

**« Approcher l'écriture en début de scolarisation :
apprentissages des élèves et actions de l'enseignant »**
paru dans les *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* (NCRÉ)
année 2014

Marie-France Morin
CREALEC – Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
2500, boulevard de l'Université
Sherbrooke, Québec, J1K 2R1, Canada
Marie-France.Morin@USherbrooke.ca

Jacques David
Université de Cergy-Pontoise & Institut d'éducation
Centre de Recherche Textes et Francophonies (EA 1392)
33 boulevard du Port
Cergy-Pontoise, 95011, France
Jacques.David@u-cergy.fr

Pascale Nootens
CREALEC – Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
2500, boulevard de l'Université
Sherbrooke, Québec, J1K 2R1, Canada
pascale.nootens@usherbrooke.ca

Résumé : Cette contribution propose, à partir de corpus recueillis auprès de jeunes scripteurs interagissant à propos de leurs productions, d'examiner la façon dont l'élève s'approprie la langue écrite dans la perspective des écritures approchées. Celle-ci conçoit l'élève en tant qu'apprenant actif qui, en interaction avec la langue écrite, s'en approprie progressivement les caractéristiques. Le rôle de l'enseignant consiste alors à mettre l'élève en contact avec ce système complexe qu'est l'écrit et à tirer profit des écarts à la norme produits par l'apprenant – traces de l'état de ses connaissances – pour assurer auprès de lui des actions pédagogiques se situant dans sa zone proximale de développement. Certaines implications de cette posture de l'enseignement-apprentissage de l'écrit pour la formation des maîtres sont discutées.

Mots-clés : écritures approchées, système orthographique, procédures d'acquisition, stratégies d'enseignement, entrée dans l'écrit, pratiques enseignantes

1. Introduction

Notre contribution a pour objectif général de mieux comprendre comment les jeunes élèves découvrent et s'approprient la langue écrite. Nous proposons d'examiner ces premiers apprentissages, en particulier en situation d'écriture, en adoptant la perspective des écritures approchées (David et Morin, 2008). Cette perspective soutient, d'une part, la conception d'un élève qui, interagissant avec les formes et composantes de l'écriture de sa langue, s'en approprie progressivement les spécificités. Cette perspective privilégie, d'autre part, le travail d'un enseignant qui doit à la fois donner accès à ce complexe d'apprentissage qu'est la langue écrite et reconsidérer la place des écarts aux normes attendues, mais aussi un enseignant qui doit régulièrement observer, questionner, guider l'élève, afin de tenter des actions dans ces apprentissages littéraires.

Plus précisément, à partir d'extraits de corpus recueillis auprès de jeunes élèves qui agissent pour s'approprier le français écrit, nous tentons d'explorer et de mieux comprendre ce processus d'apprentissage chez les élèves. Pour mener des analyses complètes, qui ne se limitent pas au simple produit, nous avons adopté une méthodologie qui associe l'étude des écrits réalisés par les élèves et les verbalisations - dénommées « explications métagraphiques » (dorénavant EM) - émises avant, pendant et surtout après chaque production, en situation de révision (Jaffré et Ducard, 1996 ; David et Jaffré, 1997).

Cette contribution est également l'occasion d'aborder la dimension didactique des écritures approchées, afin d'examiner dans quelle mesure l'enseignant qui les met en œuvre peut faire en sorte que l'*écriture* – en tant qu'action et en tant que résultat de cette action - devienne un objectif d'apprentissage mis à la portée des jeunes scripteurs. Dans cette optique, nous montrons comment l'enseignant peut adopter des actions soutenues par des échanges et des interactions verbales élèves-enseignant *vs.* élèves-élèves, ajustés aux habiletés de chacun. Nous envisageons enfin certaines implications de cette posture de l'enseignement-apprentissage de l'écrit pour la formation des maîtres.

2. Écritures approchées et actions didactiques : quelques clarifications du point de vue de l'acquisition

2.1. Des écritures « inventées » aux écritures « approchées »

Nos travaux prennent appui sur un paradigme de recherche déjà largement développé : les écritures inventées (ou *invented /creative spelling*), qui s'est, depuis près de quatre décennies, attaché à décrire les premières écritures des enfants. En s'intéressant aux performances des jeunes scripteurs, ces travaux, aujourd'hui très argumentés, ont montré que les jeunes élèves construisaient des procédures langagières spécifiques, combinant des connaissances linguistiques et des habiletés cognitives pour s'approprier progressivement le système écrit (Sénéchal, Ouellette, Pagan et Lever, 2012). De fait, depuis les travaux princeps d'E. Ferreiro (pour une synthèse, voir son ouvrage de 2000) jusqu'aux synthèses publiées dans le domaine (Rieben, 2003 ; David et Morin, dir., 2013 ; Read et Treiman, 2013), nous discutons le caractère « inventif » de ces écritures enfantines afin de décrire et de promouvoir une démarche plus élaborée, plus signifiante mais aussi plus didactisée de la production écrite, une démarche que nous qualifions d'écriture *approchée* (Montésinos-Gelet et Morin, 2006 ; David, 2006). Cette dénomination est importante, d'une part, parce que la dimension *écriture* recouvre des acceptions plus larges que celles de l'*orthographe* ; d'autre part, parce que ces écritures *approchées* correspondent à une phase de conceptualisation où les enfants n'*inventent* pas (ou plus) les propriétés d'une écriture, mais tentent d'en *approcher* les principales fonctions, les modes d'organisation en systèmes et sous-systèmes, les caractéristiques et les régularités linguistico-graphiques.

