

ECRIRE – APPRENDRE A ECRIRE

L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture doivent aller de pair. Jusqu'au début du XI^e siècle, l'apprentissage de la lecture a précédé celui de l'écriture.

I. Les rapports entre lecture et écriture

1. Les relations entre lecture et écriture

Il existe trois conceptions des relations entre lecture et écriture :

- La conception dualiste, la plus ancienne, selon laquelle la lecture est une activité distincte de l'écriture.
- La conception unitaire selon laquelle la langue écrite possède deux faces, ce qui conduit à penser que les deux types d'opérations qui permettent d'en acquérir la maîtrise sont la lecture et l'écriture et que ces deux opérations doivent être menées conjointement.
- La conception hiérarchique, basée sur le fait que si le système de la langue écrite est unique, les comportements permettant de le maîtriser (lecture, écriture, copie, ...) se situent à divers degrés de complexité cognitive et présentent des degrés de difficulté différents, commence à se développer.

La lecture informe, en situation, sur la manière dont s'écrivent les textes : en cours de lecture s'élaborent les représentations concernant le matériel graphique reconnu (forme des mots, tracé des lettres, ponctuation, rôle des espaces et des blancs typographiques dans le cadre de la phrase) mais aussi organisation des formes graphiques dans des textes offrant un sens (organisation des paragraphes, des blocs typographiques, silhouette des textes, utilisation de temps spécifiques, ...) ; en situation d'écriture l'élève va récupérer en mémoire les formes graphiques et leurs modes d'organisation ; entre les deux activités un va-et-vient, une complémentarité dynamique, s'établit normalement.

2. Lecteur, scripteur

Lorsqu'il lit, l'enfant est récepteur d'un texte. Lorsqu'il écrit, il se trouve en position d'émetteur. Faire interagir ces deux situations, c'est aider les élèves à avoir une approche complète de la langue écrite.

3. Produire des textes

Produire des textes est une tâche difficile. La principale difficulté est de gérer simultanément des problèmes situés à différents niveaux, qui vont de la prise en compte du récepteur jusqu'à la correction orthographique. De nombreuses incertitudes subsistent concernant les procédures que l'enfant met en œuvre lorsqu'il apprend à écrire. Cependant, tous les enfants tirent avantage à être initiés très tôt à la production d'écrits.

Lecture : réception d'un texte

L'élaboration des représentations se base sur :

- la forme des mots, le tracé des lettres, la ponctuation, les espaces ;
- l'organisation des paragraphes, la silhouette des textes (titre, entête, ...) ;
- l'utilisation de temps spécifiques (passé simple pour le récit, ...).

Écriture : émission d'un texte

L'exploitation des représentations se base sur les critères définis ci-dessus. Écrire c'est mener à bien une tâche complexe :

- compétences codiques : syntaxe, morphologie, orthographe d'usage ;
- compétences discursives : type de texte, syntaxe, lexique adapté à la situation de production ;
- cohérence / cohésion : arguments développés, connecteurs, reprises anaphoriques, ...
- dimension structurelle / séquentielle : gérer les enchaînements locaux dans une structure globale ;
- idées : connaissance du domaine abordé.

La complexité de l'acte de produire peut entraîner une surcharge cognitive chez l'élève tant que certains processus rédactionnels ne seront pas assimilés.

II. Entrer dans l'écrit aux cycles 1 et 2

1. Les programmes

- Cycle 1 (Le langage au cœur des apprentissages)

Même si l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas au programme, l'école maternelle doit donner l'occasion à tous les élèves d'une imprégnation orale des mots et des structures de la langue écrite, préalable indispensable à tout acte de lecture.

Cette imprégnation se fait d'abord par un rendez-vous quotidien avec les albums de littérature de jeunesse. Leur lecture est l'occasion d'engager le dialogue, de redire l'histoire qui a été entendue et de construire progressivement des représentations vraisemblables et communicables

par des mots et des images. Des parcours de lecture permettent des rapprochements de personnages et de thèmes et d'installer une première culture littéraire.

