

# Écrire en maternelle : les écritures approchées

Conférence à Bonnières - Yvelines  
Mercredi 22 novembre 2017

**Jacques DAVID**  
Université de Cergy-Pontoise  
& ESPE de Versailles  
[Jacques.David@u-cergy.fr](mailto:Jacques.David@u-cergy.fr)



# Différentes pratiques d'écriture

... liées aux diverses acceptions du terme *écriture*... dont trois plutôt techniques

## 1- L'écriture comme *calligraphie* ou *graphisme*

- apprentissage des gestes d'écriture
- formation des unités de l'écrit : distinguer les lettres proches
- associer les lettres (ligatures) et former des mots (continuité du tracé)
- implications pour la production écrite

## 2- La *copie* visant la reconnaissance de graphies (mots) et l'efficacité de l'écriture (textes)

- permanence des signifiants écrits (Aurélie, ci-après)
- automatisation des gestes d'écriture (mémoire de travail et empan)
- reconnaissance des mots (lien avec la lecture)
- mémorisation de configurations orthographiques (à relativiser)

## 3- Le *transport-copie* et *reproduction* de mots pour composer des textes courts

- composer des écrits à partir de répertoires de mots, de textes affichés, etc.
- impasse procédurale en termes de production écrite...

# Différentes pratiques d'écriture

... Et deux pratiques visant la production textuelle.

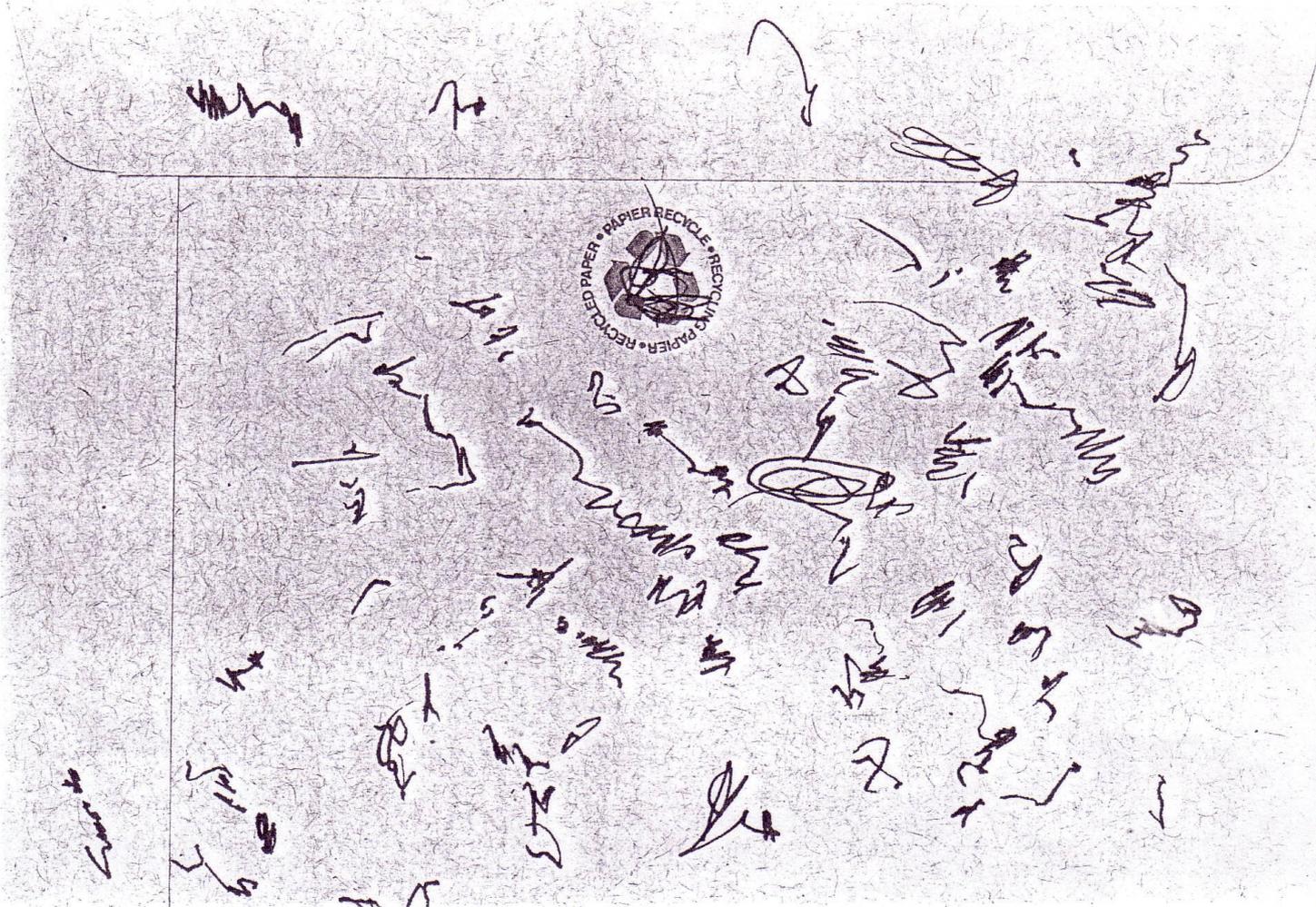
## 4- La *dictée* à l'enseignant (réciproquement, *dictée* aux élèves)

- composer des textes longs en déléguant au maître les problèmes de mise en mots ;
- porter son attention sur la construction du texte, sa progression, sa cohérence, les phénomènes de cohésion...

## 5- L'*autographie* : écritures autonomes vs contrôlées (dictées)

- objectif principal et à terme de l'apprentissage de la production écrite ;
- associer mise en texte et mise en mots, mais aussi distinguer nécessairement ces deux plans ;
- ateliers d'écriture et séances de révision (« réécriture coopérative »), avec différentes dénominations recouvrant autant de conceptions ;
- de l'encodage phonographique à la morphographie verbale...
- de la distribution des contenus (planification) à l'énonciation du texte (linéarisation) ;
- résolution sélective de problèmes de contenus, d'adéquation au(x) lecteur(s), de progression du texte, de choix lexicaux, de normalisation orthographique... ingérables dans le même temps/processus.

