

Faire écrire les élèves dès le début du CP

Claudine Garcia-Debanc, *Professeure en sciences du langage et didactique du français - IUFM de Midi-Pyrénées, membre del'ONL*

Pourquoi faire écrire les élèves avant qu'ils sachent écrire?

Certains maîtres n'osent pas faire écrire les élèves avant qu'ils maîtrisent l'orthographe des mots et la structure des phrases: l'écriture, selon eux, servirait essentiellement à évaluer des savoirs antérieurement construits en lecture. Or, de nombreux travaux de recherche sur l'entrée dans l'écrit ainsi que des pratiques mises en place dans diverses classes de Grande Section et de CP ont montré tout l'intérêt de la mise en place d'activités d'écriture de textes, avant même que les enfants sachent écrire les mots, et ce pour diverses raisons. La première de ces raisons est la motivation et l'envie d'écrire: l'activité d'écriture étant plus spectaculaire que l'activité de lecture, les enfants manifestent plus tôt l'envie de faire comme les grands en écrivant. Ces activités sont aussi pour les enfants l'occasion de vivre des situations d'écriture dans leur diversité et de s'essayer à formuler des hypothèses sur le fonctionnement du système orthographique. Elles permettent au maître d'observer où en est chacun des enfants dans sa représentation du fonctionnement du système d'écriture et ainsi d'organiser plus efficacement les aides qu'il peut apporter. C'est grâce aux problèmes qu'ils ont à résoudre dans ces situations, aux questions qu'ils sont amenés à se poser que les élèves apprennent à quoi sert l'écriture, comment se différencient les écrits à produire et comment fonctionne le système alphabétique du français. Ces situations doivent être vécues dans le plaisir, à l'intérieur de projets d'écriture qui aient du sens pour les enfants. Le travail d'écriture au CP s'inscrit donc en continuité avec celui qui peut être conduit à l'école maternelle.

Quelles situations d'écriture proposer?

Il importe que les enfants, dès l'école maternelle, fassent l'expérience de la diversité des fonctions de l'écriture. L'écriture remplit en effet principalement trois fonctions.

> L'écriture permet la **communication différée**, dans l'espace et dans le temps: liste du matériel à apporter en classe, mot adressé aux parents pour annoncer une sortie scolaire, liste des vêtements à emporter en classe transplantée, lettres à des correspondants ou au maire de la commune ou encore à une mamie conteuse pour lui demander de raconter une histoire particulière, aide-mémoire, livre de vie de la classe, règles de jeu, parcours d'éducation physique. Ces écrits à destination sociale s'adressent à un destinataire connu et familier (les parents, un enfant momentanément absent) ou inconnu (le maire de la commune, des enfants de Mauritanie). Ils permettent d'éprouver l'utilité de l'écrit. Ils obligent l'enfant à se décentrer en se mettant à la place du destinataire. Ces écrits sont le plus souvent courts: dans une règle du jeu ou une affiche, on n'écrit que les éléments essentiels, le plus souvent des noms.

> L'écrit est également un outil de travail en permanence sollicité à l'école pour conserver en mémoire les informations apprises (légender les photographies d'une sortie, identifier les plantes collectées...) ou opérer des classements. Jouant une fonction de mémoire et d'organisation des connaissances en cours de travail, l'écrit doit apparaître comme un instrument intellectuel du travail scolaire dans les divers domaines d'activités (mathématiques, sciences, histoire...). Les écrits produits dans ce cadre peuvent être des schémas, des tableaux ou des textes brefs.

> **L'écriture littéraire**, qu'elle soit narrative par le biais d'un album ou d'un conte ou poétique, permet la construction de l'imaginaire et contribue à la construction de la personne. Il est important que les enfants fassent régulièrement l'expérience du plaisir des mots et de l'invention à travers la conception d'histoires imaginaires ou de poèmes jouant avec les mots. Pour faciliter l'écriture d'imitation, on peut choisir des albums à structure répétitive

utilisant un lexique de mots usuels, dans lequel les élèves pourront puiser des fragments plus ou moins longs, comportant des verbes et des adjectifs.

Pour favoriser une diversité des projets conduits, les équipes de cycles feront en sorte de varier les activités proposées, en veillant à un équilibre entre les écrits utilitaires, qu'ils servent à la communication sociale ou au travail scolaire et les écrits littéraires, narratifs ou poétiques. L'écrit peut remplir aussi une fonction d'évaluation, à travers les exercices demandés, mais celle-ci ne saurait être exclusive.