Cette imprégnation se fait aussi à travers ce qu'on a pris l'habitude d'appeler la « dictée à l'adulte », qui offre à l'enfant qui ne sait pas encore écrire la possibilité de bénéficier de l'aide d'un secrétaire (le maître) pour construire des messages ou des textes. C'est l'occasion pour lui de « parler » les textes écrits et de mesurer la différence entre langage de l'oral et langage de l'écrit.

Parallèlement, l'enfant découvre les multiples fonctions de la langue écrite dans la vie quotidienne, il essaie d'en deviner les significations et de s'en approprier les formes les plus apparentes. Il se crée, ce faisant, un premier répertoire de mots dont il fait très vite usage pour découvrir comment fonctionne le code alphabétique du français.

Dès trois ou quatre ans, l'enfant s'intéresse aux différentes écritures qui l'entourent et à la manière dont les mots écrits expriment le langage. En stimulant sa curiosité, on accompagne et on structure cette découverte. Il est nécessaire, à cette étape, qu'il prenne conscience des réalités sonores de la langue. La meilleure manière est de lui permettre de dire ou de chanter souvent des comptines, des chansons, des poésies, des jeux de doigts. Son attention aux rythmes et aux rimes lui fait découvrir que les paroles sont composées de sons. Il peut alors comprendre comment les lettres de l'alphabet représentent ces sons dans des mots familiers et tenter de trouver (avec l'aide du maître) comment on pourrait écrire un mot simple. Pour cela, il doit avoir développé ses compétences graphiques (graphisme, écriture) et ses capacités de dessin.

- Cycle 2

Au cycle 2, les élèves doivent lire et écrire au moins 2 h 30 par jour [...]

Lire et écrire sont indissociables et se renforcent mutuellement. Traiter pas à pas les problèmes que pose l'écriture des lettres, des mots, des phrases et des textes permet de construire des compétences efficaces et durables. L'activité graphique doit être encore entraînée avec patience [...]

La production d'un texte, encore difficile à cet âge, s'appuie sur les activités orales ou sur les lectures. Tous les aspects de la rédaction proprement dite sont régulièrement travaillés tout au long du cycle et éventuellement rassemblés dans un projet collectif d'écriture.

Ecrire des textes

L'écriture et la lecture sont étroitement liées dans toutes les activités du cycle des apprentissages fondamentaux. Toutefois, des moments spécifiques doivent être consacrés à des activités qui conduisent les

élèves à se doter, avant même la fin du cycle, de la capacité de produire de manière autonome un texte court mais structuré, qu'il s'agisse d'un texte narratif ou d'un texte explicatif.

Cela n'est possible qu'à condition de sérier les difficultés de manière à ne jamais les présenter toutes en même temps et à exercer séparément les différentes composantes de la production de textes. En effet, tant que les compétences de base (tracer les lettres, gérer l'essentiel de l'orthographe) ne sont pas acquises et automatisées, il est difficile que l'enfant puisse se consacrer pleinement aux activités plus délicates comme la mobilisation des informations, l'organisation du texte ou l'élaboration des énoncés. En mettant en oeuvre des projets d'écriture, ancrés dans des situations de communication véritables, il est possible d'accentuer tour à tour telle ou telle de ces composantes pendant que l'enseignant assume la gestion des autres.

Compétences devant être acquises en fin de cycle

Etre capable de :

- écrire de manière autonome un texte d'au moins cinq lignes (narratif ou explicatif) répondant à des consignes claires, en gérant correctement les problèmes de syntaxe et de lexique ;
- écrire la plupart des mots en respectant les caractéristiques phonétiques du codage ;
- copier sans erreur un texte de trois ou quatre lignes en copiant mot par mot et en utilisant une écriture cursive et lisible ;
- ...