Dans les recherches conduites, les jeunes élèves ne sont pas sollicités à coder uniquement des mots, ils sont aussi invités à énoncer des textes ; ce qui change radicalement la perspective énonciative proposée. De plus, ils ne sont pas seuls dans ce processus d'écriture élargie à la textualité ; les adultes qui les accompagnent organisent les apprentissages scripturaux - et plus largement de littéracie -, incluant l'acculturation par la lecture de textes diversifiés, le recours à des révisions individuelles ou collectives et plus largement à la rédaction coopérative. Les élèves sont ainsi invités à verbaliser leurs stratégies avec l'enseignant (Jaffré, 1995 ; David et Jaffré, 1997 ; Morin et Montésinos-Gelet, 2003), mais aussi à échanger leurs connaissances et leurs

procédures avec leurs pairs, régulièrement associés au processus d'apprentissage, puis à les valider avec l'enseignant (Rieben, Ntamakiliro, Gonthier et Fayol, 2005 ; David, 2008).

Dans cette perspective, la dimension didactique est assumée, car notre objectif consiste à décrire un ensemble de procédures accessibles à des élèves jeunes, impliqués dans des tâches d'écriture, souvent très intenses. Cet objectif vise également la définition de stratégies d'apprentissage en rapport, afin de mesurer tout autant l'efficacité des interactions et des dispositifs mis en œuvre par les enseignants que les contraintes linguistiques inhérentes au fonctionnement du système écrit¹. Pour clarifier les enjeux d'une telle pratique, il nous semble dès lors important de distinguer ce que nous entendons par *stratégies* et par *procédures*.

2.2. Stratégies d'enseignement et procédures d'acquisition

Quand nous décrivons des *stratégies*, nous les comprenons dans une démarche d'ensemble dont les élèves sont les destinataires ; elles sont généralement liées à un guidage didactique assuré par l'enseignant (par exemple, copier ou mémoriser des mots correspondent à une *stratégie* dite *logographique*). Ces stratégies apparaissent contraintes didactiquement ; elles relèvent de choix d'enseignement plus ou moins explicites (écriture par transport-copie, encodage phonogrammique, relation lecture/écriture). De fait, ce sont généralement les enseignants qui privilégient telle ou telle stratégie dans les actions avec leurs élèves.

Nous les distinguons des *procédures* qui sont, elles, spécifiquement linguistiques, généralement contraintes par le système de la langue orale ou écrite. Par exemple, les *procédures* sont qualifiées d'*alphabétiques* ou de *morphographiques*, car elles sont spécifiques à une langue et à sa forme orthographique. Ces procédures impliquent le plus souvent la construction de savoirs linguistiques précis, que nous pouvons décrire en termes de *règles* ou de *listes* (Bryant, Deacon et Nunes, 2006) : des *règles* comme la dérivation lexicale (*grand* > *grande* > *grandeur*) ; des *listes* comme celle des formes irrégulières des verbes (*faites*, *dites*, ou pour un même verbe : *alla*,

1. À la maîtrise du système écrit, dans ses différentes composantes, il faudrait nécessairement ajouter les contraintes liées au fonctionnement du texte à produire - et des textes envisagées sous les angles typologique et générique (au sens de genre). Mais ce n'est pas la perspective adoptée ici ; de fait nous renvoyons le lecteur à d'autres travaux qui les prolongent (David et Fraquet, 2011).

va, ira, aille). À ces règles et listes, nous avons ajouté d'autres savoirs intermédiaires qui se présentent sous la forme de *régularités*, comme la position des consonnes géminées (*cc*, après un *a* ou un *o* initial...), des suffixes ou des rimes orthographiques (*-age, -tion, -elle...*). Ces contraintes procédurales et déclaratives (Anderson, 1996) s'imposent aux élèves, et donc aux enseignants qui ne peuvent guère les modifier, les arranger, les occulter. Elles sont incontournables et relatives à la langue² et au système d'écriture auxquels sont confrontés les élèves. Ainsi, la complexité des syllabes orales et la variabilité des correspondances phonographiques de l'anglais (Treiman, Kessler et Bick, 2002) imposent aux élèves anglophones de saisir le poids relatif des consonnes et des voyelles, et de construire en regard des *procédures* phonographiques spécifiques où les premières ont une nette prépondérance sur les secondes. À l'inverse, les élèves hispanophones auront tout intérêt à repérer rapidement la régularité des syllabes de leur langue et la transparence alphabétique de leur orthographe pour avancer des *procédures* phonographiques (Ferreiro, 2000), mais beaucoup plus accessibles et donc plus faciles à maîtriser. Entre ces deux extrêmes, le cas du français apparaît également très particulier. Ainsi, pour les jeunes scripteurs confrontés à cette langue-écriture, nous décrivons des parcours d'apprentissage où la morphologie, surtout, oblige à construire des procédures spécifiques et détermine des stratégies d'enseignement spécifiques (Jaffré, 1998). Nous avons ainsi montré (David et Dappe, 2013) que de jeunes scripteurs sont capables d'appréhender des problèmes d'orthographe verbale, souvent évalués comme très (ou trop) complexes, et qu'ils peuvent formuler des hypothèses, voire des solutions, qui partent de critères phonologiques, puis sémantiques et référentiels, pour avancer, par des reconfigurations successives, vers la morphographie dans une dimension essentiellement grammaticale.

