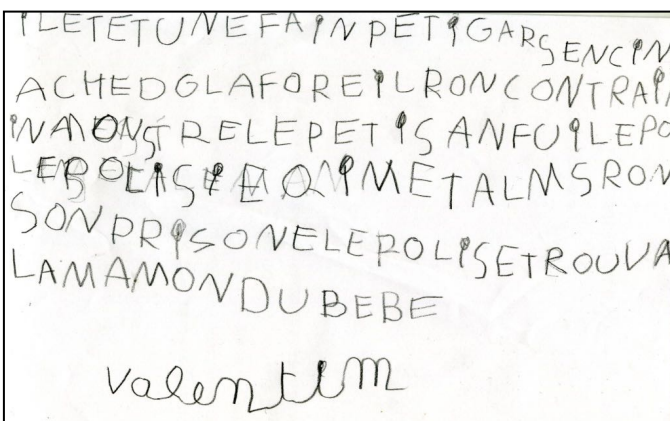


Fig. 28 - Valentin (21 janvier) [Il était une fois un petit garçon qui m/archait dans la forêt il rencontra(it) / un monstre et le petit s'enfuit le po / licier qui metta le monstre / en prison et le policier trouva / la maman du bébé / Valentin]

Mais qu'elles soient tendres ou effrayantes, amusantes ou tristes, ces histoires sont toujours écrites dans un moment de pure intimité, un moment durant lequel les élèves se concentrent complètement sur l'univers qu'ils sont en train de restituer ou de créer. Inscription libre d'une identité, convocation d'univers réels ou fictifs, expression d'un désir plus ou moins enfoui... c'est tout un monde de possibles qui s'offre à ces apprentis scripteurs. Ils expérimentent un nouveau pouvoir, celui qu'ils peuvent imprimer sur la réalité, et goutent dès lors la liberté de s'exprimer pour eux-mêmes et sans doute en faisant abstraction, cette fois-ci, des lecteurs potentiels.

#### 4. Procédures d'écriture et situations didactiques

En introduction, nous avons indiqué que les modalités d'apprentissage de ces productions autographiques se déployaient dans différentes situations. Nous en avons retenu quatre qui se déclinent et s'articulent ainsi: i) des écrits produits en contexte pour que les élèves comprennent qu'on écrit pour être lu et de façon autonome à raison de deux à trois fois par semaine; ii) des écrits analysés hors contexte pour s'entraîner, avec des réécritures ajustées aux cheminements de chacun, selon un rythme de une à deux fois par semaine; iii) des écrits collectifs, négociés en petits groupes de besoin, réunis une fois par semaine; iv) des écrits spontanés liés aux besoins ou aux envies du moment (cf. *supra*, la troisième partie de cet article). Notons que le deuxième type d'écrits recueillis reprenait ceux que les élèves utilisaient pour composer leurs histoires, lors du premier temps d'écriture. L'avantage de ces écrits est qu'ils ont été réalisés en autonomie complète, et que tous y ont participé au moins deux fois par semaine. Dans ce cadre, la consigne donnée par l'enseignante s'est généralement limitée à « Qu'as-tu fait ce matin? Et donc, que vas-tu écrire dans ton compte rendu? ». Des activités complémentaires accompagnent ces différents temps d'écriture. L'ensemble du dispositif intègre ainsi un va-et-vient permanent entre les essais d'écriture, les auto-explications associées et le questionnement de textes normés. Au delà, l'ensemble des écrits est lu en fin de semaine, afin de prolonger le bilan inscrit dans le « cahier de vie » et destiné aux familles (parents et/ou aînés). Cette lecture différée hors du temps scolaire nous a paru intéressante dans la mesure où elle posait de fait la contrainte du cadre énonciatif; ce dont prennent conscience les enfants qui écrivent, lorsqu'on leur relit leurs messages quelques jours plus tard (cf. *supra*, les textes de Maelys - fig. 22 et de Mizgin - fig. 23, comparés à ceux d'Éric - fig. 24 et de Valentin - fig. 25). C'est dans cette même perspective que les lecteurs de la famille ont été invités à questionner les enfants lorsque les comptes rendus n'étaient pas suffisamment explicites.

Ces situations d'écriture, suivies des explications métagraphiques avec l'enseignante et les pairs puis des échanges familiaux, ont produit des effets en retour de plus en plus manifestes dans la relecture-réécriture, et l'appropriation de procédures spécifiques que nous allons analyser ci-après. Pour les besoins de cette analyse, mais aussi parce qu'il s'agit de problèmes inhérents au fonctionnement du français écrit, nous avons regroupé ces procédures en trois grands ensembles: i) l'encodage phonographique qui emprunte des parcours parfois singuliers avec des réponses acquisitionnelles plus ou moins rapides, efficaces et transférables (notation syllabique, codage phonographique, polyvalence graphémique...); ii) la décomposition des écrits en unités sémantico-graphiques plus ou moins stables (segmentation en mots, contour de lexies, distribution syntagmatique...); iii) le marquage morphologique en réponse à des nécessités de catégorisation grammaticale et/ou de conformité visuo- ou orthographique (lettres muettes, consonnes doublées...). Dans le cadre inévitablement limité de la présente étude, nous n'avons développé que le premier de ces trois ensembles de procédures. Les deux autres problèmes: la présence de lettres muettes et la segmentation en mots, ne sont pas moins importants; ils sont souvent complémentaires des premiers, notamment dans les phénomènes de liaison, les hiatus vocaliques, les dérivations lexicales ou catégorisations grammaticales<sup>6</sup>.

##### 4.1 Acquérir les principes d'encodage phonographique

Le tout premier obstacle que rencontrent les élèves réside dans leur conception de la production écrite. Pour la plupart, il s'agit avant tout de s'autoriser à écrire, car leur demander d'écrire sans modèle apparaît souvent comme une tâche impossible et une attente incongrue tant elle peut leur paraître inaccessible. Ainsi, dans lors d'une évaluation diagnostique menée le tout premier jour de la rentrée dans la classe de

6. Nous les avons développés dans d'autres publications (David et Dappe, 2011) et dans des ouvrages à venir (David et Fraquet, 2013).

GSM, sur les 22 élèves présents: 8 inscrivent des lettres ou des tracés non signifiants (suites de lettres aléatoires, pseudo-lettres, simulacres d'écriture cursive), 8 sont dans l'écriture alphabétique, et 6 refusent catégoriquement d'écrire, soit un peu plus de 27 % des élèves. Si on leur ajoute les 8 qui n'ont pas encore saisi le principe alphabétique, ce sont près de 64 % des élèves qui vont devoir modifier leurs représentations figées ou décalées de l'écriture, pour s'autoriser à utiliser d'autres stratégies, et notamment le fait que l'écrit code l'oral.