2. Pourquoi écrire au cycle 1 ?

- L'enfant aime tracer des simulacres d'écriture, alors que l'activité de lecture lui reste plus longtemps mystérieuse.
- La mise en œuvre de situations variées aide l'enfant à appréhender la diversité des fonctions de l'écrit : l'écrit permet en effet la communication différée avec un destinataire lointain ou momentanément absent (les parents, les correspondants, ...), mais aussi la mémoire des choses faites (livre de vie de la classe, plantations, ...) ou à faire (pense-bête). De plus, il facilite les jeux avec les mots dans l'activité poétique.
- C'est bien souvent la mise en écriture qui provoque une curiosité supplémentaire pour la chose écrite. De plus, si l'on veut retrouver un mot pour pouvoir le recopier, il faut mettre en jeu une activité de lecture.

3. Situations de production d'écrits

- Situations fonctionnelles

La plupart des situations que l'on peut mettre en place à l'école maternelle et en CP/CE1 sont des situations de communication fonctionnelle dont les enjeux et les destinataires sont bien connus des enfants. Par exemple :

- Les écrits occasionnés par les projets de vie de la classe : faire un petit mot aux parents pour leur demander de prendre à l'école le vélo pour une séance d'éducation physique. Ces messages écrits remplissent une fonction de communication différée. Ils permettent de ne pas oublier de communiquer aux parents des informations importantes.
- Les écrits ritualisés affectifs : les enfants d'une classe maternelle rurale comportant toutes les sections, de la Petite Section à la Grande Section, correspondent avec une mamie conteuse qui intervient régulièrement dans la classe pour choisir les histoires qu'ils ont envie d'entendre et lui dire celles qu'ils ont le plus appréciées.
- Les écrits échangés occasionnellement avec une autre classe du même cycle de l'école. Ainsi des CP rédigent la fiche de fabrication du papier marbré pour la transmettre aux CE1 ; des Grandes Sections élaborent en plusieurs étapes la recette de la pâte à sel pour la proposer aux Moyennes Sections de la même école.
- Les écrits-mémoires rendant compte d'un événement important de la vie de la classe :

Aujourd'hui, lundi, nous sommes allés au cirque.

Nous irons à la patinoire jeudi 13 novembre.

Maxime a apporté trois sauterelles.

L'écrit sert alors à conserver la trace de ce qui est important pour le groupe-classe, par exemple dans un livre de vie.

- Avantages des situations fonctionnelles

Ces situations présentent un certain nombre d'avantages pour faire découvrir à des enfants de cycle 1 et début de cycle 2 l'intérêt des situations de production d'écrits :

- Les enfants sont très motivés et perçoivent rapidement l'intérêt d'écrire.
- Ils peuvent évaluer immédiatement l'efficacité de leur message : les CE1 parviennent ou pas à fabriquer convenablement la pâte à papier. Les enfants apprennent ainsi

à se décentrer, à ajuster leur écrit aux besoins du destinataire.

- Les messages de ce type sont le plus souvent économiques et demandent peu d'écrit. La résolution des problèmes d'écriture posés est donc relativement à la portée de jeunes enfants.
- Certains termes sont souvent répétés, comme « bonjour » dans les lettres et permettent donc la constitution d'un stock de mots de référence conventionnels.

- Dangers et limites des situations fonctionnelles

- Elles risquent d'étouffer la dimension créatrice de l'imaginaire et du jeu avec la langue, essentielle dans la construction de la personne.
- Les retours à la ligne fréquents, par exemple dans l'affiche, après chaque unité d'information, peuvent laisser penser à l'enfant qu'il en est de même dans tous les types d'écrits.
- Cela peut conforter leur représentation dominante selon laquelle on écrit essentiellement les noms et les mots importants, le lecteur rétablissant librement le message à partir de ces mots. Les jeunes enfants pensent en effet, comme l'a montré Emilia Ferreiro, que seuls les noms sont écrits ; ils ne considèrent pas indispensable d'écrire les verbes ou les déterminants.

• Situations de production d'écrits imaginaires

Il est important de proposer également des situations de production de textes poétiques pour l'œil (jeux autour des configurations graphiques et de la lettre, variations autour de l'écriture de son prénom) et pour l'oreille (comptines).

