

Des pratiques d'écriture en maternelle pour soutenir le passage de l'oral à l'écrit

Marie-France Morin et Isabelle Montésinos-Gelet

Numéro 133, printemps 2004

L'oral à la une

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/55614ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Morin, M.-F. & Montésinos-Gelet, I. (2004). Des pratiques d'écriture en maternelle pour soutenir le passage de l'oral à l'écrit. *Québec français*, (133), 63–66.

Des pratiques d'écriture en maternelle pour soutenir le passage de l'oral à l'écrit



> MARIE-FRANCE MORIN* ET ISABELLE MONTÉSINOS-GELET**

L'importance des interactions sociales pour une sensibilisation à l'écrit

À l'âge préscolaire, les expériences fréquentes et variées que la majorité des enfants vivent avec l'écrit les amènent à élaborer des idées sur l'écrit. Ces expériences impliquent régulièrement des échanges avec les adultes qui donnent sens aux différents objets écrits, ce qui permet aux enfants de se familiariser avec différents aspects de l'activité de lecture et d'écriture en français (par exemple, connaissance des lettres de l'alphabet, orientation de l'écriture de gauche à droite et de haut en bas, fonctions de l'écrit). Ces connaissances, construites le plus souvent dans un contexte informel de communication orale à la maison ou à la garderie, ne sont cependant pas toujours conventionnelles du point de vue de la norme qui régit le français écrit.

Un des moyens privilégiés pour accéder à ces connaissances est certainement de favoriser des situations d'écriture, ce qui permet, d'une part, aux enfants de transposer ces connaissances sur papier et, d'autre part, aux adultes de mieux saisir là où ils en sont rendus dans leur appropriation de l'écrit. Dans ces situations d'écriture, les erreurs sont considérées comme un témoignage de l'état des connaissances des enfants sur le langage écrit, plutôt que d'être perçues comme la manifestation de conduites totalement aléatoires.

Les écritures non conventionnelles ou les orthographes approchées

La pratique de l'écriture avant l'entrée à l'école primaire permet aux enfants de se familiariser avec l'écriture du français, en s'approchant progressivement de la norme orthographique. En ce sens, à la suite de Besse, nous appelons ces écritures, souvent non conventionnelles, des *orthographes approchées*, étant donné que les enfants cherchent progressivement à adopter des écritures qui pourront être lisibles pour les personnes de leur entourage.

S'agissant d'une langue guidée par le principe alphabétique, le premier enjeu de l'apprentissage du français écrit correspond évidemment à établir une relation entre les sons (ou phonèmes) de la langue orale et les signes (ou graphèmes) qui les représentent à l'écrit. Cet apprentissage marque ainsi la *construction graduelle de la dimension phonogrammique de l'écriture* (Montésinos-Gelet). Concrètement, c'est l'apprentissage qui va conduire l'enfant à extraire des portions de la chaîne sonore et, ensuite, à tenter de les transcrire en recourant à des signes plus ou moins conventionnels.

Pour être de plus en plus efficace en français, l'enfant doit aussi prendre conscience d'éléments graphiques qui ne sont généralement pas représentés à l'oral et qui appartiennent souvent à la *dimension morphogrammique*. Ces éléments sont, par exemple, les lettres muettes (*ce-ri-se*), les morphogrammes lexicaux (*éléphant*) ou grammaticaux (*les amis*). À ce sujet, il faut souligner que les informations graphiques qui relèvent de cette dimension sont plus nombreuses à l'écrit qu'à l'oral, ce qui correspond à une difficulté supplémentaire pour l'apprenti scribeur.

Une approche socioconstructiviste de l'apprentissage de l'écriture

Récemment, des recherches ont examiné des situations d'écriture en collaboration pour montrer l'effet bénéfique des interactions sociales sur l'apprentissage des normes régissant la langue écrite (Zerbato-Poudou ; David). Ces recherches sont évidemment à mettre en relation avec une vision socioconstructiviste de l'apprentissage dont la popularité s'accroît dans le monde de l'éducation (Ministère de l'Éducation). Afin de tenter de valider cette perspective, il nous a semblé pertinent de proposer une tâche d'écriture en contexte collaboratif en maternelle, qui suppose nécessairement des échanges verbaux entre jeunes enfants.