# Laure (1 ; 10 ans) : protoécriture avec stylo fin noir sur enveloppe kraft



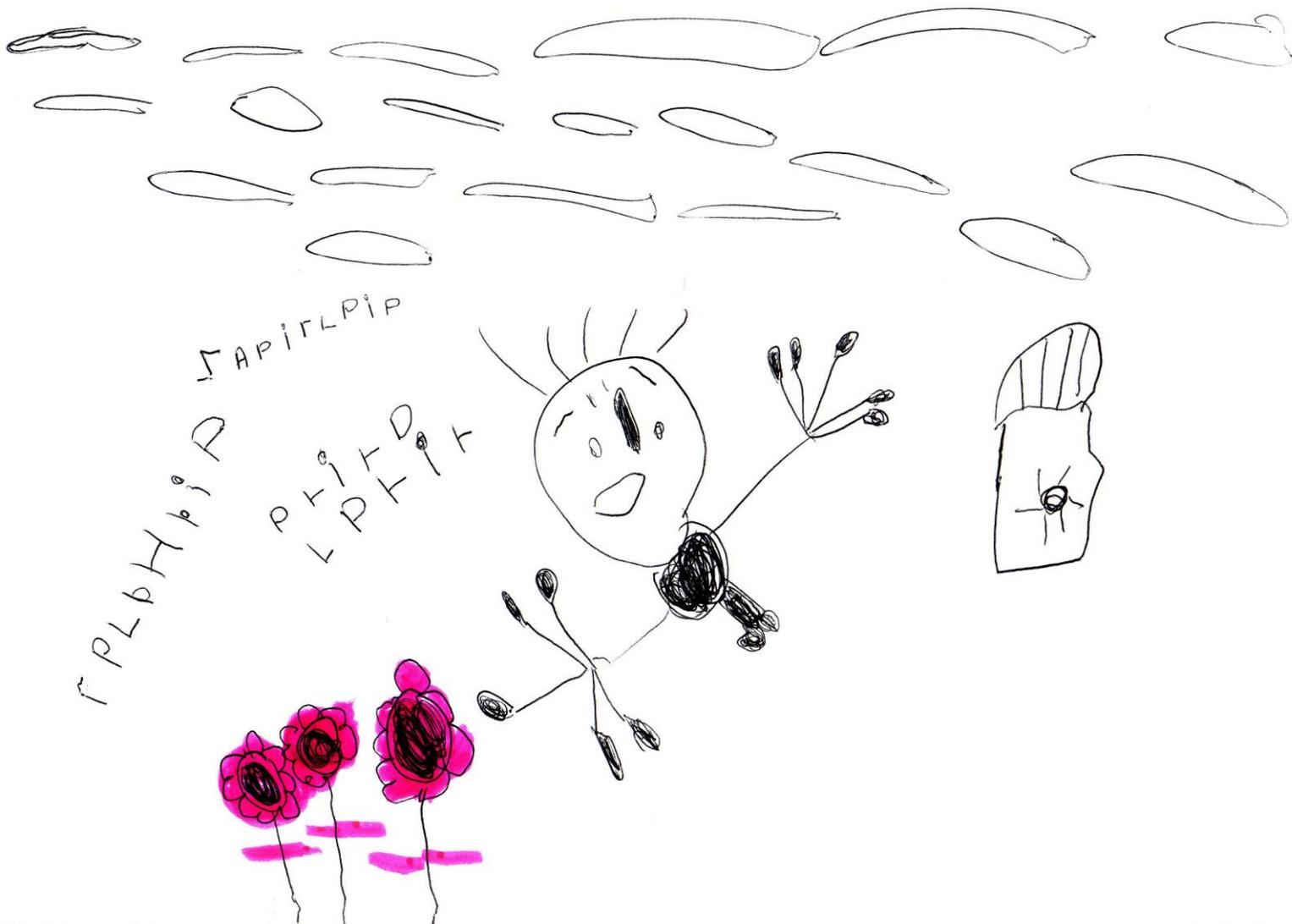
Laure 2 ; 10 ans : protoécriture avec feutre moyen  
noir sur carte blanche

un peu de  
marché  
le do  
l'année  
l'année  
l'année

# Laure 3 ; 5 ans : dessin de fleur + protoécriture avec feutre fin noir sur feuille blanche



# Laure 4 ; 4 ans : dessin + protoécriture stylo à bille noir sur feuille blanche



# Aurélie (5 ; 0 ans) : texte écrit en octobre rapport entre écriture et lecture

O. A T P U E I M é A S  
E A M U I R A U H é A S  
F D E A I M I R A U H é A S  
E A I N D I L E U O S  
E A E D R E D C  
H H E D E E H O E T S

# Aurélie (5 ; 7 ans) : texte écrit en mai

## Séquence 1 :

*papa et maman / je Eteiudreyatvlui / samedi 3 décembr / pur rdard des / Foto*  
(= papa et maman / je vous invite / samedi 3 décembre / pour regarder des / photos)

### 1<sup>er</sup> problème avec « *papa et maman* » :

Aur : je sais l'écrire *papa et maman* aussi je le savais déjà d'avant

### 2<sup>ème</sup> problème avec « *je* » :

Aur : j'ai pensé à *je mange - je mange du pain d'épice* - ça commence par un *J* et ça finit par un *E*

### 3<sup>ème</sup> problème avec « *rdard* » :

Aur : j'ai dit dans ma tête - ça commence par un *R* - et pi un *D* un *A* un *R* un *D*

Ad : et pourquoi tu as mis un *D* à la fin

Aur : parce que parce que *D* ça fait [de] dans *regarder* (en insistant sur la syllabe finale)

### 4<sup>ème</sup> problème avec « *Foto* » :

Aur : et ben ces lettres là ça fait [fo-to] un *F* un *O* un *T* et un *O*

**TEST D'ÉCRITURE APPROCHÉE****SEUILS**

Mis au point par Jacques DAVID, Marie-France MORIN & Laurence PASA à partir des travaux d'Emilia FERREIRO