L'imaginaire se développe grâce à des activités autour d'albums littéraires. Celles-ci contribuent à développer le goût de lire et à mettre en place des références culturelles. On peut choisir des albums à structure répétitive comme « Une histoire sombre », très sombre de Ruth Brown chez Gallimard ou « Bon appétit, Monsieur Lapin » de Claude Boujon à l'Ecole des Loisirs. Ces albums présentent l'avantage de comporter des images riches pour l'imaginaire, un texte peu abondant, avec un lexique répétitif et une interaction dynamique entre le texte et l'image, chacun étant porteur d'éléments d'informations spécifiques.

Ils permettent un travail de lecture-découverte, de systématisation sur l'acquisition d'un vocabulaire et de structures de phrases qui préparent les activités de production d'écrits consistant à inventer une suite ou de nouveaux épisodes.

Ils ont l'avantage d'aider l'enfant à affiner la prise d'indices en lecture (il faut retrouver et isoler les mots pertinents dans un long texte) et à repérer la présence fréquente dans les textes de mots-outils (déterminants, adverbes, ...).

Les activités mises en place devront notamment veiller à varier :

- les destinataires et les fonctions de l'écrit ;
- les types d'écrits et les types de textes ;
- les modalités de l'écriture (écriture individuelle, en petits groupes, en groupe-classe), de façon à ce que les élèves rencontrent la diversité des formes et des fonctions de l'écrit, et ce dès la petite section de l'école maternelle.

4. Situations de dictée à l'adulte

- Les choix de l'enseignant

Supposons qu'un enfant de Moyenne Section ait fait un dessin et que l'enseignant l'aide à le légender.

L'enfant lui dit :

« eh ben euh là euh tu vois y a y a y a ma maison et puis là y a ma chambre et puis y a la balançoire dans euh le jardin et puis moi j'aime m'amuser à la balançoire. »

L'enseignant a le choix entre les trois positions suivantes :

- Ecrire strictement ce que lui dit l'enfant en éliminant seulement quelques euh et quelques ben... On retrouve alors peut-être dans la légende le charme de la fraîcheur enfantine et de l'authenticité, mais cela n'aide guère l'élève à prendre conscience de la spécificité et des exigences de la langue écrite.
- Ecrire directement une phrase élaborée, inspirée par le contenu des propos de l'enfant :
« 'aime faire de la balançoire dans mon jardin. »
Dans ce cas, la phrase produite à destination des parents est tout à fait convenable, mais on peut s'interroger sur le profit qu'a retiré l'élève de cette situation.
- Etablir un échange avec l'enfant au cours duquel apparaîtront les caractéristiques d'une production écrite. C'est dans ce cas seulement qu'on parle de dictée à l'adulte.

- Les caractéristiques d'une situation de dictée à l'adulte

La dictée à l'adulte est une situation mixte d'oral et d'écrit : les enfants sont amenés à oraliser de l'écrit en tenant compte des spécificités de l'écrit. La dictée à l'adulte peut être réalisée individuellement ou en petits groupes.

Le guidage de l'enseignant est très fort, par :

- les questions qu'il pose, questions qui sont celles d'un scripteur expert,
- les pauses qu'il provoque, pour permettre une planification de la suite du texte,
- les décisions qu'il aide à prendre sur les différences entre ce qu'on peut dire à l'oral et ce qu'on peut écrire,
- son rôle de médiateur entre les enfants mais aussi par rapport à la culture écrite.

5. Situations d'écriture inventée

Dans les situations d'écriture inventée, les enfants s'essayent eux-mêmes à écrire des mots qu'ils ne savent pas encore écrire. Ce type de tâche-problème les met en position d'élaborer des hypothèses sur le système orthographique. Or, comme l'ont montré des chercheurs, notamment Emilia Ferreiro pour l'espagnol et Jean-Pierre Jaffré pour le français, l'essentiel de l'acquisition du système orthographique se passe avant même que l'enfant sache lire ou écrire. C'est par les hypothèses qu'il fait sur la manière dont s'agencent les lettres que le jeune enfant se construit progressivement une représentation du système d'écriture qui sous-tendra ensuite son orthographe.