2.3. Distinction entre stratégies et procédures : le cas de la morphographie verbale

Le rapport entre stratégie et procédure, mais aussi entre savoirs déclaratifs (souvent sous la forme de listes) ou de savoirs procéduraux (sous forme de règles) apparaît relativement tôt dans les premières expériences d'écritures des élèves. Ainsi, au mois de novembre de son année de cours préparatoire (1^{ère} primaire), Mehdi (5;11 ans) retrace un épisode de son récit par cette

2. Quand ce n'est pas « aux langues » dans des situations fréquentes de bi- ou de plurilinguisme.

phrase³ : *Il été tris taler à l'école* ; nous avons recueilli l'EM qui suit, dans laquelle il tente de circonscrire le problème :

Ens : Mehdi pourquoi tu as écrit *été* comme ça

Mehdi : parce que je l'ai trouvé dans l'affiche des mots avec le son /E/

On le voit, Mehdi est encore sensible à une stratégie analogique, voire logographique de copie (*parce que je l'ai trouvé dans l'affiche des mots avec le son /E/*), en s'emparant ainsi de la forme *été* pour transcrire un mot phonétiquement proche, même si elle est flexionnellement dérivée du même verbe (*été/était* de « être »). Or, à la même période de l'année, les élèves ont plutôt tendance à utiliser une stratégie strictement phonographique, utilisant ainsi les procédures et les connaissances construites pendant les séances d'apprentissage systématique du code alphabétique. Nella (6;3 ans), qui est sollicitée dans la même séquence de révision que Mehdi, compose le début de son histoire ainsi : *Le loup sé aproché. Il souflé il souflé il souflé très for*, et formule des arguments différents pour une solution en apparence identique :

Ens : tu as écrit trois fois *souflé* – c'est intéressant – tu peux nous expliquer comment tu as fait pour l'écrire comme ça?

Nella : parce que – il y a [su] c'est S et O-U et [fle] c'est F-L et le É avec un accent

Ens : d'accord – et pourquoi tu l'as écrit avec É avec un accent

Nella : quand j'entends [e] je mets toujours un é comme ça (elle montre *sé et aproché* également codés dans la première phrase)

Nous découvrons ainsi que des stratégies différentes, voire opposées, s'affrontent d'un élève à l'autre, et parfois chez le même élève. Certains apprentis-scripteurs de notre étude (comme Mehdi) utilisent des formes mémorisées ou accessibles dans l'environnement (dans un carnet ou un répertoire de mots, dans une affiche ou un texte...) comme de véritables « prototypes graphémiques »⁴ ; alors que d'autres ont délibérément et complètement opté pour une démarche

3. Dans chaque EM nous avons conservé l'orthographe originale des élèves ; en revanche les éléments mis en gras le sont par nous, car ce sont ceux qui font l'objet des explications qui suivent. Dans les échanges, nous avons adopté une transcription orthographique standard, mais nous avons également eu recours : i) à l'API quand les élèves font explicitement référence à des phonèmes ; ii) à l'italique pour la mention des mots ciblés dans l'échange ; iii) aux capitales pour les lettres épelées.

4. Nous avons déjà observé ce phénomène avec des élèves plus jeunes, en grande section d'école maternelle (David

d'encodage phonographique, comme Nella (*quand j'entends [e] je mets toujours un é comme ça*).

Est-ce que les deux profils de graphieurs sont irréductibles l'un à l'autre ? Nous pensons que non. Et notre corpus longitudinal montre que les élèves de cet âge avancent non de façon monologique, mais en reconfigurant leurs procédures et connaissances de l'écrit à la lumière des nouveaux problèmes posés par le système, en l'occurrence celui de la morphographie.

2.4. Proposer d'autres stratégies pour s'appropriier d'autres procédures orthographiques

Dans la même étude, mais plus tard dans l'année scolaire, les élèves aménagent ou reconfigurent globalement leur stratégie phonographique ; ils y sont contraints par de nouvelles découvertes orthographiques et notamment de la variabilité morphologique de certains mots. Ils se focalisent dès lors, le plus souvent, sur les flexions des verbes dont ils découvrent les propriétés morphographiques, des propriétés qui semblent, pour certains élèves, plus importantes que les règles d'assemblage et la connaissance des correspondances phonographiques. Ainsi, dans l'EM suivante enregistrée au mois de juin, deux élèves présentent chacune le brouillon de leur texte, dans lequel apparaissent ce que nous appelons des « contradictions » graphémiques. La première, Soukéïna (6;7 ans), a inscrit : *Tou le monde est alé à la douche pour selavé* ; tandis que la seconde, Maryam (7;0 ans), a préféré : *Les élèves se sont douché est et après ils sont aller se baigner*. Les deux élèves échangent ensuite sur la manière dont elles ont écrit *alé* vs. *aller*. Une confrontation collective est organisée, pour que les élèves formulent leurs arguments :

Ens : c'est intéressant – vous avez toutes les deux utilisé le mot *aller* mais vous ne l'avez pas écrit de la même manière - qu'est-ce que vous en pen/

Maryam : /elle s'est trompée *aller* on l'a appris déjà par cœur c'est A-L-L-E-R il est dans notre carnet des mots à savoir faut pas réfléchir à faire sonner⁵ – (s'adressant à Soukéïna) on le sait tu as pas appris du coup tu savais pas

Ens : Maryam tu peux aussi nous dire comment tu as écrit le mot *douché*?

2008), à l'exemple d'Audrey (5;11 ans) qui écrit, dans le même texte : *plet* pour « planter », *getne* pour « graines » et *venet* pour « venait », et qui explique ensuite cette forme en *et* du /E/ : *parce qu'on l'a déjà écrit dans le panneau là...* ».

5. Dans cette classe, l'emploi de métaphores procédurales est une constante ; ainsi les élèves font « sonner les lettres » pour signifier qu'ils utilisent des procédures phonographiques.