0. Refus de toute trace	<b>Seuil : 0</b>
1. Dessin plus ou moins figuratif et logogrammes	<b>Seuil 1 :</b> Sémiographie primitive Écritures inventées non signifiantes
2. Simulacre ou graphisme primitif, pseudo-lettres, chiffres, ou faible présence de lettres.	
3. Écriture avec dominance de lettres plus conventionnelles (majoritaires, dont certaines sont généralement issues du prénom de l'enfant).	
4. Écriture syllabique dominante avec recherche d'une correspondance lettre/syllabe (ex : rat : A ; souris : <i>SI</i> ; papillon : <i>AIO</i> ).	<b>Seuil 2 :</b> Codage des unités sonores (« mur du son »)
5. Écriture syllabico-alphabétique où certaines lettres produites codent une syllabe orale entière, tandis que d'autres codent un phonème précis (en début de mot ou à l'intérieur du mot), plus présence de lettre épelée pour coder une syllabe, ex. canard > <i>knar</i>	
6. Écriture phonémique partielle où un ou plusieurs phonèmes ne sont pas codés (extraction phonémique partielle ou d'évitement), ex. écureuil > <i>éqrll</i> ; crocodile > <i>cocodil</i> ; souris > <i>sri...</i> Avec également des procédés épellatifs comme dans le codage précédent.	
7. Transcription erronée avec encodage exhaustif mais un ou plusieurs phonèmes ne sont pas codés par des graphèmes correspondant à leur valeur sonore (ex. poisson > <i>qoisno</i> ; écureuil > <i>écurel</i> ; souris > <i>sori</i> ; chat > <i>ha...</i> ).	<b>Seuil 3 :</b> Procédures d'encodage alphabétique, voire orthographiques
8. Transcription conforme à la forme orale où tous les phonèmes du mot sont codés par des graphèmes correspondant à leur valeur sonore, la production est acceptable d'un point de vue phonographique mais pas phonogrammique (ou orthographique) (ex. <i>papiyon, kanar, chamo...</i> ) ; souvent le morphogramme lexical est omis (ex. <i>cha, serpen, éléphan, canar, souri...</i> ).	
9. Transcription plus ou moins complète avec présence d'un morphogramme lexical (ex : <i>hat, kanard, lop...</i> ).	<b>Seuil 4 :</b> Procédures de marquage morphologique
10. Écriture orthographique complète et normée.	

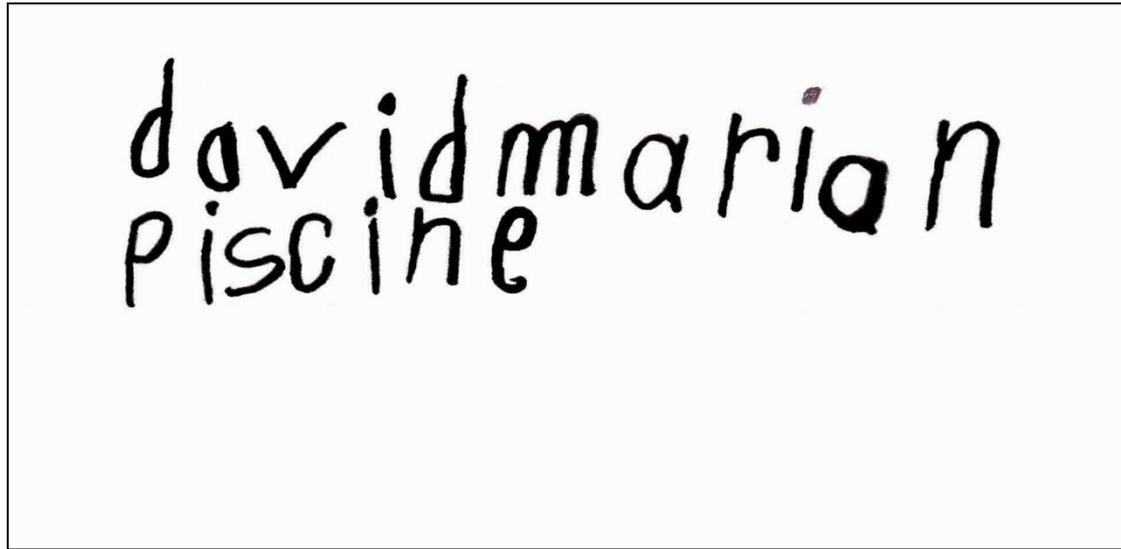
# Jamila (5 ; 6 ans) : version 3

## texte écrit en mai

david<sup>EE</sup>  
piscine<sup>m</sup>  
sont<sup>a</sup> bien<sup>a</sup> à la

- Quelles sont les phases de construction du texte ?
- Quels problèmes Jamila a-t-elle rencontrés et résolus ?
- Quelles sont ses procédures d'écriture ?

# Jamila (5 ; 6 ans) : version 1



- **Explications métagraphiques pour le « et » manquant :**

Ad: tu peux me lire ton histoire

Jam : *David et Marion vont à la piscine*

Ad : Comment tu as fait pour écrire ces mots

Jam : et ben *David* et *marion* je sais déjà l'écrire – on l'a déjà mis ici (montre une affiche)

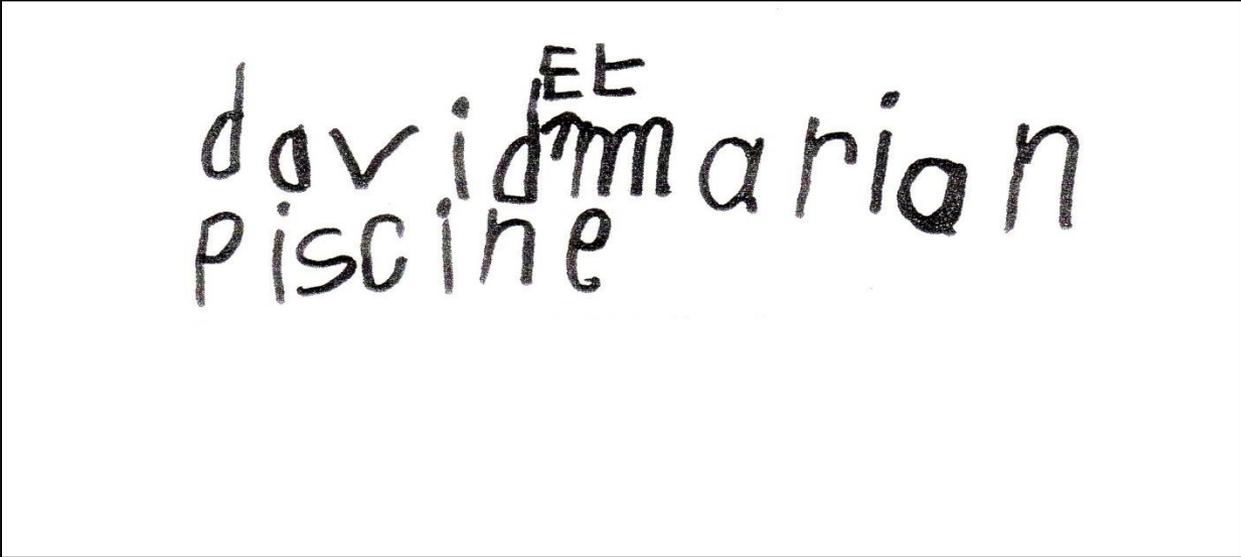
Ad : et pour *piscine*

Jam : Je l'ai copié du livre de la classe

Ad : Tout à l'heure tu m'as bien lu ton histoire - tu peux me la relire et me montrer où tu as écrit *et*

Jam : (relit en pointant chaque mot) *David* - - *Marion* - - j'ai oublié il faut le mettre là (indique un espace entre les deux prénoms)