La pratique de l'écriture avant l'entrée à l'école primaire permet aux enfants de se familiariser avec l'écriture du français, en s'approchant progressivement de la norme orthographique.

PRODUCTION EN SOLO GROUPE 1			TRIO 1
Aurélie	Mojolo	Océane	Quintessa Aurélie
HAJO	HAJO	CoPo	C H A P O
SIS	JAR	seers	seers
AVIE	ARDSE	AFOE	AVco

PRODUCTION EN SOLO GROUPE 2			TRIO 2
CHANTAL	FLORNEE	MARION	Marie Anne Lucille
CHPO	CHAO	CAPO	CHAHO
ZGO	SORTEI	SARKS	SERISE
AVU	AVILU	AWKIN	AVUON

PRODUCTION EN SOLO GROUPE 3			TRIO 3
CHRISTOPHE	MARTIN	Mikael	Marie Mikael
HOP	a	CHPO	CHPO
siz	i	CHPI	zEIEIP
AVO	A	ABO	AVO

PRODUCTION EN SOLO GROUPE 4			TRIO 4
CAMILIE	Camille	Sophie	Camille Sophie
AMIIO	éAO	einto	GA° éAO
EMi	éAie	enit	ÉEi
AMIII	AVue	AVIE	AVO

Une expérience d'écriture en trio à la maternelle

Dans le cadre d'un projet de recherche visant à étudier l'impact de situations de collaboration en écriture sur la progression des jeunes enfants de maternelle dans leur appropriation de l'écrit, nous avons rencontré douze enfants montréalais (âge moyen de 5 ans et 10 mois) fréquentant deux classes de maternelle au printemps 2002.

Dans un premier temps, les enfants d'un même trio devaient écrire de façon individuelle les mots *cerise*, *chapeau* et *avion*. Dans cette tâche d'orthographe approchées, nous nous sommes assurées que les enfants comprenaient bien qu'à ce moment-là, ils devaient « faire du mieux qu'ils peuvent, avec les meilleures idées qu'ils ont dans leur tête, tout seuls pour commencer ». Par conséquent, le rôle de l'expérimentatrice n'impliquait ni un jugement ni une correction de la production faite par l'enfant.

Ensuite, les productions individuelles ont été recueillies et mises hors de la vue des jeunes scripteurs et il leur a été demandé de se concerter pour écrire à nouveau les trois mêmes mots, cette fois-ci en équipe. Tour à tour, les enfants étaient responsables de l'écriture de l'un des mots, mais ils devaient toutefois attendre l'accord des autres membres du trio pour écrire. Dans le tableau ci-contre, on peut observer les productions des douze enfants rencontrés, en distinguant celles qui ont été faites d'une façon individuelle et celles réalisées en collaboration.

Les impacts de la collaboration : quelques résultats

- L'efficacité de la situation collaborative

D'une façon générale, l'analyse des productions indique que la tentative d'écriture des trois mots est plus proche de la norme pour les trios qu'elle ne l'est lors de l'écriture individuelle de ces mêmes mots pour chaque enfant.

Cette progression qui est observée pour le trio 3 (voir encadré) se constate aussi pour les autres trios, ce qui vient appuyer la pertinence de situations collaboratives d'écriture chez des enfants, même si ces derniers n'ont pas encore commencé un enseignement formel de l'écrit.

TRIO 3

Pour le premier mot à écrire, *chapeau*, l'écriture en trio CHPO témoigne du fait que les enfants ont su isoler trois des quatre phonèmes compris dans le mot : /ch/, /p/ et /o/ ; seule la voyelle /a/ n'est pas transcrite à l'écrit. Cette performance équivaut ainsi à celle de Mikael et est supérieure à celle de Christophe et, d'une façon encore plus marquée, à celle de Martin. Pour le mot *cerise*, la supériorité de la production faite en collaboration est évidente puisque nous constatons que tous les phonèmes compris dans ce mot sont représentés à l'écrit (/s/, /e/, /r/, /i/, /z/), même si on observe un phénomène de répétition de phonogramme (i) et une lettre faite en miroir (s).

