

Pourquoi et comment faire écrire l'élève en maternelle ?

Les activités d'écriture permettent aux élèves d'école maternelle d'utiliser ce qu'ils ont travaillé en phonologie. Au-delà de l'aspect ludique, les élèves s'impliquent d'autant plus volontiers que les activités de phonologie prennent tout leur sens.

« Toutes les activités d'écriture, en permettant de faire le lien entre l'oral et l'écrit, fournissent un support important pour la construction du principe alphabétique.

Dès la moyenne section et plus encore en grande section, les tentatives d'écriture doivent être encouragées et provoquées, car c'est dans les activités d'écriture que les enfants sont obligés de s'interroger sur les composantes de l'écrit et sur ce qui distingue les mots entre eux : les enfants ont en effet besoin de comprendre comment se fait la transformation d'une parole en écrit, d'où l'importance de la relation qui va de l'oral vers l'écrit. »

Extrait des ressources pour l'école maternelle disponibles sur Éduscol, Graphisme et écriture : L'écriture à l'école maternelle²³.

Les essais d'écriture : un stimulateur pour accéder au code

Stimuler la production écrite chez le jeune élève consiste à le confronter aux aspects conventionnels d'un tracé spécifique. Progressivement, l'écrit constitué de signes aux formes fixes, les lettres, se distinguent du dessin aux formes plus libres. Les premiers mots aux tracés liés au sens deviennent des tracés liés aux sons portés par les mots. Les essais d'écriture constituent un exercice approprié pour que l'élève acquière progressivement le tracé des lettres et, en accédant au principe alphabétique, devienne un « producteur de mots écrits ». Il doit alors être considéré comme celui qui, en pratiquant l'écriture, s'interroge à la fois sur sa production spontanée et sur la langue écrite, objet de réflexions impliquant une activité métacognitive.

Deux types de travaux scientifiques montrent l'importance des essais d'écriture à l'école maternelle. Les premiers indiquent que les performances observées apportent une part explicative spécifique aux performances ultérieures en lecture et en écriture, différente de celles plus classiques liées à la conscience phonologique, aux relations lettres-sons et au vocabulaire. Les seconds (voir le rapport de Sénéchal pour le C, 2018) montrent que les performances des élèves qui ont bénéficié d'activités d'essais d'écriture ont des performances ultérieures en orthographe lexicale et en lecture supérieures à celles d'élèves qui n'ont pas bénéficié de telles activités.

²³ — https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/43/7/Ress_c1_Ecriture_écriture_456437.pdf

« L'exploration que font les enfants du monde de l'écrit au moyen de l'écriture inventée promeut l'analyse des mots parlés et leurs liens avec l'alphabet. Cette analyse permet l'intégration de la conscience phonologique aux connaissances alphabétiques, et mène à la découverte du principe alphabétique. Ainsi l'écriture inventée, lorsqu'elle se fait avec l'aide d'un adulte, peut devenir un des leviers qui facilitent l'apprentissage de la lecture. »

Monique Sénéchal,
conférence de
consensus **Écrire**
et rédiger, 14-15 mars
2018.

Du dessin à l'écriture

Les productions graphiques chez l'élève se caractérisent par une étroite relation entre le dessin et l'écriture, contrairement à l'adulte. Jusqu'à environ l'âge de 5 ans, pour écrire les lettres, il utilise les mêmes règles de production motrice que celles qu'il utilise pour dessiner. Entre 4 et 5 ans, l'élève comprend que l'écriture est constituée de signes spécifiques ; il produit des pseudo-mots avec des pseudo-lettres, des lettres déformées ou de vraies lettres, parfois mêlées à des chiffres. **Il comprend progressivement qu'écrire n'est pas dessiner** : ses productions d'écrits se détachent des caractéristiques du dessin pour intégrer les propriétés de l'écriture. Les productions sont différentes selon qu'on lui demande d'écrire un mot ou de le dessiner, bien que ses connaissances du fonctionnement de la langue écrite soient erronées. En l'absence de connaissances sur les liens entre l'oral et l'écrit, les premières productions de mots écrits du jeune élève s'appuient sur les aspects sémantiques des mots et en particulier leurs caractéristiques physiques. Par exemple, la longueur d'un mot et/ou la taille des lettres sont liées aux dimensions du mot représenté. À 4 ans, l'élève écrit un mot plus long pour représenter le mot « dinosaure » et un mot plus court pour représenter le mot « moustique ».