Maryam : oui ben j'ai fait [du] et après j'ai écrit *dou* et après j'ai fait [ʃe] et j'ai fait pareil

De fait, nous constatons que Maryam recourt à sa mémoire orthographique (*on l'a appris déjà par cœur*) pour inscrire *aller* ; elle le confirme en épelant (*c'est A-L-L-E-R*) et se réfère ensuite à un « carnet des mots » pour justifier cette graphie. Inversement, pour *doucher*, elle utilise - ou réactive - une stratégie d'encodage « classique » et opte dès lors pour le graphème vocalique -é. Elle change ainsi de procédure, passant d'un raisonnement par *liste* à un raisonnement par *règle*, comme nous l'avons décrit précédemment. Ce passage d'un savoir déclaratif à un savoir procédural – qui peut bien évidemment se formuler dans un ordre inverse – montre que les procédures impliquées ne sont ni stabilisées ni généralisées ou transférées ; sans doute parce que la classe des verbes n'est pas encore repérée, même intuitivement.

Nous constatons également que beaucoup d'élèves, comme Soukéïna, se cantonnent dans une stratégie phonographique, sans repérer les spécificités orthographiques des mots, en l'occurrence celles du verbe *aller* qu'elle transcrit en une forme phonétiquement régulière (*alé*). Nous observons que ces deux élèves traitent indistinctement les mots inconnus et/ou fortement variables comme *aller/alé* et *se laver/selavé* parce qu'elles n'ont pas encore repéré l'hétérographie inhérente à leur statut de verbe. Ainsi, pour ces deux élèves – et sans doute plus pour Soukéïna que pour Maryam – la mobilisation de procédures différentes, voire opposées, ne sont pas encore comprises à des niveaux de conceptualisation différenciés. Pourtant, Maryam semble saisir le problème. En fait, elle l'« approche » factuellement. Elle se trouve dans une phase intermédiaire où deux démarches cohabitent : pour les mots stables et réguliers, la phonographie domine ; pour ceux qui varient fortement, la vérification orthographique s'impose.

On pourrait alors penser que la démarche de vérification de Maryam – même si elle n'est pas formulée en ces termes – pourrait être affinée et étendue dans une stratégie d'enseignement adaptée, afin d'assurer à coup plus sûr la graphie des mots variables. Il faudrait alors explorer cette vérification – si ce n'est la généraliser – dans des séances conséquentes à sa découverte en contexte de production/révision écrite, notamment dans la mise en place d'apprentissages métalinguistiques ajustés, et donc plus déclaratifs, mettant en évidence les régularités/irrégularités de ce sous-système verbal.

Ces quelques illustrations permettent de saisir la complexité de cette appropriation progressive de la langue écrite, et ce, dès l'entrée dans la scolarisation. Par ailleurs, dans cette approche de la langue écrite, l'élève n'est pas seul. Il interagit avec les écrits environnants, médiatisés ou non par autrui. En effet, ce sont souvent les autres, adultes ou autres enfants, qui aident l'élève à accorder davantage de significations aux écrits de toutes sortes. C'est précisément de cette action médiatrice dont il sera question dans la partie qui suit.

3. Aider à découvrir et maîtriser la complexité de l'écriture : quelques clarifications du point de vue de l'enseignement

Concernant l'enseignant qui accompagne la découverte et la maîtrise des enfants à l'égard de la langue écrite, il semble nécessaire de rappeler que la pratique des écritures approchées tient compte d'une vision globale du lire-écrire et permet aux élèves de se questionner et de former des hypothèses sur la langue favorisant la construction de représentations quant aux fonctions, usages et formes de l'écrit (David et Morin, dir. 2013). Dans ces situations d'écritures approchées, les élèves sont encouragés à écrire avec leurs idées, à développer leurs conceptualisations initiales, leur permettant ainsi de réfléchir sur le fonctionnement de leur langue. En plaçant les enfants dans une situation s'apparentant à la résolution de problèmes, ils sont amenés progressivement à enrichir leurs conceptualisations déjà présentes et à en construire de nouvelles. L'enseignant joue un rôle primordial dans cette construction progressive : il guide les élèves dans leur découverte et il respecte le rythme de chacun en les accompagnant – individuellement ou collectivement – dans leur cheminement cognitif.

La pratique des écritures approchées ne constitue évidemment pas la seule pratique pour aborder la langue écrite. Comme d'autres chercheurs l'ont déjà avancé, il est en ce sens primordial que les jeunes élèves soient confrontés à différentes situations qui leur permettent l'exploration de l'écriture sous différents angles. Cette exploration multiple, pourrait-on dire, suscitera la construction de connaissances et procédures qui seront elles aussi en mesure de traduire la complexité du fonctionnement de cette langue écrite, ainsi que la portée multiple de son utilisation, toujours en termes de communication et de représentation (Bruner, 1983). Sur la base des principes qui déterminent la nature des écritures approchées (Montésinos-Gelet et Morin,

2006), il ressort des illustrations présentées ci-dessus que l'originalité de cette pratique tient au fait qu'elle permet d'examiner l'écrit dans sa globalité et qu'elle sollicite activement les élèves par l'entremise d'un ancrage solide, leurs connaissances antérieures. Voici les cinq principes permettant de caractériser les pratiques des écritures approchées.