L'intérêt pédagogique de ce type de situations, individuelles ou en petits groupes, est de permettre à l'enseignant d'observer où en est chaque enfant et de l'aider à aller plus loin.

Même si l'enseignant s'efface à certains moments du travail des groupes, pour laisser les enfants se poser et résoudre des problèmes d'écriture, son rôle n'en est pas moins très important :

- il constitue les groupes d'écriture en veillant à la fois aux affinités entre les enfants, à la diversité de leurs niveaux pour ce qui est de la représentation du fonctionnement de l'écriture, sans que la disparité de compétences ne soit trop importante ;
- il installe dans la classe des référents divers (textes étudiés, albums de référence, calendriers, affiches, imagiers, collections de mots-repères, ...) auxquels les enfants pourront se reporter. Si besoin, il suscite les situations propices à leur utilisation efficace par les enfants ;

- dans certains cas, il aide à l'élaboration du message tenant compte des spécificités de la trace écrite par rapport à une production orale ;
- il enseigne des méthodes de travail : chercher dans le référent pertinent un mot déjà rencontré, décomposer un mot nouveau en repérant quelques phonèmes ;
- il installe dans la classe un climat où l'erreur est tolérée et devient un élément essentiel de l'apprentissage ;
- il aide à mettre au point les productions avant leur socialisation finale. C'est lui qui est la ressource sur les caractéristiques de l'écrit.

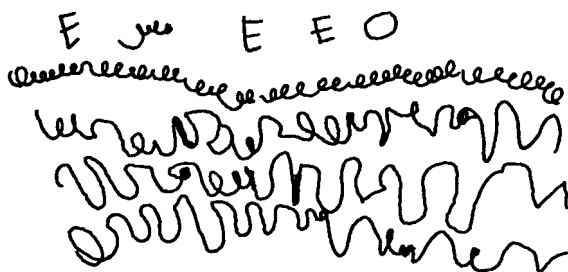
6. Les grandes étapes de mise en place du système orthographique chez l'enfant

Diverses études ont été conduites sur la genèse du système d'écriture chez les enfants apprentis-lecteurs. Pionnière en ce domaine, Emilia Ferreiro est une chercheuse mexicaine qui a appliqué les principes de l'analyse piagétienne aux premiers essais d'écriture des enfants. L'analyse d'Emilia Ferreiro a permis d'établir l'existence de plusieurs stades dans l'élaboration de la trace écrite.

- Du simulacre d'écriture à la découverte d'un système arbitraire

L'enfant de 2 à 4 ans a un grand plaisir à noircir la page par des boucles et des simulacres d'écriture. Il croit que seuls les noms s'écrivent. Il ne situe pas un segment particulier dans l'énoncé écrit qui lui est lu à haute voix. Si on lui montre une phrase en lui disant : « Tu vois, ici, il y a écrit : L'ours mange du miel », et si on lui demande où est écrit le mot miel, il peut montrer l'ensemble de la phrase ou le début du message. Il cite train comme mot long, puisque l'objet correspondant est long, et il pense que papillon est un mot plus court qu'ours. Il n'établit aucune relation entre la longueur du message oral et la longueur de la chaîne écrite.

- Un élève de Moyenne Section, fait la liste des jouets qu'il voudrait pour Noël.



Il mêle des arabesques et quelques lettres de son prénom disposées dans un ordre arbitraire. Lorsqu'il relit son écrit, il énumère un jouet par ligne écrite.

- D'autres élèves de Moyenne Section utilisent exclusivement des signes arbitraires, que ce soient des lettres ou d'autres signes tels que notes de musique ou figures géométriques.

™ IT P L E O I R Q

- Du système arbitraire à la permanence de la trace
 - Edouard, élève de Moyenne Section, demande au Père Noël un écran magique et un robot et, pour cela, écrit :

O A R N O U E L G
O R O E U G E L G U

Les signes utilisés sont tous des lettres. Elles correspondent pour la plupart aux lettres du prénom Edouard organisées dans un autre ordre, mais on retrouve également les points des trémas remarquables dans Père Noël.