# Jamila (5 ; 6 ans) : version 2



davidmariann  
piscine

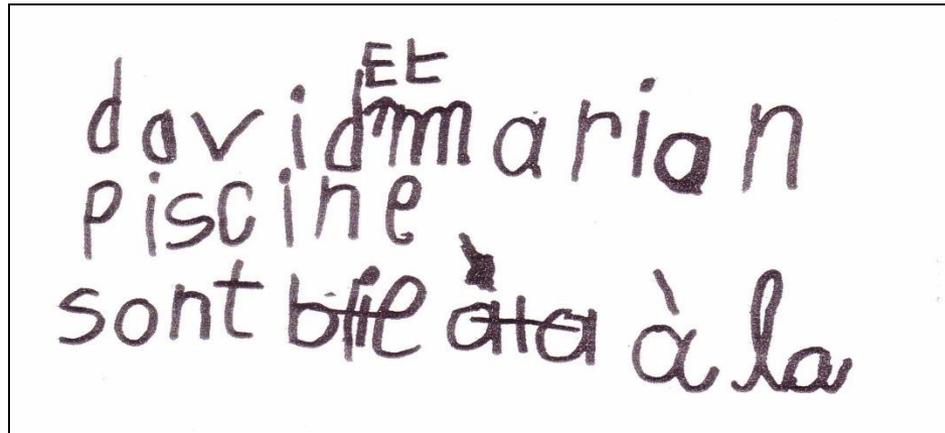
The image shows a handwritten note on a white background, enclosed in a black rectangular border. The text is written in a child's cursive script. The first line reads 'davidmariann' and the second line reads 'piscine'. Above the letter 'm' in the first line, the letters 'EE' are written in a smaller, more upright font.

- **Explications métagraphiques pour la suite du texte :**

Ad : Tu peux me relire ton histoire maintenant

Jam : oui - *David [Et] marion* (en pointant chacun des mots, suivi d'un temps d'arrêt) - - - j'ai oublié d'autres mots

# Jamila (5 ; 6 ans) : version 3



Ad : Si tu as terminé tu peux me la lire

Jam : *David [Et] marion* sont - - à la – piscine (en pointant chacun des mots)

Ad : tu as barré ces mots là

Jam : là (montre *blie*) je voulais écrire *bien* mais j'ai pas trouvé comment ça s'écrit – j'ai dit le mot dans ma tête mais j'ai trouvé que ça va pas – je l'ai barré – et là j'avais pas bien écrit parce que c'est pas attaché *ala*

Ad : Ah et comment tu sais que c'est pas attaché

Jam : par- parce que je l'ai vu dans l'affiche du tableau

Ad : et mais dis donc tu as changé ton histoire – tout à l'heure tu m'as lu *David et Marion vont* à la piscine – ce n'est pas tout à fait la même chose

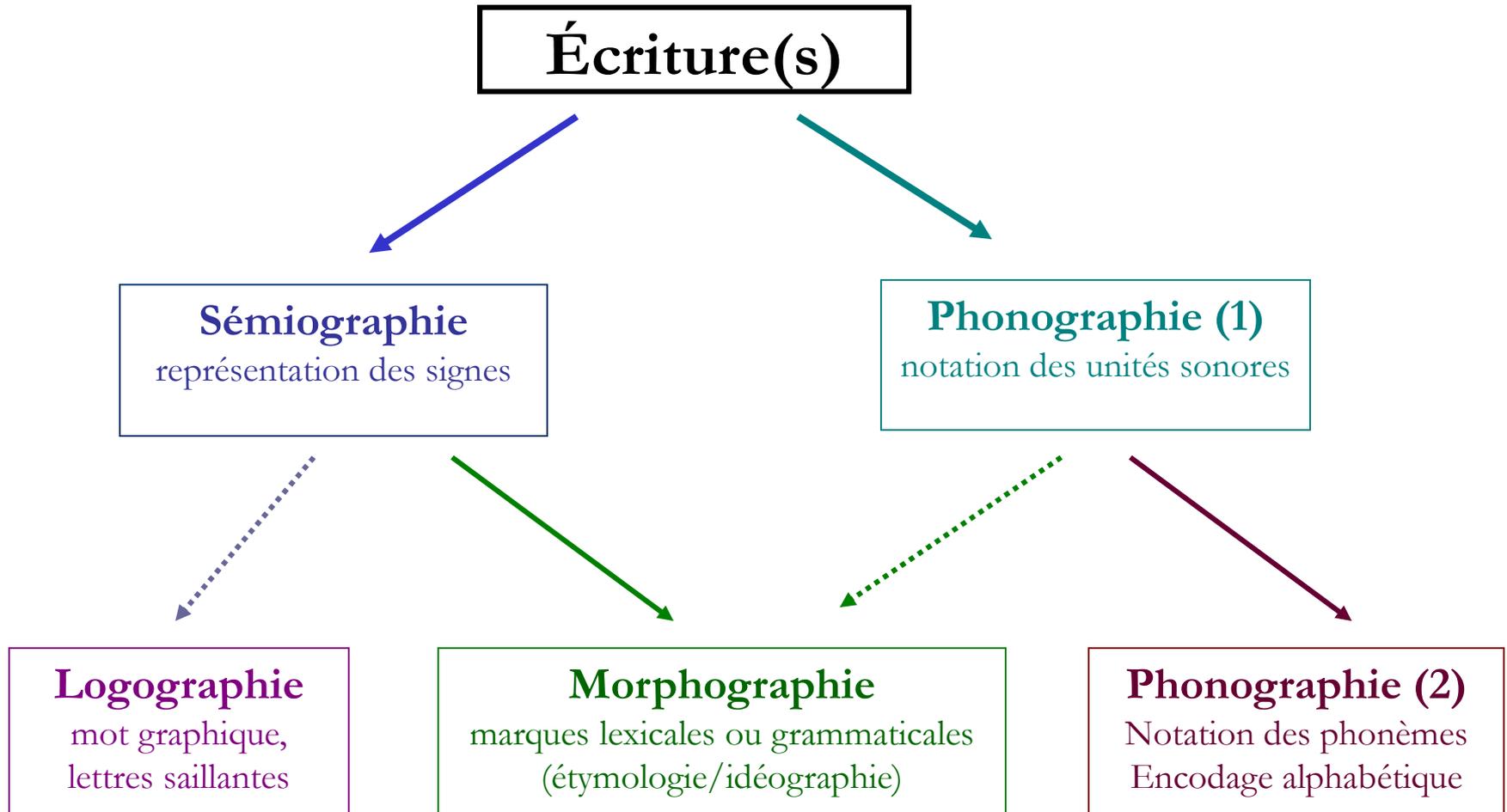
Jam : je l'ai pas trouvé *vont* alors j'ai mis un autre qui est presque pareil – ça va quand même - on peut dire *David et Marion sont* à la piscine

Ad : oui bien sûr - -

Jam : je peux pas bien lire j'ai mis une flèche aussi

Ad : oui je vois mais les mots sont dans tous les sens – tu le recopieras avec l'imprimerie quand Joris aura fini.