3.1. Susciter et encourager une réflexion sur la langue

Ce premier principe est de susciter et d'encourager la réflexion de l'élève par rapport à la langue écrite. Par exemple, dans une situation où un élève demande de l'aide à son enseignant pour produire « *J'aimerais voler comme un papillon* », l'enseignant ne doit pas d'emblée restreindre son intervention en donnant la solution comme si les mots écrits correctement s'imposaient d'eux-mêmes, mais davantage initier l'élève à une posture réflexive à propos de la langue écrite. Cette initiation à la réflexion doit permettre à l'élève de lier sa volonté d'écrire quelque chose à une base de connaissances qu'il a déjà construites, même si elles sont encore embryonnaires et approximatives comparativement aux normes scripturales. Ce lien, l'enseignant peut le susciter en posant des questions, voire en guidant les élèves dans leur tentative d'approcher l'inscription de cet énoncé : « Est-ce que tu crois qu'il y a des mots que tu connais dans la classe qui pourraient t'aider à écrire tel ou tel mot ? » (stratégie analogique ou logographique) ; « Est-ce que tu pourrais essayer d'écrire quelques lettres du mot papillon ? » (stratégie phonogrammique), ou encore « Crois-tu que le début de *j'aimerais* s'écrit en un seul mot ? » (procédure de segmentation et connaissance du mot). Ces questions posées par l'enseignant permettent de guider les enfants dans leur perception des normes orthographiques, ou encore à propos de la segmentation, de l'organisation syntaxique...

3.2. Être à l'écoute des représentations de l'enfant par rapport à la langue écrite

Ce deuxième principe est lié au premier. En effet, si l'enseignant laisse une place aux connaissances préalables des élèves en les questionnant, il doit conséquemment être à l'écoute de celles-ci. Leurs verbalisations peuvent être émises à plusieurs moments : avant, pendant ou après la tâche d'écriture. Par exemple, un élève pourrait dire en écrivant : « je sais comment écrire le [o] de *poteau* parce que dans mon prénom [Florence], il y a le même son ». Dans cet exemple, les verbalisations de l'élève permettent de constater qu'elle est capable d'établir un lien entre les

segments d'un mot dont la phonologie et l'orthographe sont suffisamment stabilisées, avec les segments d'un mot maîtrisé à l'oral mais non reconnu à l'écrit.

3.3. Faire vivre des activités d'écritures dans un contexte signifiant de communication écrite

Le troisième principe est de permettre aux élèves de vivre des activités d'écritures approchées dans un contexte de communication signifiant. Ce principe revêt une importance particulière dans la mesure où les élèves, qui en sont au début de cette acquisition, ont non seulement besoin d'en comprendre le fonctionnement pour savoir l'interpréter et l'utiliser, mais doivent aussi de saisir les différentes fonctions et usages de ce mode scriptural de communication-représentation. Situer les écritures approchées dans un contexte de communication réel et signifiant permettra à l'élève de comprendre que l'écrit peut lui être utile dans différents contextes et de différentes manières. Par exemple, parce que l'enseignant utilisera la correspondance avec une personne extérieure pour rédiger une carte collective, les élèves pourront saisir que l'écriture peut servir à transmettre des sentiments, des souvenirs, des savoirs partagés... L'agenda scolaire peut également initier les élèves à une fonction plus pragmatique d'organisation personnelle, de rappel, comme pourraient l'être les listes ou les mémos. Les différentes fonctions de la lecture – autre versant de la langue écrite – peuvent aussi être examinées par des situations d'écritures approchées. Les fonctions de la langue écrite associées au plaisir et au divertissement peuvent ainsi faire l'objet de prises de conscience. La lecture à voix haute d'une histoire ou d'un conte peut en effet constituer une voie accessible pour susciter une situation d'écriture (par exemple, ajouter ou réécrire une péripétie, donner vie à un nouveau personnage, inventer une autre chute...).

3.4. Favoriser les échanges de connaissances et de procédures entre les élèves

Le quatrième principe porte sur la nécessité de favoriser les échanges entre les enfants. Ces échanges, qui supposent nécessairement des interactions verbales propices à l'explicitation des connaissances et des procédures construites par les élèves, favorisent le passage des connaissances implicites et partielles vers la construction de connaissances de plus en plus explicites et conformes à celles qui permettront de saisir la réalité du système écrit.

À l'instar de Brissaud et Cogis (2011) qui proposent des ateliers de « négociation graphique », l'enseignant peut adopter une position de « neutralité active ». En d'autres termes, lorsqu'il met en place un contexte de travail en écriture qui favorise des échanges entre les élèves, l'enseignant est celui qui assure un lieu de discussion rassurant, propice aux échanges entre élèves, mais surtout où les risques sont permis, où la « bonne » réponse n'est pas forcément celle qui est attendue. C'est ce contexte favorable aux échanges qui permet aux élèves de prendre conscience de ce qu'ils ont compris, de ce qui reste obscur et de ce qui suscite de nouveau leur raisonnement. « [L'enseignant] relance, use de formulations, renvoie au groupe les questions et les désaccords, favorise la confrontation des hypothèses. Il recentre le débat, se charge des synthèses partielles et finales. Si, au cours du débat, l'enseignant ne tranche pas en faveur de telle ou telle graphie, il valide néanmoins les réponses justes des élèves et leur signale les questions en suspens. » (Brissaud et Cogis, 2011, p.63).

Ces échanges et ces lieux où la compréhension – ou l'incompréhension – des élèves pourra s'exprimer constituent un moyen privilégié de saisir l'étendue de la compréhension individuelle et collective de ses élèves, vis-à-vis d'un phénomène ou d'un fait de langue. Encore plus, ces verbalisations outillent l'enseignant afin de l'aider à évaluer les performances ou difficultés de ses élèves, permettant ainsi d'accompagner et de soutenir leurs acquisitions. Concrètement, l'enseignant pourra progressivement mieux calculer les écarts aux normes de ses élèves pour en saisir l'origine. Il comprendra alors que ces écarts sont souvent ancrés dans des raisonnements plausibles qui témoignent d'un cheminement, parfois complexe, pour maîtriser les différentes composantes de l'écriture.