A noter qu'il n'existe aucune correspondance entre la longueur du message oral et la longueur du mot écrit. Edouard ordonne les lettres au hasard et remplit les lignes sans aucun blanc graphique, chaque ligne correspondant à la dénomination d'un objet.

- De même, lorsque un autre élève veut écrire Arbre de joie, il propose :

A I R O E H L O I
P E E S L O I
O B I D Z L I

On ne note aucun essai de mise en relation entre la longueur du mot et le nombre de lettres nécessaires à son écriture. Ainsi « de » est écrit en 7 lettres.

Il semble qu'un nombre important de lettres soit considéré comme nécessaire pour qu'il y ait mot. Emilia Ferreiro a pu constater qu'en deçà de trois lettres, les apprentis-lecteurs avaient du mal à considérer qu'il s'agissait d'un mot.

En revanche, certains enfants de Moyenne Section commencent à percevoir la nécessité d'une permanence de la trace associée à un fragment d'oral. Ils utilisent les mêmes lettres ou ensembles de signes pour un même mot, même si cette écriture n'établit pas encore de relation entre phonie et graphie.

- Des élèves de Moyenne Section avaient à écrire successivement les deux phrases :

Maman prépare une tartine.

Maman prépare deux tartines.

Certains enfants dessinent successivement les deux tartines réalisées :

Lorsque l'enfant est invité à relire sa production, il indique que le cercle correspond au verbe prépare et que les deux signes qui suivent représentent les deux tartines successives. Le système d'écriture ainsi mis en oeuvre est de nature idéographique, chaque signe notant une unité de signification. L'enfant n'éprouve pas le besoin d'écrire tous les mots et ne note que les verbes et les noms.

Pour écrire les mêmes phrases, d'autres matérialisent, par la répétition du verbe prépare, les deux actions réalisées successivement par la maman :

- Les hypothèses sur les relations entre mot oral et mot écrit

Les relations entre message oral et message écrit commencent à s'établir lorsqu'on constate une écriture constante pour un même mot, même s'il ne s'agit pas encore de la forme normée de ce mot. De même, certains enfants parviennent à écrire un mot nouveau en référence à un mot plus long qu'ils connaissent.

Exemple, un élève de Moyenne Section en avril, écrit :

MER à partir de MERCREDI affiché sur le mur de la classe.

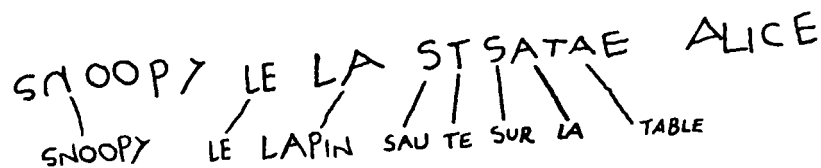
Il établit ainsi une relation entre syllabe orale et mot écrit et il est capable d'isoler dans le mot écrit les éléments pertinents.

- L'hypothèse syllabique

Les enfants passent ensuite par une phase qualifiée par Emilia Ferreiro d'hypothèse syllabique, dans laquelle ils notent une lettre par syllabe entendue, par exemple A pour « la » ou S pour « sur ». Le plus souvent, ils notent d'abord la voyelle.

D'autres enfants utilisent un système mixte dans lequel ils mêlent l'écriture intégrale ou partielle de mots déjà connus qu'ils retrouvent sur des référents affichés sur les murs de la classe et une écriture syllabique à laquelle ils ajoutent parfois d'autres lettres.

Exemple :



Le blanc graphique est apparent pour les mots connus, pas pour les autres.

- L'écriture phonétique

Exemple de fin de grande section :

*Bonjour les CP
Vendredi, on est allé à la patinoire. On s'est bien amusé.*

bonjour les CP
Vendredi on est allé à la patinoire
On s'est bien amusé

Malgré des erreurs dans le choix des graphies ou les coupures entre les mots, dans l'ensemble, le message écrit comporte toutes les lettres nécessaires. Cet exemple se situe entre l'écriture phonétique et l'hypothèse syllabique.