HAJO
CHPO

TABLEAU 1

COMMENTAIRES PORTANT SUR LES CORRESPONDANCES GRAPHO-PHONÉTIQUES

(extrait de l'entretien avec le trio 4)

Adulte s'adressant à Catherine Ok. C'est comme ça que commence le mot chapeau toi tu penses. Mais Sophie et Camille n'ont pas la même idée dans leur tête, je pense. Toi, est-ce que tu penses que c'est toujours le « j » ?

Sophie Elle fait signe que oui.

Adulte Pour faire quoi dans chapeau ?

Sophie Chapeau ça prend un j, parce que...

Camille « Ch » « Ch », comme « Cha ».

Adulte Ok. Donc quelle lettre tu choisis, toi, Camille ?

Camille Le « j ».



TRIO 4

Camille verbalise une connaissance concernant une correspondance grapho-phonétique qui n'est pas juste. En effet, elle isole correctement le premier phonème du mot *chapeau*, mais l'associe au signe écrit *j*. Si on pousse plus loin l'examen de ce commentaire, on peut d'abord dire que Camille reconnaît adéquatement à la fois la syllabe /cha/ et le phonème /ch/. Cependant, la correspondance graphique qu'elle choisit pour ce phonème, le /j/ est inappropriée, bien qu'elle corresponde à un phonème similaire du point de vue phonologique.

• L'oral : un catalyseur des connaissances sur l'écrit

La situation de production écrite réalisée en trio est également une occasion privilégiée pour l'émergence de commentaires à l'oral de la part des enfants. Pour les enfants, le recours à la langue orale soutient leur activité qui se porte sur une forme langagière encore peu familière : l'écrit. Pour l'adulte, ces commentaires deviennent une source d'information importante pour mieux connaître l'état des connaissances que les jeunes scripteurs possèdent sur l'écrit et qu'ils sont en mesure d'explicitement verbalement.

Par exemple, en examinant le bref échange, présenté dans le tableau 1, qui s'est déroulé entre l'expérimenta-

trice et le quatrième trio composé de Catherine, Sophie et Camille, on constate que l'écriture en collaboration est une situation propice à la verbalisation de connaissances sur la langue écrite.

CHAPO

TABLEAU 2

COMMENTAIRES SUSCITANT UNE PROGRESSION DES CONNAISSANCES

(extrait de l'entretien avec le trio 2)

Adulte Et pourquoi vous avez mis un « o » ?

Florence Avi « ON ».

Adulte Pour « on » ?

Florence Ouais.

Adulte Pour « on » on met un « o », est-ce que vous êtes d'accord toutes les trois ?

Chantal Oui.

Marion Pourquoi pas, après un « n » ?

Florence et Marion Oui.

Adulte Qu'est-ce qui vous fait penser qu'il faut mettre un « n » après le « o » pour faire « on » ?

Marion Parce que je pense que qu'il faut ça, j'sais pas mais je pense qu'il faudrait en mettre un « n ».

Adulte Oui, et vous êtes d'accord ?

Chantal Oui

Florence Moi, je suis pas d'accord...

Adulte T'es pas d'accord qu'il faut un « n » ? Qu'est-ce qui fait que tu penses ça Marion ?

Marion Parce que c'est mon père qui me l'a dit quand j'écrivais une chose l'autre fois...

Adulte Ah ! C'est ton père qui te l'a dit quand tu écrivais quelque chose une fois... Quand t'écrivais quoi ?

Marion Une fois je faisais le dessin d'une maison et je voulais écrire maison alors pour le « on » je cherchais, puis là papa me l'a dit.

Adulte Ton père te l'a dit que c'était avec un « n ». Qu'est-ce que tu en penses Florence ?

Florence Oui.

Adulte Oui t'es d'accord ? Et toi, Chantal, est-ce que tu es d'accord ?

Chantal Elle fait signe que oui.