Ainsi, les écritures approchées réalisées en collaboration avec l'adulte ou d'autres élèves incite la mise en discours des connaissances élaborées sur l'écrit – que nous avons déjà désignées en termes d'explications métagraphiques –, ce qui conduit à un partage d'idées, voire à des confrontations de points de vue, qui constituent autant de situations didactiques favorables à une plus grande maîtrise de l'écriture. Concernant ce rôle crucial du contexte social dans l'accès au monde de l'écrit, Ferreiro disait : « Justement, parce qu'il s'agit d'un objet symbolique, l'interaction avec les interprètes n'est pas quelque chose qui s'ajoute, à un moment ou à un autre,

au développement : cette interaction est constitutive de la possibilité de comprendre l'objet lui-même, qui resterait opaque en dehors de cette interaction » (1996, p.144).

Ce travail, qui permet à l'élève d'approcher la langue écrite par des tentatives variées, nombreuses, signifiantes et favorisant l'émergence d'explications méta-graphiques, peut également être considéré par des enseignants qui s'intéressent particulièrement au cheminement d'élèves vivant des difficultés d'apprentissage en écriture. Une étude menée par Morin (2005), et qui visait à étudier les explications méta-graphiques de jeunes élèves de 6-7 ans, a permis de constater que le faible scripteur recourait davantage à la verbalisation en cours de production, tandis que ses explications méta-graphiques rétrospectifs étaient moins nombreux que chez les scripteurs plus avancés. Cette faible capacité à expliciter ses connaissances sur l'écrit peut témoigner d'une conscience sémiographique peu développée, ce qui ne favorise pas le contrôle graphique nécessaire à la compétence orthographique (Jaffré 1995). D'une façon particulière, les écritures approchées sont autant d'occasions de développer des compétences métalinguistiques qui permettent au scripteur moins avancé de développer progressivement un certain contrôle sur ses écrits. Ces habiletés méta-graphiques sont augmentées par les questionnements et réflexions qui s'élaborent autant sur le produit que sur la tâche d'écriture. Du point de vue de la recherche, comme de l'enseignement, nous pouvons affirmer que ces explications méta-graphiques précisent la perception que l'enfant a de lui-même en tant que scripteur. Ces explications constituent en effet une source d'informations importantes qui vient éclairer les acquisitions scripturales des enfants. Pour susciter ou étayer ces commentaires, le rôle de l'adulte est dès lors déterminant, car celui-ci questionne les élèves et les inscrit ainsi dans une démarche réflexive sur l'écriture. Il ne les cantonne pas dans la simple réception de connaissances déconnectées de l'action et du produit de l'écriture. Il ne limite pas son activité didactique à une stricte sanction de l'erreur. Au contraire, ces questionnements favorisent l'explicitation, par les élèves, de leurs connaissances sur l'écrit tout en affinant leurs procédures scripturales.

3.5. Concevoir l'erreur comme une trace visible nécessaire à la maîtrise des normes écrites

Enfin, le cinquième principe, celui qui pose un défi important à la posture enseignante, est de concevoir l'erreur comme une trace visible des connaissances acquises et des connaissances en construction chez l'élève. Pour soutenir les jeunes scripteurs dans des situations d'écritures approchées, l'enseignant doit nécessairement admettre que ces élèves qui s'approprient progressivement l'écrit feront de nombreuses tentatives avant de parvenir à une connaissance plus claire et plus juste de la langue écrite, en respectant les conventions scripturales. En effet, contrairement à l'attitude positive et encourageante que privilégient naturellement les adultes qui entourent les enfants qui commencent à parler ou à dessiner, les adultes tolèrent moins bien, à tort, les écarts à la norme dont les apprentis scripteurs témoignent dans leurs écrits. Dans la perspective que nous adoptons, celle des écritures approchées, lorsque ces élèves font des erreurs en écrivant un mot, une phrase ou un texte, il ne s'agit pas d'une « faute » mais plutôt de la trace de ses représentations par rapport à l'écrit. Par exemple, l'enfant du préscolaire qui écrit « *oto bus* » pour le mot *autobus*, montre bien qu'il connaît au moins une façon de transcrire le phonème [o] et qu'il a besoin de soutien pour apprendre les autres formes écrites existantes pour ce même phonème (i.e. *eau*, *au*), ainsi que de mieux saisir la segmentation écrite des mots. À partir du moment où l'enseignant considère positivement l'état des connaissances dont peuvent rendre compte à l'écrit les apprentis scripteurs, il sera davantage en mesure de tenir compte des connaissances liées à son intervention.

En effet, dans notre perspective qui considère des élèves nécessairement actifs pour s'approprier de nouvelles connaissances, il semble pertinent de considérer les erreurs des faibles scripteurs comme la manifestation de l'état de leurs connaissances sur l'écrit, plutôt que comme des « étourderies », des défaillances ou, pire, des dysfonctionnements. En tentant de comprendre la logique des erreurs réalisées par ces jeunes scripteurs et à les interroger à propos de leurs écrits, l'enseignant adopte une posture positive, bienveillante, soucieuse des connaissances et procédures accessibles ou déjà construites par ceux qui apprennent ; à l'instar de Ducard (1995) qui encourage une didactique de l'erreur afin d'« interroger les élèves sur ce qu'ils pensent savoir de ce qui les amène à faire tel choix graphique face à l'inconnu, à prendre telle décision en

cas d'hésitation, est tout à la fois une attitude de compréhension, dans tous les sens du terme, et une démarche qui les conduit à reprendre les cheminements de l'apprentissage et à s'approprier plus intelligemment l'objet » (p.).