Quelles modalités pour l'écriture? Dictée à l'adulte et écriture tâtonnée

L'écriture d'un texte est une activité complexe qui exige de gérer plusieurs opérations en même temps: concevoir ce que l'on va écrire, décider de l'ordre des mots dans la phrase, écrire les mots, sans compter le temps et l'énergie nécessaires à un jeune enfant pour le seul geste graphique. Deux modalités de travail sont possibles.

> **La dictée à l'adulte** : l'adulte écrit, dans une négociation permanente entre les formulations proposées par les enfants et les exigences de la langue écrite. C'est la qualité de l'échange qui va peu à peu permettre aux enfants de prendre conscience de la spécificité de l'écriture. En effet, l'écriture permet de revenir en arrière pour rectifier ce qu'on a déjà écrit ou ajouter un élément là où cela est le plus pertinent. Syntaxiquement, la structure de la phrase écrite diffère en effet souvent de la formulation des énoncés oraux. Là où les énoncés oraux procèdent souvent par ajustements successifs: *moi, mon frère, son vélo, il est tout neuf*, l'énoncé écrit pose d'emblée l'objet du discours: *Le vélo de mon frère est tout neuf* Le maître constitue ainsi une ressource (parce qu'il sait écrire) et une référence (parce qu'il sait comment écrire).

> **L'écriture tâtonnée**, ce qu'Emilia Ferreiro et les psycholinguistes ont appelé l'écriture inventée: l'enfant, seul ou avec l'aide d'un groupe de camarades, essaie de rédiger ou d'écrire le message, en s'aidant des affichages présents dans la classe et des textes lus antérieurement pour les mots qu'il a déjà rencontrés et, pour les mots qu'il ne sait pas écrire, en faisant des hypothèses sur la manière dont on peut écrire un mot par décomposition phonographique et mise en rapport entre ce qu'il entend et des graphies possibles.

Les deux modalités d'écriture peuvent d'ailleurs être combinées au sein d'un même projet d'écriture: la dictée à l'adulte donne la possibilité de se mettre collectivement d'accord sur le message à écrire, que les enfants s'efforcent ensuite de réaliser en écriture tâtonnée.

Quels dispositifs de travail privilégier?

Pour la dictée à l'adulte, les situations en groupe-classe entier sont peu productives pour les enfants en difficulté: dans ce cas, c'est le maître qui pose et qui résout les problèmes d'écriture en s'appuyant sur quelques élèves. On préférera des dispositifs de travail avec moitié ou tiers de classe ou en ateliers, tandis que les autres élèves réalisent des activités en autonomie, qui n'exigent pas l'aide du maître. Le caractère hétérogène du groupe favorise l'efficacité des interactions entre élèves.

Pour l'écriture tâtonnée, une organisation en petits groupes de deux ou de trois élèves, de niveaux hétérogènes, paraît le dispositif le plus favorable. En effet, l'écriture solitaire est difficile pour un enfant qui ne sait pas encore écrire et qui, au CP, prend conscience des limitations qu'il rencontre. Les rôles dans le groupe peuvent être répartis avec l'aide de l'adulte. À tour de rôle, chacun des enfants se voit attribuer une mission différente: un élève fait le secrétaire, un autre recherche l'orthographe des mots connus dans les outils de référence de la classe, le troisième vérifie et reste garant du texte à écrire. Les échanges dans ces petits groupes sont très riches et témoignent de l'intensité du travail.

Un exemple d'écriture tâtonnée

Voici un exemple des échanges à l'intérieur d'un groupe de trois élèves de CP¹ en avril, pour rédiger la suite d'un album.

Après lecture et étude en classe du début de l'album de Philippe Corentin, *Gare au renard 1* (Milan), les élèves doivent inventer la suite et la fin de l'histoire. Cet album se caractérise par une structure répétitive: à chaque double page, on retrouve des onomatopées mises en valeur par la typographie de l'album:

Soudain, il y eut un tout petit tip-top, tip-top
Puis un discret pat pat pat pat...
La porte du poulailler s'ouvrit en grinçant
et un renard entra
GNAK !
Le renard rafla une poule et disparut à toute allure.
- Cocorico! claironna le coq.
Et les poules caquetèrent à qui mieux-mieux.
Monsieur Goguette bondit de son lit
et se précipita vers le poulailler.