# Écritures et orthographes : principes fondamentaux



# S'appropriier les fonctions, propriétés et pouvoir de l'écriture (& Sandrine Fraquet)

- Résoudre des problèmes d'écriture en réduisant l'écart entre les essais et les normes enseignées ( $\neq$  « entrée dans l'écrit »).
- Processus de sémiotisation qui s'affine en fonction :
  - d'objectifs langagiers-discursifs : expression de pensées, d'émotions, inventions narratives, rapport à soi et aux autres, contextualisation référentielle...
  - de contraintes linguistiques : propriétés de la langue orale et écrite, spécificités phonologiques et morphologiques, régularités orthographiques...
- Pratiques scolaires (et extrascolaires) dans des études à partir de corpus construits.

# Méthodologie et dispositif didactique

- Corpus comprenant 583 écrits réalisés par 34 élèves (GSM, préscolaire, 5-6 ans) durant deux années scolaires.
- Dispositif d'écriture « approchée » avec :
  - i) des écrits autonomes, liés à des projets souvent personnels;
  - ii) des écrits hors contexte, pour s'entraîner, avec un étayage de l'enseignante en fonction des cheminements de chacun (une à deux fois par semaine);
  - iii) des écrits collectifs produits en groupe-classe ou en petits groupes au sein d'ateliers, et dialogués en fonction des besoins (quatre groupe une fois par semaine);
  - iv) des écrits spontanés (le plus souvent possible, et parfois hors de l'école).

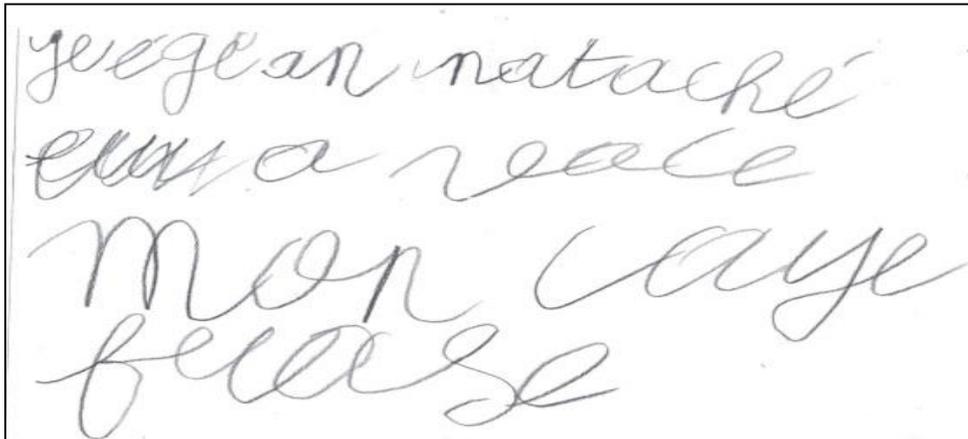
L'ensemble du dispositif intègre un va-et-vient entre les essais d'écriture, les auto-explications et le questionnement de textes (essentiellement de littérature de jeunesse).

# L'écriture comme affirmation de soi

- Surmonter sa timidité et son mutisme :



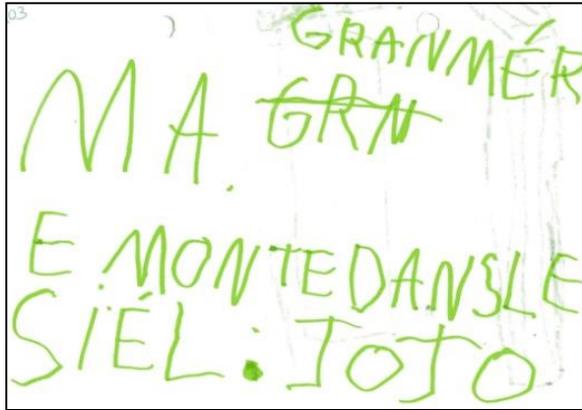
- Kheira (08 juin) [J'ai fait la carte des papas.]



- Jennifer (04 juin) [J'ai écrit en attaché / avec / mon cahier / de phrases]

# L'écriture comme affirmation de soi

- Exprimer ses affects et ses secrets :



- Johan (24 mars) [Ma grand-mère / est montée dans le / ciel. Jojo]



- Éric (15 février) [Parce que / Jahid / a / dit / un /se/cret Éric]

# Pouvoir sur le monde

- Convoquer un autre univers et le recréer :



SPIDERMAN  
BAIIMAN

- Mohamed (25 septembre) [Spiderman / Batman]

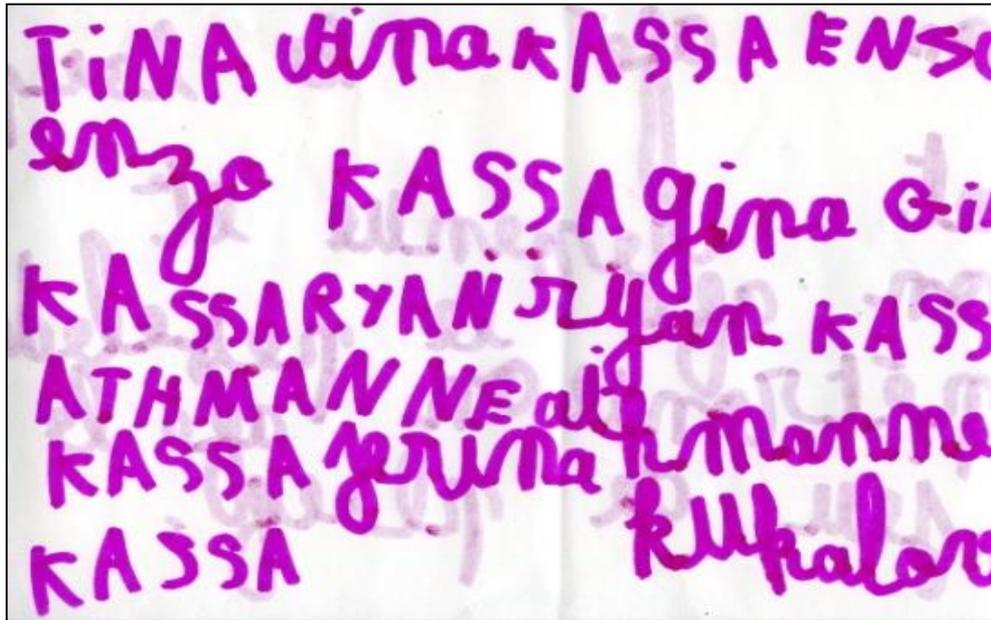


BAIEMAN

- Talha (06 novembre) [Batman]