4. En conclusion – quelles implications pour la formation des maîtres ?

Nous rappelons les deux idées examinées dans cette contribution. La première est celle qui encourage la prise en compte des connaissances que l'élève construit sur l'écrit à travers différentes expériences. La seconde soutient l'idée que l'action de l'enseignant constitue une composante essentielle de la progression des jeunes élèves en écriture. Cet enseignant doit être lui aussi actif dans l'accompagnement qu'il propose aux élèves. Il doit être attentif à leurs connaissances en construction, susciter une attitude réflexive chez ces derniers.

Cette posture qui sous-tend la démarche des écritures approchées se distingue à maints égards de la conception traditionnelle de l'enseignement-apprentissage de l'écrit ; elle pose ainsi certains défis pour la formation des maîtres. Elle implique d'abord le développement chez le futur enseignant d'une conception de l'erreur en tant que trace des connaissances et représentations en construction chez l'élève, ce qui tranche avec la conception de l'erreur entretenue par le système éducatif dont est issu le futur enseignant. À cet égard, la formation universitaire doit encourager chez ce dernier une posture intellectuelle positive face à l'apprenant et à ses tentatives de production, qui s'écarteront nécessairement de la norme au départ (Morin, 2004).

Nous avons par ailleurs souligné, à l'instar d'autres travaux (David et Morin, 2008 ; Morin et Nootens, 2013), la diversité – précoce – des procédures et stratégies exploitées chez les jeunes scripteurs alors qu'ils abordent divers problèmes posés par le système écrit ; ceci reflète l'hétérogénéité des rythmes et trajets empruntés par les élèves dans leur appropriation de la langue. Dans la posture des écritures approchées, l'enseignant – qui guide l'enfant dans sa découverte en prenant pour assises les représentations et connaissances antérieures de ce dernier – s'inscrit nécessairement dans une approche différenciée. Concrètement, si les écritures approchées peuvent s'actualiser au moyen d'activités faisant appel à la collaboration de toute la classe, doivent aussi être envisagées des activités d'écriture en petits groupes homogènes ou hétérogènes en termes de niveaux de compétences à l'écrit, l'enseignant exploitant alors des

méthodes, outils, objets de questionnement plus adaptés au niveau de compétences de chacun. Ces activités d'écriture peuvent également se concrétiser lors d'interventions individuelles guidées par l'enseignant, laissant alors place à l'adaptation de l'enseignement à l'intention de l'enfant présentant des besoins particuliers (Nootens, Morin et Montesinos-Gelet, 2012). La formation universitaire doit ainsi sensibiliser les futurs enseignants à l'importance de l'enseignement différencié de l'écrit. Elle doit aussi former et outiller les futurs enseignants à cet égard et encourager la réflexion autour des pratiques différenciées reconnues probantes. La mise en place effective de pratiques différenciées, faut-il le souligner, semble demeurer un défi entier dans le milieu scolaire, du fait du changement de perspective que cela implique chez les enseignants (Nootens, 2010). Ceux-ci tendent ainsi encore trop souvent à planifier leur enseignement en fonction du groupe, plutôt qu'en fonction de l'enfant (Nootens, 2010 ; Nootens *et al.*, 2012). Ils se sentent par ailleurs souvent mal préparés à répondre aux besoins plus diversifiés de leurs élèves. Les futurs enseignants seront donc éventuellement amenés à être agents de changement à cet égard dans leurs milieux de pratique, ce qui rend encore plus crucial le rôle de la formation universitaire en matière de pratiques différenciées et adaptées.

La différenciation pédagogique repose toutefois sur l'identification juste et actualisée de l'état des connaissances et représentations de l'enfant au regard de la langue; cela suppose, chez l'enseignant, de solides connaissances sur les caractéristiques structurales de la langue, sur son fonctionnement, sur les règles qui la régissent, et quant au développement habituel des compétences à l'écrit chez l'enfant. Comment, autrement, susciter chez lui une posture réflexive sur la langue, confirmer les procédures avancées par celui-ci ou encore les infirmer ? Les futurs enseignants sont cependant nombreux à présenter des compétences relativement faibles en écriture (Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing, 2008 ; Debeurme et Létourneau, 2004) et à percevoir de façon plutôt négative l'orthographe française qu'ils jugent incohérente, complexe et « truffée d'exceptions et de règles » (Debeurme et Létourneau, 2004, p.185). Ils entretiennent par ailleurs des représentations erronées sur l'écrit, qui influent sur leurs façons d'aborder les contenus linguistiques (Lefrançois et Montesinos-Gelet, 2005). En réaction à cet état de fait, les programmes de formation initiale à l'enseignement ont mis en place diverses formules d'aide et de mise à niveau visant à assurer chez les diplômés des connaissances suffisantes de la norme et

du système de la langue à enseigner. Il semble toutefois que ce type de mesures ait donné des résultats mitigés, notamment en ce qui a trait aux représentations que les futurs enseignants entretiennent et perpétuent sur la langue (Debeurme et Létourneau, 2004 ; Lefrançois et Montésinos-Gelet, 2005), représentations qui influenceront leurs pratiques d'enseignement (*Ibid.*).