Écrire dinosaure et moustique chez de jeunes enfants : des écrits aux tailles différentes

Dans un travail remarquable de précision, Zhang et Treiman se proposent de tester scientifiquement l'hypothèse constructiviste émise par Ferreiro il y a plus de 30 ans faisant suite à un certain nombre d'observations réalisées auprès de jeunes enfants. Les auteurs demandent à de jeunes enfants américains (âge moyen = 4 ans) qui n'utilisent pas encore les relations graphèmes-phonèmes en écriture spontanée d'écrire 24 mots qui diffèrent par le nombre de phonèmes (3 à 9 ; par exemple, bus, macaroni) et par la taille des objets (fourmi, ours, moustique, dinosaure). Les auteurs relèvent précisément la taille et la longueur des mots cibles écrits. Ils n'observent pas d'effet significatif de la longueur phonémique des mots sur la taille des productions écrites, ce qui montre que l'identification des enfants n'utilisant pas les indices phonologiques des mots a été bien conduite. En revanche, et conformément à leur hypothèse, les auteurs relèvent un effet significatif de la taille des objets sur la taille des mots écrits : les enfants produisent des écrits plus gros (espace plus important) pour les objets volumineux que pour les objets aux petites dimensions.

Lan Zhang, Rebecca Treiman, "Writing Dinosaur Large and Mosquito Small: Prephonological Spellers' Use of Semantic Information", *Scientific Studies of Reading*, 18, pp. 434-445, 2015.

Écrire pour accéder au principe alphabétique

La référence à la forme de l'objet pour écrire disparaît généralement entre 4 et 5 ans, au moment où l'élève prend conscience que l'écriture code des sons et non du sens. Les jeunes élèves comprennent les relations qui existent entre les lettres et les sons avant de pouvoir les transcrire. Dès qu'ils ont compris la différence entre le dessin et l'écriture, et qu'ils ont appris des lettres de l'alphabet, ils essaient de représenter à l'écrit les sons qu'ils entendent. Ils utilisent le nom des lettres pour représenter les sons entendus. Les essais d'écriture, dès lors, participent au développement de la conscience phonémique.

L'impact des essais d'écriture sur la conscience phonémique

L'objectif de l'étude est d'examiner l'impact d'un programme d'entraînement impliquant l'écriture inventée sur la conscience phonémique chez des enfants portugais de 5 à 8 ans. Ce programme a duré deux semaines. Trois groupes expérimentaux ont été constitués, chaque groupe expérimental apparié à un groupe contrôle. Utilisant les profils d'enfants scripteurs de Ferreiro, les auteurs distinguent les enfants « pré-syllabiques » (groupe 1 : ils n'utilisent ni les syllabes ni les phonèmes des mots pour les transcrire), les enfants « syllabiques » (groupe 2 : une lettre correspond à une syllabe) et les enfants « syllabico-alphabétiques » (groupe 3 : leurs productions peuvent alterner l'utilisation d'une lettre pour une syllabe et une lettre pour un phonème). Pour les groupes expérimentaux le programme consistait à lire des productions d'autres enfants, à écrire des mots nouveaux et à justifier leur lecture et leur écriture des mots. Les enfants des groupes contrôles durant les deux semaines avaient des tâches de type géométrique. Les résultats montrent que les enfants des groupes expérimentaux 2 et 3 ont des performances significativement supérieures à leurs pairs des groupes contrôles dans une tâche de segmentation phonémique, ce qui n'est pas le cas du groupe 1, le moins avancé en écriture inventée.