# Pouvoir sur le monde

- Évoquer son univers familial proche :



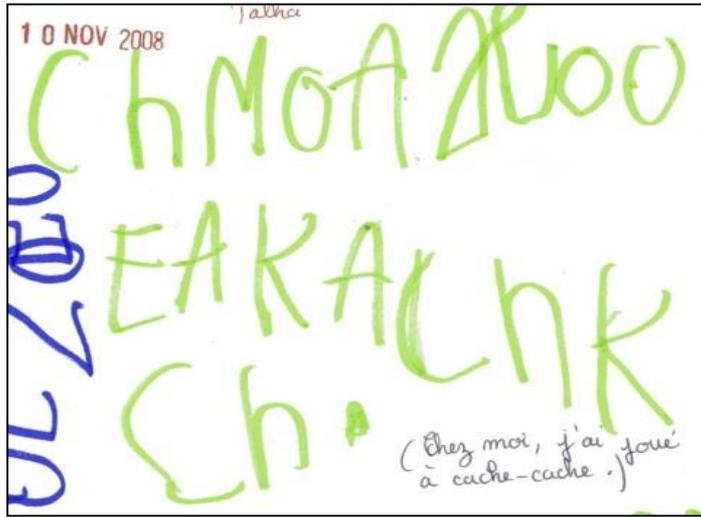
- Tina (28 septembre) [TINA tina KASSA ENZO / enzo KASSA gina GINA (...)]



- Sihem (02 avril) [Dipa chuchote]

# Pouvoir sur le monde

- Évoquer son univers familial :



- Talha (10 novembre) [Chez moi j'ai jou/é à cache-ca/che.]



- Johan (30 janvier) [Tonton est espagnol]

# Pouvoir sur les autres

- Communiquer avec ses pairs :



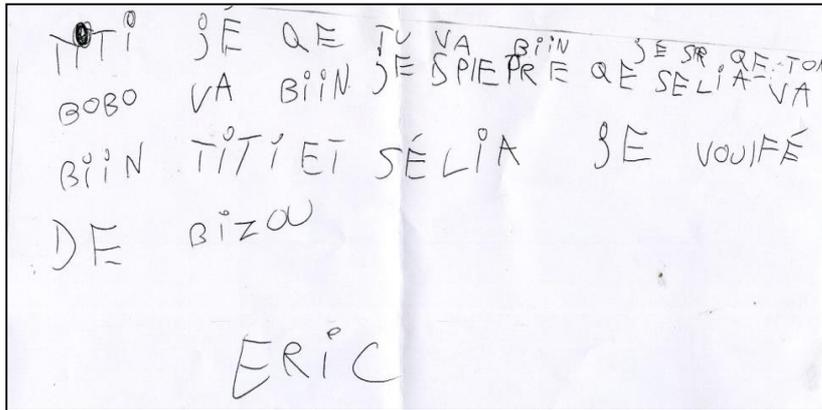
- Talha (08 décembre) [catalogue (qu'il ne faut pas oublier)]



- Mathis (04 décembre) [Ibrahim je t'aime]

# Pouvoir sur les autres

- Provoquer une réaction tendre ou agressive :



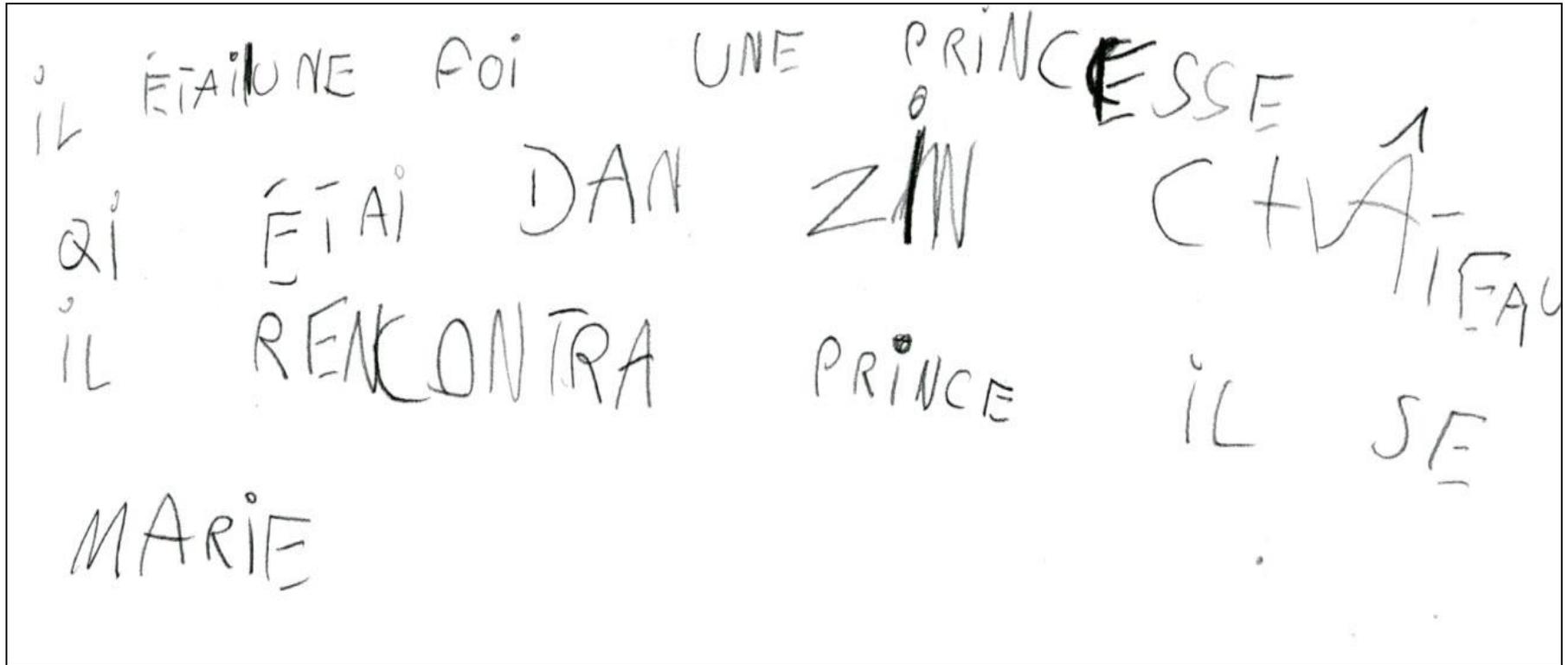
- Éric (14 avril) [Titi j'espère que tu vas bien j'espère que ton / bobo va bien j'espère que Célia va / bien Titi et Célia je vous fais / des bisous / Éric]