Aussi, à la suite de Deveurme et Létourneau (2004), nous insistons sur le besoin de considérer des formules d'aide plus adaptées aux « lacunes linguistiques » observées chez les futurs enseignants. À cet égard, si les principes caractérisant les pratiques d'écritures approchées s'inscrivent – dans cette contribution – en contexte d'entrée dans l'écrit, ces mêmes principes devraient pouvoir guider le choix de mesures d'aide destinées aux futurs enseignants. Concrètement, bien qu'un enseignement explicite et soutenu de la norme orthographique demeure essentiel pour le futur enseignant qui ne la maîtrise pas encore, les mesures de soutien qui lui sont offertes, pour être efficaces à long terme, semblent devoir prendre assise sur ses connaissances initiales et sur les représentations de la langue qu'il s'est construites à ce jour. Ces mesures auraient par ailleurs avantage à s'inscrire dans une logique de construction et de co-construction de connaissances où maintes occasions sont offertes à l'étudiant de réfléchir sur des faits de langue, d'échanger sur ceux-ci avec ses pairs, et de confronter ses connaissances et représentations, de façon à en intégrer de nouvelles. En somme, le futur enseignant devrait avoir l'occasion de « vivre » les écritures approchées en tant « qu'apprenant futur enseignant », pour mieux maîtriser sa langue, mais aussi pour s'approprier cette posture, dans laquelle nous espérons le voir s'inscrire auprès de ses futurs élèves.

Références bibliographiques

Anderson, J.R. (1996). *The Architecture of Cognition*. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Brissaud, C. & Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

- Bruner, J.S. (1983). *Le Développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bryant, P., Deacon, H. & Nunes, T. (2006). Morphology and spelling : what have morphemes to do with spelling ? In R. Malatesha Joshi & P.G. Aaron (dir.), *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah (N.J.) : L. Erlbaum Associates Publishers.
- 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*, 139-140, 163-187.
- David, J. & Dappe, L. (2013). Comment des enfants de première primaire approchent-ils la morphographie du français ? *Repères*, 47, 109-130.
- 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. & Jaffré, J.-P. (1997). Le rôle de l'autre dans les procédures métagraphiques. *Recherches*, 26, 155-168.
- David, J. & Morin, M.-F. (2008). Écritures approchées : des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage. In J. Dolz et S. Plane (dir.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture-écriture. Recherches sur les pratiques* (pp. 19-41). Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque » 13.
- David, J. & Morin, M.-F. (dir.) (2013). Premières pratiques d'écriture : état des recherches francophones, *Repères*, 47.
- Debeurme, G. & Létourneau, M.-D. (2004). Représentations de l'apprentissage-enseignement du français écrit chez les futures enseignantes et les implications pour leurs pratiques d'enseignement. In J.-C. Kalubi et G. Debeurme (dir.), *Identités professionnelles et interventions*

scolaires. *Contextes de formation de futurs enseignants* (pp. 175-195). Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.

Ducard, D. (1995). Pour une didactique de l'erreur. *Liaisons-HESO*, 25-26, 133-137.

Ferreiro, E. (1996). À propos de l'acquisition des objets culturels : le cas particulier de la langue écrite. *Perspectives*, 26 (1), 137-146.

Ferreiro, E. (2000). *L'Écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.

Jaffré, J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. In D. Ducard, R. Honvault et J.-P. Jaffré (dir.), *L'Orthographe en trois dimensions* (pp. 94-158). Paris : Nathan.

Jaffré, J.-P. (1998). L'écriture du français une exception ? *Le Français aujourd'hui*, 122, 45-53.

Jaffré, J.-P. et Ducard, D. (1996). Approches génétiques et productions graphiques. *Études de linguistique appliquée*, 101, 87-98.

Lefrançois, P., Laurier, M. D., Lazure, R. & Claing, R. (2008). Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université. Suivi de la situation linguistique, étude 9. Montréal : Office québécois de la langue française.

Lefrançois, P. & Montésinos-Gelet, I. (2005). Les futurs enseignants et la didactique du français écrit : l'impact de la compétence perçue et réelle sur l'évolution des représentations à propos de la langue et de son enseignement. *La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 35(2), 1-26.

Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2006). *Les Orthographe approchées*. Montréal : Chenelière.

Morin, M.-F. (2005). Declared Knowledge of Beginning Writers. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 5 (3), 385-401.

Morin, M.-F. (2004). Comprendre et prévenir les difficultés en écriture chez le jeune enfant : orthographe approchées et commentaires métagraphiques. In J.-C. Kalubi et G. Debeurme (dir.),

Identités professionnelles et interventions scolaires. Contextes de formation de futurs enseignants (pp. 145-173). Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.

Morin, M.-F. & Montésinos-Gelet, I. (2003). Les commentaires métagraphiques en situation collaborative d'écriture chez des enfants de maternelle. *Archives de Psychologie*, 70, 41-65.

Morin, M.-F. & Nootens, P. (2013). Étude des procédures verbalisées en lecture et en écriture chez des forts et faibles orthographes au début du primaire. *Repères*, 47, 83-107.

Morin, M.-F., Prévost, 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.

Nootens, P. (2010). *Étude descriptive de pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en difficultés langagières au primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Nootens, P., Morin, M.-F. & Montésinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois : quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit ? *Revue canadienne de l'éducation*, 35(2).

Read, C. & Treiman, R. (2013). Children's invented spelling, *In* M. Piattelli-Palmarini et R. C. Berwick (Éd.), *Rich grammars from poor inputs: Essays in honor of Carol Chomsky*. New York: Oxford University Press.

Rieben, L. (2003). Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe. *Faits de langue*, 22, 27-36.

Rieben, L., Ntamakiliro, L., Gonthier, B. et Fayol, M. (2005). Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling. *Scientific Studies on Reading*, 9(2), 145-166.

Sénéchal, M., Ouellette, G., Pagan, S. et 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, 4*, 917-934.

Treiman, R., Kessler, B. et Bick, S. (2002). Context sensitivity in the spelling of English vowels. *Journal of Memory and Language, 47*, 448-468.

Treiman, R. et Cassar M. (1997). L'acquisition de l'orthographe en anglais. In L. Rieben, M. Fayol et C.A. Perfetti (dir.). *Des Orthographe et leur acquisition* (pp. 79-99). Lausanne : Delachaux et Niestlé.