Margarida Alves Martin, Christina Silva, "The Impact of Invented Spelling on Phonemic Awareness", *Learning and Instruction*, 16, pp. 41-56, 2006.

Le rôle de l'écriture du prénom

L'apprentissage de l'alphabet débute souvent lorsque les élèves apprennent à écrire leur prénom. La distinction dessin/écriture s'opère chez le très jeune élève d'abord sur l'écriture de son prénom. Les élèves de 3 ans qui peuvent épeler leur prénom identifient uniquement les lettres de celui-ci dans une épreuve de reconnaissance alphabétique. Ils reconnaissent, nomment et tracent d'abord la première lettre de leur prénom avant d'étendre leurs connaissances à toutes les lettres le composant. L'initiale du prénom est souvent la première lettre connue phonétiquement par les jeunes élèves. Progressivement, ils attribuent une valeur phonémique à chacune des lettres de leur prénom. Ils développent des connaissances alphabétiques (forme, nom et son des lettres) relatives au prénom et sont capables de reconnaître et nommer les lettres de l'alphabet quand celles-ci correspondent aux lettres de leur prénom.

La première lettre du prénom : une connaissance précoce à la base de la sensibilité phonémique

L'hypothèse centrale testée dans cette étude vise à montrer que la première lettre du prénom constitue une connaissance pour écrire des mots contenant cette première lettre. Les auteurs demandent à des enfants néerlandais âgés de 4 à 5/6 ans d'écrire des mots qui commencent ou finissent par la première lettre du prénom. Par exemple, Nico devait écrire huit mots dont « neus » (nez) et « pen » (crayon). Le niveau de sensibilité phonémique des enfants a également été évalué. Les auteurs relèvent que lorsque les enfants écrivent correctement leur prénom, la grande majorité (80 %) connaît le nom de la première lettre de leur prénom et leur niveau de sensibilité phonémique est supérieur à celui de ceux qui n'écrivent pas correctement leur prénom. Enfin, ils observent que la connaissance du nom de la première lettre du prénom et la sensibilité phonémique à cette lettre expliquent pourquoi l'écriture du prénom s'appuie sur une écriture de type phonémique.

Anna Both-de Vries, Adrianna Bus, "The Proper Name as Starting Point for Basic Reading Skills", *Reading and Writing*, 23, pp. 173-187, 2010.

Les élèves en difficulté au cours préparatoire sont souvent ceux qui n'avaient pas compris le principe alphabétique en grande section de maternelle. « *L'expérimentation pédagogique dans les classes confirme l'importance d'enseigner plus explicitement : les enfants à qui l'on enseigne explicitement quelles lettres correspondent à quels sons apprennent plus vite à lire et comprennent mieux l'écrit que d'autres enfants à qui on laisse découvrir le principe de l'alphabet*²⁴ ». Dès la moyenne section et plus encore en grande section, les tentatives d'écriture doivent être encouragées et provoquées, car c'est dans les activités d'écriture que les enfants sont obligés de s'interroger sur les composantes de l'écrit et sur ce qui distingue les mots entre eux.

Comment mettre en œuvre cet enseignement ?

Le professeur met en place une démarche de résolution de problème et met l'accent sur les opérations langagières qui servent de base au raisonnement. Il observe, analyse les productions, les procédures, il a recours à l'étayage pour différencier, il valide et/ou relève les procédures empiriques des élèves. Il favorise les échanges sur le processus d'écriture entre pairs, il n'hésite pas à donner des explications sur la morphologie lexicale ou grammaticale. Il est essentiel que les élèves comprennent que la langue écrite est régie par des règles.

²⁴ — À partir de la recherche Stanislas Dehaene, *Apprendre à lire des sciences cognitives à la salle de classe*, p. 42, 2011.