Quand ils ont compris cette réalité et qu'ils ont opté pour cette stratégie d'encodage alphabétique, encore faut-il que celle-ci soit complète, précise et fonctionnellement ajustée. Elle relève d'un effort supplémentaire pour les enfants mutiques, qui s'interdisent de parler à l'école. Certains réalisent la performance « d'écouter » dans leur tête sans oraliser, mais c'est extrêmement rare, car la plupart commence par se focaliser sur des îlots sémantiques, comme le font Mathis, qui se contente d'inscrire: *loup* et *chanson*, sans oraliser l'intégralité du message: *La chanson du loup*, et Mohamed qui se focalise sur les deux mots *classer* et *lous*, sans restituer l'intégralité de la phrase: *J'ai classé les lous*:

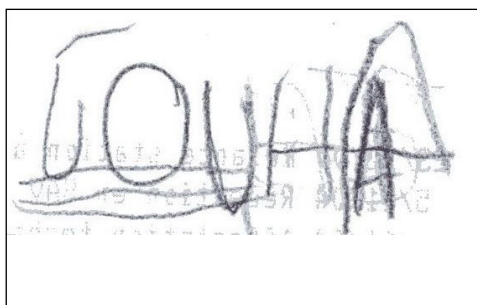


Fig. 29 – Mathis (22 septembre) [LOUHA] = chanson du loup

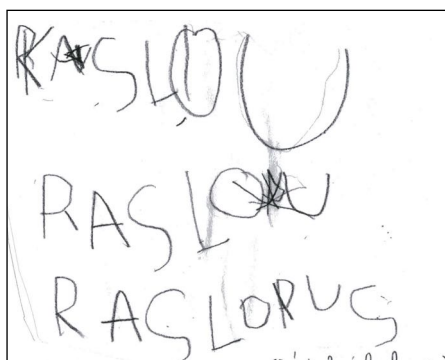


Fig. 30 – Mohamed (17 septembre) [KASLOU / La RASLOU / RASLOPUS] = J'ai classé les lous

Les premiers essais d'écriture réalisés en début d'année, recensés dans notre corpus, montre clairement, à l'instar d'E. Ferreiro (1988), que ces jeunes scripteurs tentent tout d'abord une écriture syllabique (16 sur les 23 élèves, soit 70 % de ces premiers écrits autonomes). Cependant, nous observons que la majorité de ces essais syllabiques passe par une plus meilleure extraction des phonèmes consonantiques<sup>7</sup> par rapport aux sons vocaliques. Pour expliquer ce phénomène, nous pensons que les élèves suivis sont sensibles tout à la fois aux attaques consonantiques<sup>8</sup> phonétiquement saillantes et aux informations visuographiques des lettres correspondantes. Ils tentent ainsi un encodage syllabique, mais en associant deux sources l'une plus phonétique, l'autre plus graphique... comme Aishwarya ou Ibrahim qui n'inscrivent que les consonnes des syllabes qu'ils identifient:

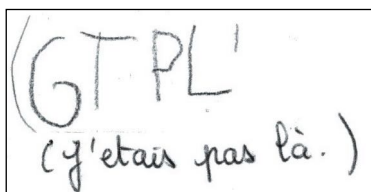


Fig. 31 – Aishwarya (6 octobre) [(GTPL'] = J'étais pas là

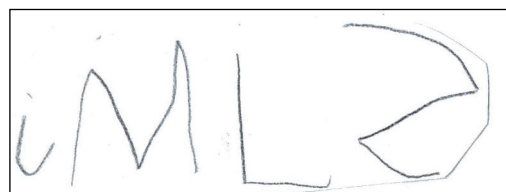


Fig. 32 – Ibrahim (13 octobre) [JMLZ] = J'ai mis les étiquettes

7. Il s'agit le plus souvent des consonnes sifflantes [s], [z], des chuintantes [h], [j], des liquides [l], [r] ou des nasales [m], [n], mais aussi des occlusives du type [g], [t], [p], comme celles du texte de Aishwarya, qui sont pourtant moins audibles car non prononçables en continu.

8. Ces attaques phonologiques sont simples quand elles ne comprennent qu'une consonne à l'initiale de chacune des syllabes, par exemple [k] et [l] dans le mot KOLÉ du texte de Atakan (fig. 33); elles sont plus complexes à identifier dans de nombreuses syllabes du français qui débutent par des doublets de consonnes du type [kR], comme dans la deuxième syllabe du mot ECRITUR du texte d'Aishwarya (fig. 34).

Ajoutons que ces élèves sont familiers de la décomposition en syllabes: oraliser en tapant dans ses mains à chaque syllabe, en parlant « comme un robot », pour reprendre leur expression. Leur vigilance phonologique va ainsi atteindre son maximum au début de chaque nouvelle syllabe oralisée, et donc sur les attaques consonantiques. Cette procédure consonantique est similaire aux procédés d'abréviation attestés dans la prise de notes des adultes, ou dans les néographies de la communication électronique instantanée (SMS, Texto, MSN...). Cependant, elle apparaît moins volontaire, plus spontanée, car elle vise l'exploration de solutions plausibles dans une stratégie d'encodage encore balbutiante. Ainsi, chez Aishwarya et Ibrahim, entre autres, on ne peut savoir dans l'emploi des G, T, J, si ces consonnes correspondent aux attaques des syllabes, ou si elles équivalent à une syllabe entière ou un mot: G pour [jé] = j'é- ou J'ai; T pour [té] = -tais...

Au delà des effets induits ici dans ces procédures phonologiques, nous observons les mêmes phénomènes dans les productions écrites des enfants anglophones du même âge qui privilégient encore plus systématiquement les attaques consonantiques, très saillantes dans la prononciation des syllabes de l'anglais (Treiman, 1993; Treiman et Bourassa, 2000.), et qui sont renforcées par des jeux et des comptines d'épellation fréquemment pratiquées dans les traditions préscolaires des cursus britanniques et étatsuniens. Cette prégnance consonantique est encore plus massive dans les écrits d'enfants confrontés à des langues sémitiques - et surtout à leurs écritures (hébreu et arabe) - où la notation des consonnes est quasi-exclusive et où les voyelles, peu nombreuses, sont considérées comme facultatives (Abu-Rabia et Taha, 2006).