- **Parler et argumenter à propos de l'écrit pour une progression vers la norme**

Dans cette situation d'orthographe approchées en collaboration, les jeunes scripteurs doivent atteindre un consensus à propos du choix des caractères pour les mots à écrire et, pour chaque trio, nous observons que la collaboration invite souvent les jeunes scripteurs à argumenter et à justifier leurs positions.

La confrontation de points de vue parfois divergents amène certains enfants à reconsidérer leurs connaissances, à les modifier ou encore à les préciser pour s'approcher progressivement de la norme orthographique. C'est par exemple ce que nous observons dans l'extrait de l'entretien avec le trio 2 ci-dessous, lequel portait sur la fin du mot *avion*. Cet extrait illustre bien que certains enfants, plus avancés du point de vue de la compréhension de l'écrit, peuvent faire progresser les autres enfants du trio. Dans le présent cas, nous constatons l'usage d'un argument d'autorité émis par Marion pour convaincre Florence que le son [on] s'écrit avec les lettres *o* et *n*, pas seulement avec la voyelle *o*.



La confrontation de points de vue parfois divergents amène certains enfants à reconsidérer leurs connaissances, à les modifier ou encore à les préciser pour s'approcher progressivement de la norme orthographique.



Pour conclure : quelques implications pédagogiques

La progression des écritures produites en collaboration et la richesse des informations fournies par les verbalisations des enfants permettent d'inférer que ces situations novatrices sont pertinentes dans la perspective d'un éveil à l'écrit en maternelle et d'une appropriation dynamique et progressive de la langue écrite chez le jeune enfant. En adoptant des pratiques de ce genre dès la maternelle, on sollicite pleinement les dispositions naturelles des enfants à découvrir le monde qui les entoure, tout en leur permettant de s'engager activement dans une tâche qui sollicite à la fois des compétences relevant des dimensions sociales, langagières, cognitives, et même affectives (voir les savoirs essentiels et les compétences visés par l'éducation préscolaire, dans ministère de l'Éducation).

La pratique d'orthographe approchées en collaboration n'invite pas à entreprendre un enseignement systématique avant l'heure, mais simplement à se mettre à l'écoute des représentations en émergence des enfants et à leur permettre de se servir de la langue écrite pour répondre à leurs besoins, comme ils le font avec la langue orale lorsqu'ils commencent à essayer de parler.

En conclusion, il semble évident que l'écriture « n'est pas seulement l'affaire des grands » et que, même si les jeunes enfants ne possèdent que des connaissances embryonnaires sur l'écrit, ils peuvent s'engager dans une expérience sociale riche, agréable et profitable du point de vue des apprentissages. Ainsi, de jeunes scripteurs du préscolaire peuvent, avec un peu d'aide et sur la base de leurs connaissances de la langue orale, progresser dans leur appropriation de la langue écrite. Évidemment, cette acculturation de l'écrit se réalise obligatoirement grâce aux autres au cours des interactions, d'où l'intérêt d'encourager des pratiques d'orthographe approchées en situation collaborative.

* Professeure en didactique et en orthodidactie du français, Département d'éducation spécialisée, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

** Professeure en didactique du français, Département de didactique, Faculté d'éducation, Université de Montréal

Bibliographie

J.-M. Besse, « Le rapport à l'écrit », dans J.-M. Besse et ACLE, *Regarde comme j'écris !*, Paris, Magnard, 2000, p. 26-38.

J. David, « Typologie des procédures métagraphiques produites en dyades entre 5 et 8 ans : l'exemple de la morphographie du nombre », dans M.-M. de Gaulmyn, R. Bouchard et A. Rabatel, *Les processus de rédaction coopérative*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 281-292.

Ministère de l'Éducation, *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire (version approuvée)*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2001.

I. Montésinos-Gelet, « Quelles représentations de notre système d'écriture ont les enfants au préscolaire ? », *Québec français*, n° 122 (2001), p. 33-37.

M.-T. Zerbato-Poudou, « De la trace au sens, rôle de la médiation sociale dans l'apprentissage de l'écriture chez de jeunes enfants en maternelle : rôle de la médiation sémiotique », *Skholé*, n° 2 (1994), p. 57-84.