Il peut recourir à une activité de Transport-copie (MS-GS) : le modèle à écrire se trouve à un endroit dans la classe. L'élève observe et mémorise ce modèle pour ensuite le reproduire sur son support de travail (feuille, ardoise) qui se trouve à un autre endroit de la classe. L'élève n'a donc plus sous les yeux le modèle pour reproduire les lettres ou le mot demandé. Le professeur fait expliciter les stratégies que l'élève a mises en œuvre.

Il recourt à la dictée à l'adulte (PS-MS-GS) : l'élève est capable de raconter et de négocier avec le professeur ce qui est à écrire. L'intérêt de cette activité repose sur la mise en mémoire de l'énoncé, sa segmentation pour que le professeur puisse l'écrire. Le professeur oralise en même temps qu'il écrit. Il s'attache à éclairer les élèves sur les procédures à utiliser. Le professeur met un « haut-parleur » sur sa pensée, en se montrant en train de faire et de dire. Il demande à l'élève de repérer les morceaux d'énoncés non encore écrits, ce qui oblige l'élève à prendre des repères dans la chaîne orale et dans l'acte graphique. Le système verbal, les substituts, les chaînes d'accord et le lexique sont ainsi approchés. L'efficacité de l'activité tient à une pratique régulière, quasi quotidienne, et à des modalités adaptées avec un étayage de l'enseignant. Il est donc nécessaire de la faire pratiquer en tout petit groupe, voire en relation duelle, tant pour faire travailler à l'oral l'énoncé à écrire que pour focaliser l'attention de l'élève sur les règles du langage écrit.

Il organise les essais d'écriture. Cette pratique regroupe plusieurs activités :

- essais guidés, dans l'espace dédié (PS-MS-GS) ;
- projet d'écriture (en groupes ou en classe entière) (PS-MS-GS) ;
- commandes de mots pour s'entraîner (MS-GS).

Les essais d'écriture permettent aux élèves d'école maternelle d'utiliser ce qu'ils ont travaillé en phonologie. Le professeur veille à faire du lien entre les apprentissages et à montrer l'utilité de ce qui est travaillé. Il met l'élève en perspective vers l'écriture et à plus long terme vers la lecture. Lors de l'écriture d'un mot par exemple, les élèves peuvent s'appuyer sur la segmentation syllabique, sur la localisation d'un phonème, sur son prolongement. La situation d'écriture permet de cibler des objectifs de travail en phonologie que le professeur veille à rendre explicites : « pour écrire le mot farine nous avons eu besoin de... il a été difficile de... ». Après le constat, en faisant le lien avec les activités de phonologie, il renforce l'intérêt et la motivation des élèves.

EXEMPLES D'ACTIVITÉS QUOTIDIENNES

● EN PETITE SECTION

— Activités d'écriture

Les élèves voient écrire le professeur. Ils essaient eux-mêmes de laisser des traces. Lorsque les élèves expriment une intention d'écriture, le professeur transcrit sous la production ce qu'ils ont voulu écrire. Il valorise les essais et conserve ces traces.

«Valoriser publiquement les premiers tracés des petits qui disent avoir écrit, c'est mettre toute la classe sur le chemin du symbolique²⁵.»

— Activités d'alignement d'objets

Tout au long de l'année, différents ateliers sont mis en place : ils visent à faire percevoir aux élèves le sens et le rythme d'alignement des objets. Les élèves doivent apprendre à **revenir à la ligne** une fois la première ligne terminée. Les élèves s'approprient ainsi le sens gauche-droite de l'écriture. Ce travail d'alignement est mis en relation avec un travail sur le **rythme** : le professeur frappe dans ses mains le rythme d'une comptine tandis que les élèves alignent les petits objets.