- Valentin (12 mai) [Je veux mourir / ma tante]

# Inventer des histoires

- S'exprimer et transférer une culture narrative :



- Éric (12 décembre) [Il était une fois une princesse / qui était dans un château / elle rencontra un prince ils se / mari(èrent)]

# Inventer des histoires

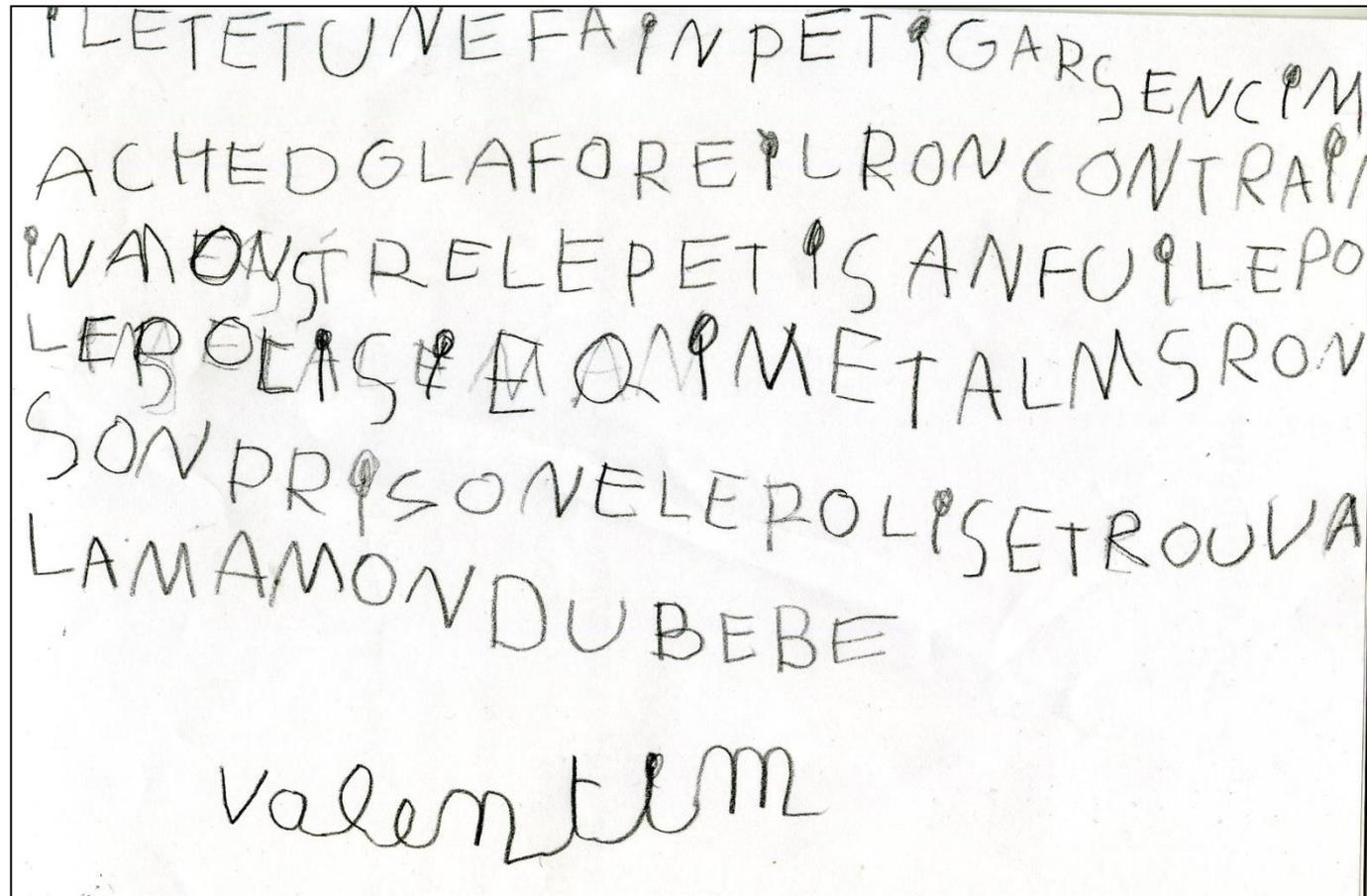
- Investir ses histoires de récits filmiques :

IL ÉTAIT UNE FOIS UN  
VOLEUR QUI TIRAIT SUR LE  
PETIT GARÇON  
LE PETIT GARÇON MEURT  
HEUREUSEMENT LE POLICIER  
JETA LE VOLEUR  
EN PRISON

- Amel (14 décembre) [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]

# Inventer des histoires

- Se laisser porter par l'invention narrative :

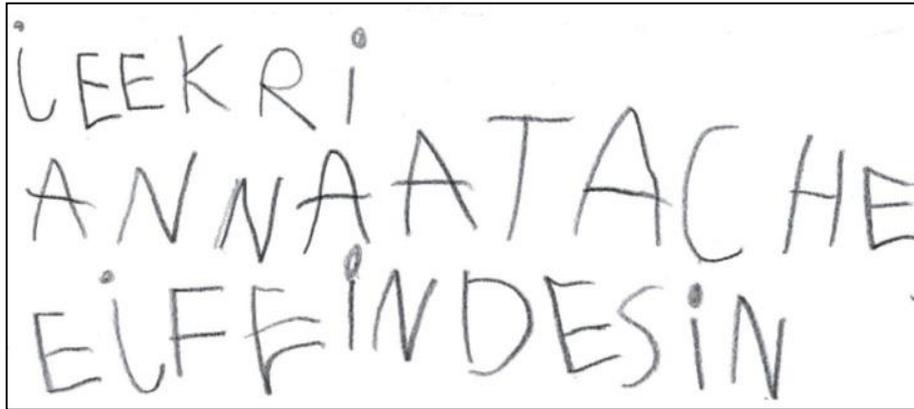


IL ETAIT UNE FOIS UN PETIT GARÇON  
ACHEDGLAFOREILRONCONTRAI  
WANONSTRELEPETISANFOULEPO  
LEPOLICIERMETTALMSON  
SONPRISONLEPOLICIERTROUVA  
LAMAMONDUBEBE  
Valentin