Dans notre étude la multiplication des tâches d'écriture et la précision des explications qui s'ensuivent vont accroître et spécifier les connaissances phonographiques. Le premier palier à franchir pour les jeunes scripteurs est donc l'extraction de tous les phonèmes<sup>9</sup> et leur encodage dans un ordonnancement qui restitue l'énoncé oral. C'est la tâche mise en œuvre par Atakan et Aishwarya qui soulignent les lettres ou les mots inscrits et prononcent les phonèmes correspondants comme pour en éprouver la pertinence et la complétude:

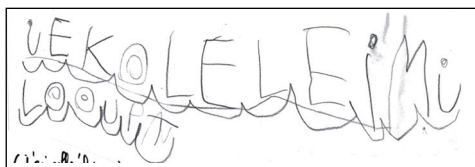


Fig. 33 – Atakan (27 novembre) [JEKOLÉLEIMJ / LOOUP] = J'ai collé les images / de Loupiotte

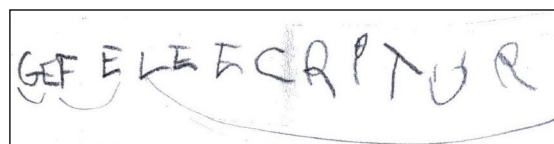


Fig. 34 – Aishwarya (26 janvier) [GEFELEECRITUR] = J'ai fait l'écriture

Pour parvenir à des solutions plus satisfaisantes, des ajustements vont être nécessaires; ils seront introduits par l'enseignante qui va associer l'écriture et la relecture, l'analyse des essais et des erreurs, l'explicitation des tâtonnements aboutis ou non, même si certains problèmes persistent et que d'autres apparaissent. Pour certains élèves, le texte reste illisible même s'ils ont extrait la totalité des phonèmes. C'est le cas du même Atakan qui ne maîtrise pas encore toutes les transcriptions graphémiques (confusion entre *oi* et *en*) alors qu'il en a identifié toutes les unités phonémiques:

<sup>9</sup> Nous avons déjà évoqué les phonèmes consonantiques; il faut y ajouter les phonèmes-voyelles ou vocaliques pour compléter le système phonologique d'une langue comme le français. Pour mémoire, le phonème constitue la plus petite unité distinctive de la langue orale. Cette unité permet de reconnaître et de prononcer des unités de sens plus large, qui peuvent ne différer que sur la base de l'un de leurs phonèmes, par exemple le [I] de [IU] (pour *loup*, des textes de Mathis, fig. 29 et de Mohamed, fig. 30) est reconnu par tous les locuteurs du français comme un phonème unique, parce qu'il distingue ce mot de [bU] (= *bout*), ou de [HU] (= *chou*), de [RU] (= *roue*) etc.



Fig. 34 – Atakan (8 décembre) [JEPUNLESAPUNOIR / OIJ] = J'ai peint le sapin en r / ouge

De fait, ce n'est plus le principe alphabétique qui fait difficulté mais les écarts phonémiques et les variantes graphémiques, en l'occurrence la connaissance et donc le choix du graphème<sup>10</sup> « en » vs « oi ».

#### 4.2 Gagner en précision phonographique

Dans la prise de conscience des réalités orthographiques impliquées, il faut à la fois rencontrer les problèmes et éprouver des solutions qui seront inévitablement provisoires, car confrontées à la norme par des réajustements que les pairs et l'enseignante vont assurer dans des *feedbacks* adaptés. Pour ce faire, celle-ci aide les élèves à effectuer des étirements phonologiques afin d'ajuster l'extraction des phonèmes pour assurer un codage plus complet. Elle les encourage dans cette voie, tout en notant que c'est parfois une solution complexe à mettre en œuvre quand l'énoncé oral est trop étiré. Des élèves peuvent ainsi s'attacher à ne transcrire qu'un mot isolé, en recourant à des procédures phonographiques très précises, pour ensuite retrouver une autre logique, par exemple de notation syllabique, afin d'inscrire les autres éléments. Les élèves expliquent qu'ils testent ainsi différentes procédures et les adaptent aux problèmes rencontrés. Ils évoquent également des problèmes de calligraphie, car tant que celle-ci reste laborieuse et lente, ils oublient les derniers mots de leur texte. De fait, il faut comprendre qu'ils ne peuvent à la fois encoder les mots et les maintenir tous en mémoire de travail.

La démarche de Lilia est à cet égard révélatrice; elle change la fin de son texte en cours de route, pour un autre plus court et sans doute plus simple à transcrire... à moins qu'elle n'ait oublié la fin de ce qu'elle voulait écrire:

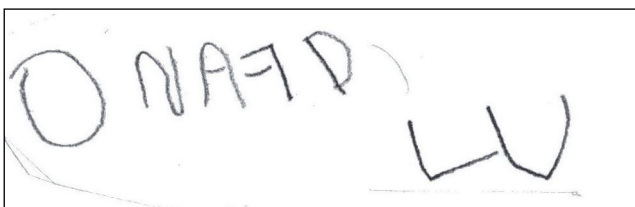


Fig. 35 – Lilia (15 septembre) [ONAFD / LU] = On a fait / lu

Lilia tente tout d'abord un codage phonologique à partir de mots désormais connus (ONA: « on a »); elle poursuit en testant une transcription syllabique en recourant à une procédure syllabico-épellative (FD = « fait des »), mais l'abandonne pour, après un retour de ligne, poursuivre son codage alphabétique (LU).

Il en va de même pour Quentin, qui change le contenu de son message en cours d'écriture:

10. Pour mémoire, le graphème est la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite. Ils peuvent être composés de une, deux ou trois lettres; la plupart sont ainsi des phonogrammes, c'est-à-dire des « graphèmes de phonème ». Si nous prenons par exemple le mot *sapin* du texte d'Atakan (fig. 34), nous constatons qu'il est compris, à l'oral, quatre phonèmes [sapC], mais qu'il est composé de cinq lettres. Les trois premières: le *s*, le *a* et le *p* sont ainsi dénommés « graphème » (ou « phonogramme ») à une seule lettre; alors que le dernier graphème [C] contient deux lettres le *i* et le *n* mais ne constitue qu'un seul graphème (ou phonogramme) à deux lettres ou « digramme ». Au delà, en français, nous ne pouvons avoir que des graphèmes à trois lettres ou « trigramme », comme dans le mot *peint*, où le *ein* est également un graphème possible du phonème [C]; même si Atakan ne parvient pas à le transcrire de façon normée, puisqu'il le code par un graphème ou digramme connu de lui, en l'occurrence le *un*.

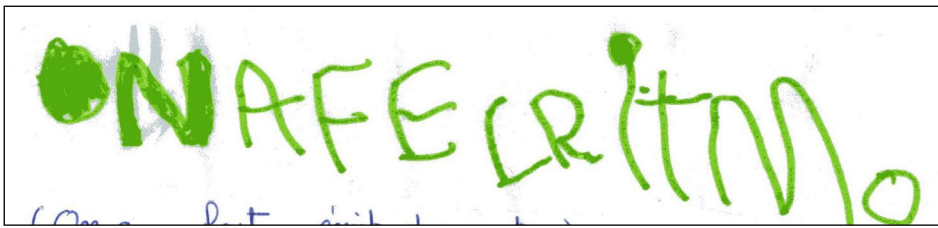


Fig. 36 – Quentin (17 septembre) [ONAFECRITMO] = On a fait écrit des mots

Dans tous les cas, les élèves rectifient leur texte, mais sans systématiquement effacer ou biffer les éléments remplacés. Ce qui est étonnant car, par la suite, parvenus en classe de première primaire, les mêmes élèves vont recourir à l’effacement ou le masquage définitif des segments abandonnés ou remplacés.