Un disque peut être utilisé si le rythme est lent et bien marqué. Les bâtonnets de bois (type allumettes) plus difficiles à saisir exercent la motricité fine. De plus, ils doivent être disposés verticalement. Le rythme d'alignement et le retour à la ligne sont respectés. Il faut noter que pour certains élèves, la perception de l'occupation de l'espace est loin d'être évidente et nécessite un accompagnement par le professeur. Dans un troisième temps, l'élève utilise des gommettes afin de laisser une trace du travail. L'utilisation des gommettes de forme carrée ou triangulaire est conseillée : elles présentent la difficulté supplémentaire de devoir être posées sur leur base. Elles préparent à poser les lettres « sur leur base ».

— Activités de phonologie de type discrimination auditive

Il s'agit de faire la démonstration, devant les élèves, d'une épellation phonologique, lors des activités d'écriture (quotidiennement et en individuel dès que possible). Le professeur bruite des mots.

Par exemple :

- avec un prénom régulier : « tu t'appelles Noam. Voici ton étiquette. Dans ton nom je vois "nnn", ici, la lettre N qui fait "nnn", "o", "a", "mmm"²⁶ ».

Il est conseillé de travailler la phonémisation sur des corpus de mots réguliers ciblés y compris sur les prénoms.

«L'enseignement de la connaissance des unités sonores de la langue française doit faire l'objet d'un enseignement programmé et progressif, en vue de préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école élémentaire. La manipulation des sons de la langue, leur identification et la connaissance progressive du principe alphabétique doivent faire l'objet d'un enseignement régulier en grande section²⁷.»

25 — Mireille Brigaudiot, *Langage et école maternelle*, Hatier, Paris, 2015.

26 — Un exemple en petite section. <http://www.ien-rosny-sur-seine.ac-versailles.fr/spip.php?rubrique95>

27 — Circulaire de rentrée 2019.

Trois stratégies peuvent être mises en œuvre dans les activités d'écriture

UNE STRATÉGIE PHONOLOGIQUE ET ÉPELLATIVE

Pour écrire un mot régulier, l'élève doit avant tout **utiliser la correspondance entre les graphèmes identifiés et les phonèmes entendus lorsqu'il les prononce**. Pour y parvenir, il s'intéresse d'abord à la première syllabe et étire les sons (par exemple, « mmmmmaaaaaa ». Il vérifie que les lettres mobilisées codent les sons entendus : M /m/ A /a/). Il continue avec la deuxième syllabe, etc. (par exemple, « rrrrrriiiiiii ». Il vérifie que les lettres choisies correspondent aux sons entendus : R/r/ I /i/). Lorsqu'il a terminé, l'élève demande au professeur de lire ce qu'il a écrit pour entendre et s'assurer de la bonne correspondance graphème-phonème. Il procède à la révision si nécessaire, avec l'aide du professeur. Certains élèves ne s'appuient pas sur la syllabe, il n'est pas recommandé de les y obliger.

UNE STRATÉGIE ANALOGIQUE

Pour vérifier l'écriture d'un mot nouveau, **l'élève s'appuie sur d'autres mots contenant les syllabes nécessaires à cette écriture** pour s'assurer du bon choix des correspondances graphèmes-phonèmes : par exemple, « Paris, ça commence comme papa, quelles sont les lettres qui me permettent d'écrire /pa/? les lettres P et A, j'ai bien écrit le /pa/ ».

UNE STRATÉGIE LEXICALE

L'élève mémorise l'orthographe de mots ou de syllabes connus pour écrire. Les prénoms, les mots outils, les référents de la classe constituent un stock lexical mémorisable.

Il est important de s'appuyer sur des corpus de mots dont la difficulté est croissante.

Quelques points d'attention à porter à l'environnement d'apprentissage

Les capacités de mémorisation et les émotions étant étroitement liées, le professeur s'attache à mettre en place un cadre sécurisant et bienveillant qui :

- respecte les **besoins des élèves** (bouger, réactiver et stimuler la mémoire, etc.) ;
- favorise la **coopération** plutôt que la compétition ;
- **recentre** les élèves sur l'apprentissage, en proposant des activités brèves, cohérentes, entrecoupées de courtes pauses favorisant la concentration (exercices de relaxation, étirements).