Tout au long des pages, la structure répétitive connaît des variantes, notamment pour les jurons du fermier (*nom d'une patate !, nom d'un radis noir !, nom d'un chou-fleur !*) ou les verbes introducteurs de son discours (*hurlait-il, s'époumona, glapissait la fermière*).

Les extraits de l'album qui ont été étudiés en lecture ont été collés dans le cahier, ainsi que les noms des personnages : *M. Goguette, Mme Goguette, le renard, les poules*.

Lorsque la consigne d'écriture est donnée, le texte de la dernière page connue de l'album est affiché et constitue le texte de référence:

Le lendemain, le fermier se rendit au village.
Il acheta un tonneau de goudron bien épais, un sac de plumes
et un morceau de tissu rouge.
Les jours de ce fichu voleur étaient comptés.
(*Les mots soulignés correspondent aux éléments qui sont à utiliser obligatoirement dans la suite du texte*).

Voici une transcription des échanges entre les élèves. Nous appelons les élèves A B et C. A tient le rôle de secrétaire.

- 1 C il met
- 2 A construit
- 3 C il met
- 4 A il construit
- 5 B (*en montrant le texte déjà écrit*) il fait une
- 6 C met / du goudron
- 7 A il fait une

¹ L'activité a été réalisée par Nadine Deprez, institutrice maîtresse formatrice à nUFM Midi-Pyrénées dans sa classe de CP de l'école Molière à Toulouse. Les échanges ont été transcrits par Géraldine Besse, dans le cadre de sa maîtrise de sciences du langage sous la direction de Claudine Garcia-Debanc (Laboratoire Jacques Lordat de l'université Toulouse-Le Mirail, équipe Acquisition de compétences textuelles par l'enfant et Groupe de Recherche sur les interactions didactiques et la formation des enseignants de nUFM Midi-Pyrénées).

- 8 B (*désolé, montre à nouveau le texte déjà écrit*) oui mais
9 A il fait une
10 B il fait une / poule en goudron
11 A (*il s'aide du texte de référence*) non plutôt en tissu rouge / non avec des plumes et en tissu rouge
12 B non il faut avec du goudron alors on met (*il regarde le texte de référence*)
13 A non pas avec du goudron / avec du tissu rouge / avec du goudron et du tissu rouge
14 B et des plumes
15 A et des plumes / et on reste comme ça
16 B attends je
17 A alors on en est là
18 B (*en suivant avec son doigt, il lit le texte déjà écrit*) il fait une poule / une poule / en goudron
19 A (*il regarde le mot*) non en plumes
20 B faut faire la forme
21 A et le tissu rouge
22 B (*il mime l'action*) faut faire la forme de / d'une poule ensuite il met les plumes il fait un trou ensuite il met les plumes
23 C ah ouais je sais
24 A et il met du goudron d'abord dans / dans
25 B (*il s'adresse à A*) attends laisse le parler / laisse le parler
26 C (*il mime l'action*) - il fait la plume / avec dedans: il met le goudron et
27 A il faut qu'il construise la poule d'abord avec les poils, les plumes et le tissu rouge / il faut qu'il construise la poule
28 B attends alors on met (*il montre le texte écrit du doigt*) il fait une (*A prend la feuille et écrit*) une poule
29 A alors une
30 B une / c'est trop facile une
31 A une (*il finit d'écrire une et relit*) une
32 B (*regarde ce que A a écrit*) une poule pou / poule (*il fait le geste du 1 sur la table et A écrit*)
33 B comme pou (*il rit en se tournant vers C*) poule
34 A poule (*il a fini d'écrire le mot*) / une poule
35 B heu en (*il prend le stylo et la feuille à A*) en / je sais comment ça s'écrit
36 A mais moi aussi E
37 B M,E
38 A N
39 B on peut faire
40 C N E heu E N
41 B en (*il veut demander à la maîtresse*) on peut faire (*il sait qu'il ne peut rien demander alors il s'arrête*)
42 A (*il lui montre et dit*) il est au tableau
43 B en goudron (*il regarde le texte de référence*) attends / g
44 A non avec le (*il regarde aussi le texte de référence*)
45 B en goudron
46 A (*il relit le début de la phrase en suivant avec le doigt*) attends / il lui fait une poule en (*il regarde le texte de référence*)
47 B en goudron
48 C hé il faut se servir des plumes aussi
49 B (*en regardant C*) et ensuite il se sert des plumes
50 A non et ensuite il met des plumes
51 C ah oui
52 B gu / alors
53 C il fait une poule en goudron (*A mime la forme de la poule*)
54 B (*il se met à relire avec le doigt en interrompant C*) il fait un ...