En cours d’écriture, la démarche d’étirement phonétique utilisée par les élèves constitue une solution satisfaisante, mais elle comporte également des risques et entraîne parfois des réponses provisoires et imparfaites. La segmentation phonologique va ainsi devoir s’aiguiser pour déceler la répétition contigüe d’un même phonème ou d’un phonème proche. C’est ainsi que Sihem et Talha ne détectent pas le hiatus des deux [é] dans « j’ai écrit » et les encodent par le seul graphème « é » ou « e ».

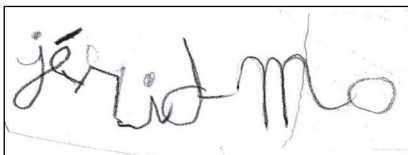


Fig. 37 – Sihem (23 mars) [jéruidmo] = J’ai écrit des mots

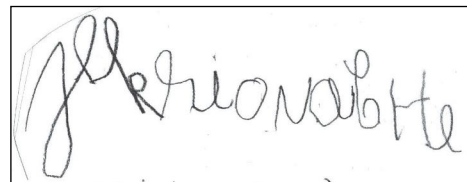


Fig. 38 – Talha (6 octobre) [jjerionahhte] = J’ai écrit en attaché

Pour ces deux élèves, l’étirement phonétique les entraîne à ajouter des « e » entre deux phonèmes consonnes. Nous avons déjà reproduit le message de Talha à la figure 2 (cf. *supra* partie 3) qui insère un E dans BATEMAN pour « Batman ». C’est aussi le cas de Shaba qui pratique plus systématiquement à cette insertion:

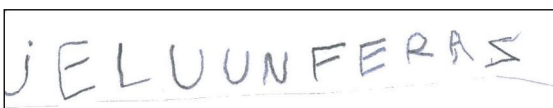


Fig. 39 – Shaba (7 avril) [JELUUNFERAS] = J’ai lu une phrase

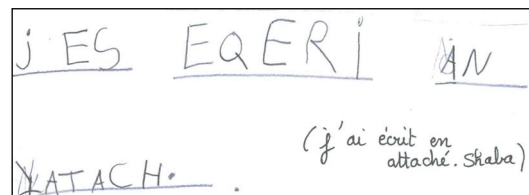


Fig. 40 – Shaba (6 juin) [J ES EQERI AN / YATACH] = J’ai écrit en attaché

Elle parvient à transcrire tous les phonèmes consonnes et voyelles, y compris en cas de hiatus vocalique: LUUN pour « lu une »; auquel elle associe par la suite une segmentation en mots cohérente: J ES EQERI pour « j’ai écrit ». Cependant, comme s’il s’agissait d’un envers négatif de cet encodage précisé, elle ajoute un E à l’intérieur des mots: FERAS pour « phrase » et EQERI pour « écrit ».

Pour d’autres élèves, la répétition de l’énoncé, pour son maintien en mémoire de travail, et son inscription complète les exposent fortement au risque d’extraire plusieurs fois les mêmes phonèmes. En effet, Atakan, s’il n’ajuste pas l’oralisation de son message à sa vitesse d’encodage, risque de se retrouver dans l’incapacité de se rappeler les phonèmes déjà encodés:

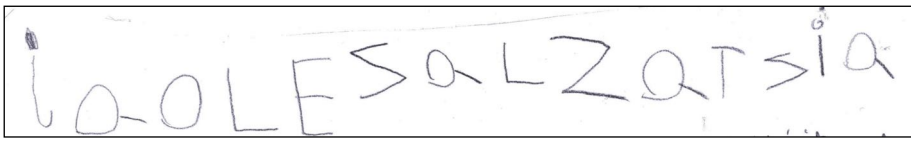


Fig. 41 – Atakan (13 octobre) [JQOLEZQLZQQTZIQ] = J'ai collé les étiquettes

Mais dans ce cas, il est difficile de décider s'il s'agit d'une répétition volontaire ou d'un essai factuel pour transcrire le syntagme « les étiquettes ». Atakan a visiblement hésité: soit il conserve la trace de ces essais sans les biffer: LEZQ, puis LZQT et enfin ZTQ, testant à chaque fois différents graphèmes possibles, soit il les répète car il oublie à chaque tentative les segments graphémiques précédemment inscrits.

### 4.3 Prendre en compte la polygraphie

D'autres problèmes surgissent, qui tiennent à la structure même de l'orthographe du français, et notamment à une orthographe lexicale marquée par une profonde variabilité des graphèmes. Dès leurs premiers essais d'écriture, les jeunes élèves y sont confrontés; ils les découvrent avec plus ou moins de surprise ou de désarroi et vont tenter de les prendre en compte, si ce n'est les intégrer ou les maîtriser.

Ainsi, Aishwarya retient le AI de JETAIME parce que ce mot et donc ce graphème est lié à une forte affectivité:



Fig. 42 – Aishwarya (15 novembre) [SANDRINE: JETAIME] = Sandrine / je t'aime

Nous observons également que le même graphème « ai » est mémorisé du fait d'une utilisation régulière dans les comptes rendus destinés aux familles et dans les histoires lus. Ainsi, près de la moitié des élèves du corpus se souvient du ai de j'ai, et plus des deux tiers le retiennent pour faire et fait. À l'instar de la même élève, Aishwarya, particulièrement sensible à cette forme orthographique, au point qu'elle l'utilise de façon systématique:

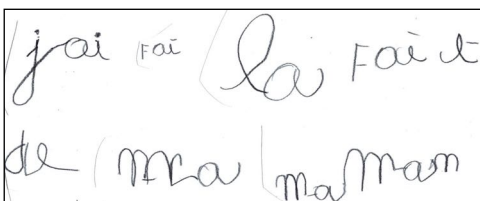


Fig. 43 – Aishwarya (9 mars) [jai fai la fai t / de ma maman] = J'ai fait la fête / de ma maman

Parfois, cette solution graphémique apparaît envahissante, comme pour Thibault qui l'utilise pour écrire PROBLAIM dans son message:

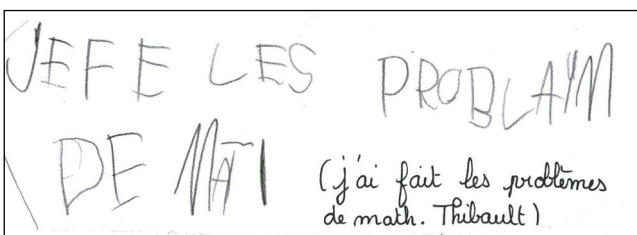


Fig. 44 – Thibault (2 juin) [JEFE LES PROBLAIM / DE MAT] = J'ai fait les problèmes / de math

Pour les élèves moins sensibles aux irrégularités orthographiques et, en l'occurrence, à la polyvalence graphémique du [ɛ]<sup>11</sup>, le questionnement devient nécessaire. L'enseignante va alors provoquer une confrontation des graphies essayées et suggérer des analogies avec des mots fréquents, issus de textes lus, de récits étudiés ou d'écrits produits à travers diverses modalités: l'autographie, certes, mais aussi la dictée à l'adulte ou la copie. Les élèves vont ainsi saisir la variante ai, fréquentes dans les formes verbales à l'imparfait. C'est la démarche de Zohaib qui a généralisé la forme en É dans JÉ FÉ ... MÉTR LÉ COUVÉRTUR, mais qui la modifie pour FaLAit, parce que, comme il l'explique, il l'a déjà vue pour ce mot quand on raconte des histoires:

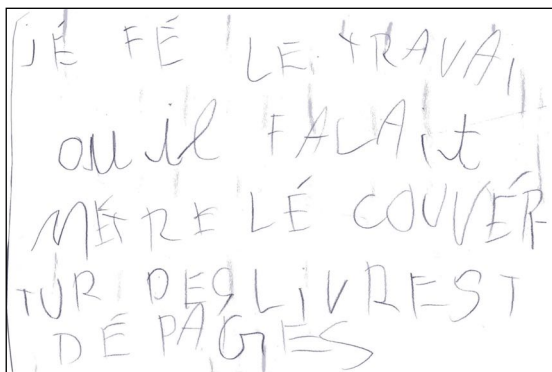


Fig. 45 – Zohaib (14 avril) [JÉ FÉ LE TRAVAIL / ou il FALAit / MÉTRE LÉ COUVÉRTUR / DES LIVRES T / DÉ PAGES] = J'ai fait le travail / où il fallait / mettre les couvert- / ures des livres et / des pages.

En recourant à la même démarche analogique, l'enseignante va aider les élèves à diversifier les graphèmes du [E], qui est généralement codé par le e, ou en capitale par le E. Les élèves ont déjà remarqué la graphie eu, présente sous leurs yeux, au quotidien, avec *jeudi*, mais aussi très fréquemment rencontrée dans les questionnements des narrations fictives (« heureusement », « voleur », « fleur », « peur », « meurt »...). Cette forme en eu est dès lors très prisée, notamment par Cheyma et par Amel:

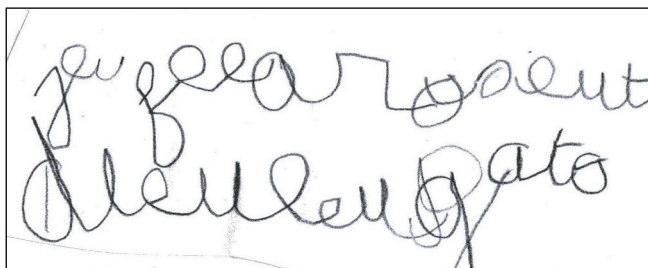


Fig. 46 – Cheyma (30 mars) [je felaroseut / deuleugato] = J'ai fait la recette de le (= du) gâteau

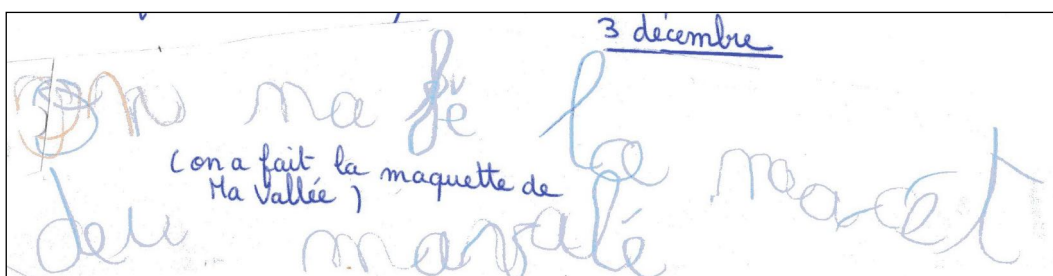


Fig. 47 – Amel (3 décembre) [on na fe la macét / deu mavalé] = On a fait la maquette de Ma Vallée

De fait, l'une comme l'autre ont mis plusieurs semaines à réajuster cette graphie qui leur semblait une solution assez satisfaisante, tout du moins provisoirement.

11. Notons que ce phonème est celui qui présente la plus grande variation graphémique, au point que les élèves plus âgés (cf. Brissaud et Chevrot, 2001; David et al., 2006), voire les rédacteurs experts (Jaffré, 2003) ne parviennent toujours pas à les utiliser de façon ajustée, surtout dans le secteur de la morphographie verbale, avec l'opposition Vinf en -er / PP en -é, compliquée par les accords en genre et nombre des PP en -é(e)(s).

D'autres élèves trouvent d'autres solutions et s'en emparent, parfois de façon extrême, comme Malak et Shaba (voir la figure 40) qui décident d'écrire *j'ai* sur le même modèle que les déterminants pluriel régulièrement rencontrés (*les, mes, tes, des...*):

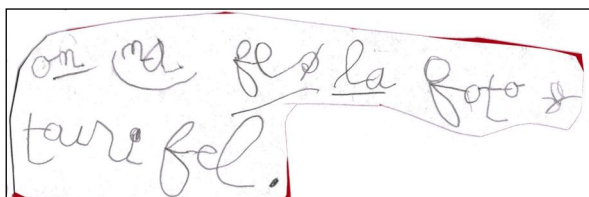


Fig. 48 – Malak (3 décembre) [on na fes la foto # / touri fel.] / = On a fait la photo # de la Tour Eiffel

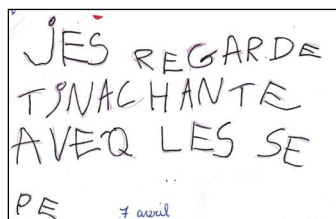


Fig. 49 – Malak (7 avril) [JES REGARDE / TINACHANTE AVEQ LES SE / PE] = J'ai regardé Tina chante avec les CP (i.e. les élèves de CP).

Quatre mois séparent ces deux messages. Dans le premier, écrit le 3 décembre, Malak hésite encore; elle ne maintient pas la graphie en -es du [è] de « fait », car elle supprime le s parasite. Pourtant, le 7 avril elle l'utilise de façon plus systématique: *JES* pour « j'ai » à l'image du déterminant *LES*, inscrit deux lignes plus bas.