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

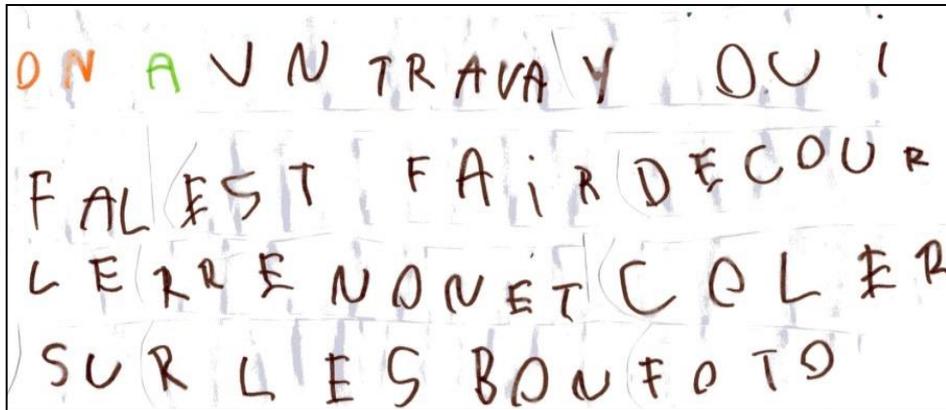
# Prendre en compte le lecteur

- Préciser les actions relatives :



L'ÉCRIRE  
ANNATACHE  
ELFFINDESIN

- Atakan (23 mars) [J'ai écrit / en attaché / et j'ai fait un dessin]



ON A UN TRAVAIL OÙ IL  
FALLAIT FAIRE DÉCOUPER  
LES PRÉNOMS ET LES COLLER  
SUR (SOUS) LES BONNES PHOTOS

- Zohaib (08 octobre) [On a (fait) un travail où il / fallait (faire) découper / les prénoms et les coller / sur (sous) les bonnes photos]

# Prendre en compte le lecteur

- Ajouter des références temporelles à ses comptes rendus :



- Johan (10 novembre) [Ce matin / j'ai fait de la p/einture]



- Mizgin (07 avril) [Le mardi on a fait / le photographe]

# Prendre en compte le lecteur

- Préciser l'ancrage temporel des événements relatés :

ON A MANGÉ UN  
REPAS MEXICAIN  
9 AVRIL

- Éric (07 avril) [On a mangé un repas mexicain (le) 9 avril]

LE 30 ON A FAIT L'ANNIVERSAIRE.  
VERE CERE

- Valentin (06 juin) [Le 30 on avait fait l'anni/versaire]

# Les différentes conceptions de l'autographie

**Plusieurs conceptions/démarches existantes, ou possibles...**

## **1- Les écritures « inventées » (*creative spelling* ou *invented spelling*)**

- Tradition la plus « ancienne », issue des travaux de Ferreiro, Read, Jaffré...
- Description des écrits spontanés de jeunes enfants scolarisés ou non.

## **2- Les écritures « essayées » ou « tâtonnées »**

- Tradition anglaise pour les essais (*good try*) vs les erreurs...
- Programme de l'EP (2002) et document d'accompagnement *Le Langage à la maternelle* (2004).

## **3- Les écritures (orthographes) « approchées »**

- Pratique la plus complète, la plus aboutie car effet en retour de la norme écrite sur les essais d'écriture, Montésinot-Gelet & Morin, David...
- Diffusée progressivement dans la francophonie : France, Québec, Suisse...
- En rapport avec d'autres habiletés langagières : la conscience phonologique, l'épellation, l'encodage phonographique...

## Pourquoi une telle validité des écritures « approchées » ?

L'apprentissage de base porte (donc) sur le principe alphabétique, ce qui vaut pour tous les systèmes alphabétiques. Cet apprentissage repose sur deux dimensions associées : la conscience phonémique, la connaissance des lettres et la mise en relation des unités repérées. La conscience phonémique renvoie à la segmentation de la parole, c'est-à-dire à la capacité de traiter le langage comme un objet, et de pouvoir isoler dans la parole des unités dont le grain peut être plus ou moins fin, allant jusqu'au phonème. [...] La deuxième composante de l'acquisition du principe alphabétique concerne les lettres, à la fois leur nom et leur son ; les deux sont impliqués dans l'association entre phonèmes et graphèmes (Foulin, 2005). [...] La pratique précoce de l'écriture, bien qu'elle ait été moins étudiée que celle des activités portant sur la conscience phonémique, contribue elle aussi à l'acquisition de l'orthographe (Rieben *et al.*, 2005).

(Fayol, 2006 : 58-69)

# Pourquoi une telle validité des écritures « approchées » ?

Three different experimental treatments were designed to mimic different teaching practices by having children practice invented spelling (IS group), copied spelling (CS group), or invented spelling with feedback on correct spelling (ISFB group), whereas a fourth group, serving as a control group, only made drawings (D group). [...]

In this study, we have chosen a procedure by which the experimenter gave individualized feedback to each child by writing the correct orthography below the one produced by the child and by commenting on it. We could have chosen to give the children a model showing the correct spelling and asked them to copy the correct version. If this had been the case, would the results have also shown a beneficial effect? New empirical data should be collected to answer this question. At this stage, several complementary reasons can be proposed to explain the superior results obtained by the ISFB group : the cumulative, interactive effect of invented spelling and exposure to print, the challenging effect of the idea that there is a norm (the way words are written in books), the fact that the feedback was individualized and followed closely the spelling written by the child (these two conditions could be difficult to fulfill in the classroom), and the fact that the correct spelling was written by the experimenter rather than presented on a card.

(Rieben *et al.*, 2005 : 18)

## Pourquoi une telle validité des écritures « approchées » ?

Cet ensemble de travaux [autographie] a pour visée commune d'envisager l'acquisition de l'écriture dans une dynamique générale où l'enfant interroge le monde ; ce qui s'oppose à une conception de l'écriture réduite au simple enregistrement des données extraites de l'environnement. Ces recherches montrent en effet que les apprentis scripteurs interrogent l'écrit ; ils le soumettent à leur réflexion et procèdent par tâtonnements, mais aussi par comparaison, catégorisation, mise en système des écrits qu'ils parviennent à produire. De fait, ces jeunes scripteurs ne se contentent pas d'appréhender des formes écrites stabilisées ; ils les analysent, voire les redistribuent selon des principes souvent analogues à ceux décrits dans l'histoire des écritures (par exemple en utilisant le rébus ou l'acrophonie).

(David, 2006 : 28)

**Merci de votre attention...**