#### 4.4 Recourir aux analogies phonographiques

Concernant les autres polygraphes, les élèves expriment les mêmes hésitations, mais ces hésitations nous semblent préférables au maintien d'une seule forme figée ou à la notation aléatoire et phonétiquement incohérente des phonèmes ciblés. Ainsi, Mathis, s'inspirant de l'affichage collectif comportant déjà une série des mots comprenant une finale en -eau (avec *bateau, chapeau, marteau, château*), propose d'écrire *foteau* pour *photo*.

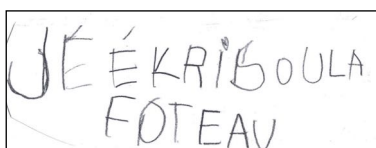


Fig. 50 – Mathis (18 mai) [JÉ ÉKRISOULA / FOTEAU] = J'ai écrit sous la photo

Dans cette démarche d'encodage, la tâche est tellement complexe - elle suppose à la fois des connaissances abstraites et des procédures sophistiquées - que les élèves tentent de s'en sortir en décomposant les mots et en recourant à des analogies, plus ou moins efficaces. Si le mot à écrire n'est activé ni dans les mots référents, ni dans la mémoire orthographique de l'élève, en dernier recours, ils comparent des segments phonologiques dans des référents écrits disponibles. C'est le cas de Dounia, qui écrit le mot *calendrier* à partir du référent *cahier*, en sélectionnant les trois premières lettres; ce qui explique le « h » de *calhandrie*.

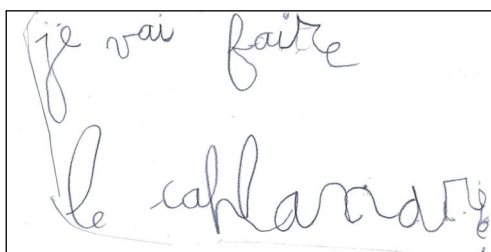


Fig. 51 – Dounia (8 juin) [je vai faire / le cahlandrie] = Je vais faire / le calendrier.

Yannis et Amel, quant à eux, tentent d'écrire le mot « joué » dans le même énoncé: « On a joué »: Yannis le déduit du référent *jeux* présent dans la classe et inscrit *JOUEX*; Amel convoque le mot *jouet* de sa mémoire orthographique mais le restitue en *gouet*:

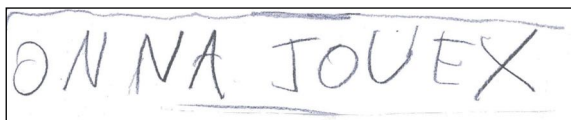


Fig. 52 – Yannis (8 juin) [ON NA JOUEX] = On a joué

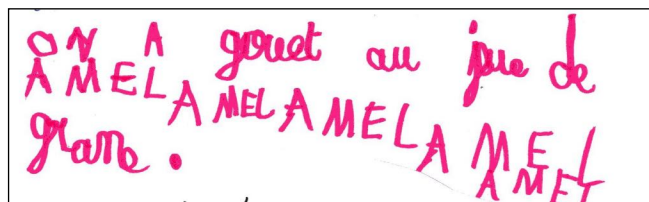


Fig. 53 – Amel (8 juin) [ON A gouet au jeu de / AMEL AMEL AMEL AMEL / grane AMEL] = On a joué au jeu de grand Amel

Précédemment, le même élève, Amel, a expliqué qu'il était parvenu à extraire le *ph* de *photographe* du référent « photo »; mais, pour ce faire, il incorpore également le déterminant *la* de « la photo », sans se rendre compte immédiatement qu'il est grammaticalement incompatible avec *photographe*:



Fig. 54 – Amel (7 avril) [ogoudi se la photographe.] = Aujourd'hui c'est le photographe.

#### 4.5 Quelles démarches didactiques développer?

En règle générale, la rencontre avec les écrits normés interpellent fortement les élèves, du fait de leurs régularités ou de leurs irrégularités orthographiques. C'est logiquement qu'ils vont s'en saisir pour déployer des procédures plus ou moins provisoires. Au delà de leur efficacité, ces procédures s'avèrent rassurantes puisqu'elles leur permettent d'anticiper des choix orthographiques, des choix qui se révéleront ou non pertinents lors des observations ultérieures d'autres écrits normés. Et ainsi de suite... Le travail de l'enseignement consistera alors à confirmer des solutions conformes, à reconfigurer des procédures efficaces ou à abandonner des solutions décalées.

Devant ces tâtonnements récurrents, nous pensons que l'enseignant peut suggérer des solutions, mais toujours en termes de raisonnements pour induire tantôt des procédures tantôt de nouveaux savoirs. En l'occurrence, face au problème de la polyvalence graphémique des phonèmes (essentiellement voca- liques), les élèves sont amenés à interroger les écrits présentés et à tester les formes possibles dans leurs productions autographiques. Ils construisent ainsi de nouveaux savoirs, formulés soit en termes de règles, généralisables et transposables, soit en termes de régularités, plus factuelles et donc moins transférables. Mais surtout, ces savoirs sont constamment remis en cause par la découverte de nouvelles solutions graphiques. On le voit dès lors, l'action didactique ne se limite pas à imposer une forme plus qu'une autre, une forme qui apparaîtrait inévitablement arbitraire et par conséquent inefficace. Dans un premier temps, cette action va s'organiser afin de répondre immédiatement et localement aux essais des élèves, notamment quand l'enseignant va corriger ou confirmer les orthographes essayées. Mais ce n'est pas suffisant, car la simple répétition de ces feedbacks ne suffit pas s'ils ne sont pas complétés par la formulation de raisonnements les plus heuristiques possible. C'est ainsi que, pour approcher le problème de la polyvalence des [ə], des [E], ou des [o] analysé *supra*, l'enseignant engage les élèves à élaborer des listes de mots comportant les graphies associées, mais au fur et à mesure de leur rencontre, dans le questionnement des textes qu'on leur lit comme dans l'analyse des écrits qu'ils produisent.

Dans ce cadre didactique, les problèmes d'encodage phonographique restent cependant complexes à résoudre. Ils tiennent tout autant aux structures de la langue orale, notamment dans la perception des syl-

labes vs des phonèmes, des attaques consonantiques vs des rimes vocaliques, des consonnes sonores et occlusives vs des consonnes sourdes et sifflantes... qu'aux irrégularités graphémiques, et entre autres l'existence de cette polygraphie étudiée ici, et que nous aurions pu étendre: i) à des phonèmes apparemment simples comme le [B] qui possède des variantes graphémiques « en » et « an », « am » et « em », sans compter les exceptionnelles « aon », « ean » « aen »; ii) à l'agglutination de lettres pour coder un seul phonème (les digrammes « on », « in », « ch », « gn »... ou les trigrammes « ain », « sch »...); iii) à la présence de géminées (lettres doublées comme « pp », « rr », « ss »...); iv) à l'accumulation des trois problèmes pour un même codage phonémique (« o », « au », « eau » et « oo » pour [o]).

L'analyse des écrits de la présente étude, à travers ce problème de l'encodage phonographique, n'est pas suffisante pour décrire le processus d'apprentissage. Pour y parvenir, il convient de les étudier au regard des consignes d'écriture proposées, des guidages didactiques mis en place, des étayages ajustés aux difficultés passagères ou plus profondes de certains élèves. L'enseignant doit ainsi accompagner toute les tentatives de relecture des élèves, sans induire des procédures spécifiques. Les relances, les questions, les encouragements ont pour but de les amener à trouver par eux-mêmes des solutions aux problèmes d'écriture rencontrés. C'est ce qui se passe pour la plupart des élèves, car il convient de les accompagner pour éviter toute frustration dans leurs tentatives d'effectuer un encodage complet ou d'approcher une forme conventionnelle et acceptable, notamment dans le travail de relecture. À cette étape de leur parcours, si la frustration était trop grande, elle les conduirait à abandonner toute stratégie d'encodage pour se contenter de copier des éléments plus ou moins présents dans leur environnement. Certes, ils gagneraient en perfection normative au plan orthographique - ce qui serait en soi à vérifier -, mais ils perdraient surtout en termes de stratégies et de procédures adaptées. Dans cette démarche, qui vise la plus grande autonomie d'écriture, y compris pour atteindre à terme une maîtrise orthographique exhaustive, des étayages didactiques sont donc nécessaires. Pour ce faire, l'enseignant doit en repérer les besoins chez les élèves et les organiser dans des échanges individuels ou collectifs adaptés.

## 5. Pour conclure

Dans cette double étude, nous constatons que les élèves avancent en franchissant de nouveaux obstacles scripturaux, en surmontant des problèmes linguistiques et discursifs particuliers, en faisant évoluer des conceptions tour à tour créatives et formalisables. Les deux ensembles de problèmes d'écriture exposés ici ont pour objectif d'y répondre. Si les jeunes scripteurs ne se décentrent pas encore suffisamment, ils tentent cependant d'envisager le point de vue du lecteur. Ainsi, la représentation du destinataire reste, souvent, non assumée explicitement, mais elle n'est pas pour autant tout à fait absente. Elle se réalise à travers le souci de noter tous les mots pensés, de s'approcher d'une norme plus ou moins reconnue, tout comme elle se manifeste dans le désir de séduire, d'attirer l'attention ou de provoquer l'autre. Et les procédures d'encodage mises en œuvre témoignent de cette jubilation que leur permet l'écriture, mais aussi des contraintes inhérentes à sa diffusion.

Il est dès lors évident qu'en encourageant les essais d'écriture, nous offrons aux enfants la possibilité d'imprimer une trace dans la réalité, de rendre permanente l'expression de leur identité face à la fugacité de l'oral. Dans l'intimité de l'écriture, ils effectuent autant d'actes qui leur permettent de poser l'écrit comme une modalité langagière distincte de l'oral. Ils en découvrent tout à la fois la permanence, la capacité mnésique, et surtout l'action sur leur entourage par la représentation nécessaire d'un lecteur-destinataire qui se situe au delà du « ici et maintenant ».

En les engageant dans ces actions d'écriture, nous leur permettons de construire des représentations ajustées aux paramètres et variables de la production écrite, mais aussi de prendre conscience des caractéristiques, propriétés, principes de fonctionnement de l'écriture. Nous avons ainsi montré que la possibilité d'exprimer une intention dans un message et d'anticiper la réaction du destinataire, les mènent à se décentrer pour s'inscrire dans l'altérité du langage, et adopter successivement les points de vue du scripteur et du lecteur. Ils en découvrent également les principes organisateurs: linéarisation du texte, encodage des unités de l'oral, inscription des lexèmes à sens plein comme des morphèmes grammaticaux... Ces problèmes, plus spécifiquement linguistiques, nous les avons décrits dans une série d'études complémentaires, liées à des recherches achevées ou en cours (David et Dappe, 2011; Fraquet, 2014 à paraître).

Ces actions autographiques génèrent en elle-même des apprentissages. Les élèves que nous avons suivis rencontrent certes des obstacles à franchir, mais ce sont autant de problèmes à dépasser, de représentations à faire évoluer. Dans ce cheminement, toutes les autographies des élèves progressent au fil des allers-retours entre leurs essais d'écriture et les observations de la norme écrite. Les conceptualisations de la langue s'affinent, le code orthographique est par la suite intégré, les textes gagnent en précision énonciative et se diversifient. Et comme ces élèves ont toute liberté pour expérimenter ce pouvoir scriptural, c'est d'un pas résolu qu'ils s'engagent dans un apprentissage souvent considéré par les plus grands comme pénible et laborieux.

## Bibliographie

- ABU-RABIA, S. & TAHA, H. (2006). Reading in arabic orthography: characteristics, research findings, and assessment. In R. M. Joshi & P.G. Aaron (eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 321-338). Mahwah (N.J.): Laurence Erlbaum Associates Publishers.
- BOUSQUET, S., COGIS, D., DUCARD, D., MASSONNET, J. & JAFFRE, J.-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, 126, 23-37.
- BRIGAUDIOT, M. (dir.) (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris: Institut national de la recherche pédagogique – Hachette « Éducation ».
- BRISSAUD, C. & CHEVROT, J.-P. (2001). Acquisition de la morphographie entre 10 et 15 ans: le cas du pluriel des formes verbales en /E/. *Verbum*, XXII-4, 425-439.
- DAVID, J. (2004). Dimensions linguistiques de la lecture-écriture. In Observatoire national de la lecture, *Nouveaux regards sur la lecture*. Paris: SCEREN & Savoir-Livre.
- DAVID, J. (2006). Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle? *La Lettre de l'AIRDF*, 39, 23-28.
- DAVID, J. (2008). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques*, « La linguistique populaire ou la valeur des savoirs profanes », 139-140, 163-187.
- DAVID, J., BRISSAUD, C. & GUYON, O. (2006). Apprendre à orthographier les verbes: le cas de l'homophonie des finales en /E/. *Langue française*, 151, 109-126.
- DAVID, J. & DAPPE, L. (2011). Interactions et morphologie grammaticale écrite à l'école primaire. *Recherche, revue de didactique et de pédagogie du français*, 54, 17-31.
- DAVID, J. & FRAQUET, S. (2011). L'écriture en action et actions de l'écriture à l'école maternelle. *Le français aujourd'hui*, 174, 39-55.
- DAVID, J. & JAFFRE, J.-P. (1998). Premières expériences en littéracie. *Psychologie et éducation*, 33, 47-61.
- DAVID, J. & MORIN, M.-F. (2008). Écritures approchées: des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage. In J. Dolz & S. Plane (dir.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture-écriture. Recherches sur les pratiques*. Namur: Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque » 13.
- DAVID, J. & MORIN, M.-F. (dir.) (2013, à paraître). *Apprendre à écrire en maternelle et au début de l'école primaire: état de recherches francophones*. Actes du congrès international de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation (AMSE). Université de Reims – 3-8 juin 2012.
- FABRE, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris: E.S.F.
- FRAQUET, S. (2014, à paraître). *Pratiques autographiques en maternelle: comment les enfants s'approprient les fonctions et le pouvoir de l'écrit? Repères*.
- FERREIRO, E. (2000). *L'Écriture avant la lettre*. Paris: Hachette.
- FERREIRO, E. & GOMEZ-PALACIO, M. (1988). *Lire-écrire à l'école: comment s'y apprennent-ils? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon: CRDP.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1979). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. Mexico: Siglo XXI (trad. anglaise: *Literacy Before Schooling*, Exeter (N.H.) and London: Heinemann Educational Books, 1982).
- FRAQUET, S. (2010). *L'Écriture essayée en maternelle*. Mémoire du diplôme universitaire de Formation d'enseignants en didactique du français. Université de Cergy-Pontoise et IUFM, ronéo.
- JAFFRE, J.-P. (2003). L'écriture & les nouvelles technologies. Ce que les unes nous apprennent de l'autre. *S'écrire avec les outils d'aujourd'hui / Points de vue croisés*. Communication à la Journée d'étude « Réseaux humains / Réseaux technologiques », 31 mai - 1<sup>er</sup> juin 2002, MSHS Poitiers.
- MORIN, M.-F. & MONTESINOS-GELET, I. (2004). La diversité des procédures utilisées par le jeune scripteur en début d'apprentissage de l'écrit. *Scientia paedagogica experimentalis*, XLI-2, 301-326.
- MORIN, M.-F., PREVOST, N. & ARCHAMBAULT, M.-C. (2009). Effet de différentes pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit. *Spirale, Revue de recherche en éducation*, 44, 83-100.
- QUELLETTE, G. & SENECHAL, M. (2008). Pathways to literacy: A Study of Invented Spelling and Its Role in Learning to Read. *Child development*, 79/4, 899-913.

- RIEBEN, L., NTAMAKILIRO, L., GONTHIER, B. & FAYOL, M. (2005). Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling. *Scientific Studies on Reading*, 9(2), 145-166.
- SENECHAL, M., OUELLETTE, G., PAGAN, S., & LEVER, R. (2012). The role of invented spelling on learning to read in low-phoneme-awareness kindergartners: A randomized-control-trial study. *Reading and Writing*, 25(4), 917-934.
- TREIMAN, R. (1993). *Beginning to Spell: A Study of First-Grade Children*. New York: Oxford University Press.
- TREIMAN, R. & BOURASSA, D. (2000). The development of spelling skill. *Topics in Language Disorders*, 20-3, 1-18.

## Auteur(e)s

**Jacques David**, docteur en Sciences du Langage et en Didactique du français, maître de conférences à l'Université de Cergy-Pontoise et à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM), enseignant-chercheur au Centre de recherche textes et francophonies (CRTF - EA 1392 - Pôle « Langage, Société, Communication et Didactique ») de la même université. Il assure la formation initiale et continue des enseignants du primaire, du secondaire, la formation des formateurs d'enseignants et des professionnels spécialisés dans l'adaptation et l'inclusion scolaires des élèves handicapés. Il a conduit plusieurs recherches dans les domaines de l'acquisition de la littéracie et des pratiques d'écriture, de l'étude de la langue, entre syntaxe du verbe et lexique. Il étudie actuellement: i) la genèse de l'écriture dans l'histoire de l'humanité (approche phylogénétique); ii) la comparaison des systèmes d'écriture (approche comparatiste); iii) le processus d'acquisition du langage écrit (approche ontogénétique) chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte, relativement à leurs pratiques orthographiques et rédactionnelles. Auteur de plusieurs articles et ouvrages spécialisés en Sciences du Langage et en Didactique du français, il est également depuis 1995 rédacteur en chef de la revue *Le français aujourd'hui*.

**Sandrine Fraquet**, professeure des écoles, elle est aujourd'hui conseillère pédagogique dans la circonscription de Garges-lès-Gonesse de l'académie de Versailles (Val d'Oise). Elle est également engagée dans un troisième cycle universitaire en Sciences du Langage à l'université de Cergy-Pontoise et à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM). Au plan professionnel, elle organise et assure le suivi des enseignants débutants et confirmés du primaire, inscrits dans un cursus de formation continue. Elle a participé à plusieurs recherches sur l'acquisition du langage oral et écrit chez les jeunes enfants, et plus particulièrement sur les premières écritures des élèves d'école maternelle, entre 4 et 6 ans. En relation avec ces recherches, elle a composé et soutenu plusieurs travaux universitaires: diplôme d'université et master de formation de formateurs des enseignants du primaire, dans la spécialité « Didactique du français »; elle a également publié deux articles qui en sont issus.

# Freies Schreiben – didaktische Möglichkeiten in der Vorschule

Jacques David und Sandrine Fraquet

## Abstract

Wie entdecken 5- bis 6-jährige Kinder in der Vorschule die Schrift, und wie verwenden sie sie in schulischen und ausserschulischen Kontexten? Inwiefern verändern die frühen Kenntnisse und Fähigkeiten des Schreibens ihre Bezüge zur Welt und zu anderen Menschen sowie zu den Eigenschaften und Elementen der mündlichen und schriftlichen Sprache? Auf der Grundlage zahlreicher ausgewählter Schriftprodukte von Kindern beschreibt und begründet der Artikel zunächst die Funktionen des frühen Schreibens und zeigt dann, dass diese Lernenden in der Lage sind, verschiedene Formen der Sinnkonstruktion miteinander zu verknüpfen. Weiter werden verschiedene Vorgehensweisen auf der phonographischen Ebene analysiert und die didaktischen Möglichkeiten besprochen, die sich daraus ergeben. Es zeigt sich, dass das selbständige Verschriften ein grosses Potenzial hat, um den Kindern die Funktionen des Schreibens zugänglich zu machen.

## Schlüsselwörter

frühes Schreiben, Vorschule, Funktionen des Schreibens, Lautschrift, didaktisches Handeln