On peut remarquer tout d'abord que les trois élèves, bien qu'étant de niveaux différents, participent activement à l'activité. De très nombreux tours de parole sont nécessaires pour rédiger la première phrase. Les

négociations sur la mise en texte sont nombreuses et apparaissent dès le début des échanges transcrits ici, à l'occasion notamment d'une discussion sur le choix du *verbe met / construit / fait* (de 1 à 6), choix du mot en relation avec le choix d'une construction syntaxique: *il met du goudron/ il construit une poule*. Il faut attendre le tour de parole 22 B pour que les enfants discutent véritablement de ce qui est à écrire, en mimant l'action de Monsieur Goguette. Jusque-là, il semble bien que les opérations de planification, c'est-à-dire d'invention du texte, présentes de 10 B à 15 A même si A essaye en A 17 d'en arrêter le déroulement pour passer à la mise en texte (*et on reste comme ça*), s'appuient essentiellement sur le matériau verbal. La discussion sur le texte à écrire reprend en 18 B, 19 A, 21 A, 22 B, 26 C, 27 A... De très nombreux tours de parole sont également consacrés à l'écriture de mots, recherchés d'abord dans le texte de référence ou les référents puis dictés lettre à lettre (36 à 40 par exemple). Les enfants coopèrent pour mener à bien ces opérations de mise en mots, qui sont complexes. Nous pouvons remarquer également l'importance du temps passé à lire, soit pour vérifier où on en est du texte à écrire (B 8), soit pour relire le texte déjà écrit (B 18), soit pour chercher un mot à écrire dans le texte de référence (A et B).

Quelles aides mettre à la disposition des élèves?

Les outils de référence jouent un rôle décisif pour la réussite d'une activité de production d'écrit au CP: ils sont les ressources dans lesquelles les élèves vont rechercher les mots dont ils ont besoin. En effet, dans une activité d'écriture, les élèves passent beaucoup de temps à relire des écrits déjà connus pour y rechercher un mot ou un groupe de mots, à localiser précisément l'élément dont ils ont besoin et à le recopier en mémorisant tout ou partie du mot².

Ces référents-outils peuvent être conçus par la classe ou édités. Ces référents peuvent être :

- des étiquettes correspondant à des mots appris. Se pose rapidement le problème de l'archivage et du classement de ces mots pour en permettre une consultation rapide et efficace. En début d'année, les mots sont regroupés par thèmes (les mots correspondant au menu de la cantine, les mots utiles pour faire une lettre...). Viendront ensuite des classements permettant d'approcher l'ordre alphabétique. Les mots écrits, éventuellement en plusieurs graphies, peuvent être accompagnés d'une représentation imagée. La difficulté est de représenter les verbes, mais surtout les mots-outils, déterminants, prépositions. Or, les enfants ont des difficultés particulières avec les mots très courts, qu'ils ont tendance à confondre. Les étiquettes ne peuvent donc constituer le référent unique;
- les textes déjà lus en classe, tels qu'ils sont affichés ou archivés dans les cahiers des enfants. La tâche des élèves est alors de les relire pour rechercher un groupe de mots, un mot, un morceau de mot qu'ils ont besoin d'écrire. La difficulté est pour eux d'isoler le fragment de texte significatif;
- des catalogues, albums ou imagiers, à condition que les enfants en aient eu antérieurement la pratique, par le feuilletage ou la lecture de l'adulte. Pour écrire le mot *lapin*, l'élève peut ainsi se reporter à la couverture d'un album qui comporte le mot *lapin*. Pour faire la liste des vêtements à emporter en classe transplantée, il pourra avoir recours à un catalogue de vêtements ou à un imagier.

Les référents évoluent tout au long de l'année. Ils sont la face apparente du travail d'apprentissage conduit dans la classe. Ils permettent de développer une interaction entre lecture et écriture, les écrits lus constituant une ressource pour les textes à écrire.

² Laurence Rieben propose des outils pour observer l'activité des enfants, par exemple dans sa contribution à l'ouvrage *Didactique de la lecture: regards croisés* (1996) intitulée "Régulations didactiques dans une situation de lecture/écriture ou Comment aider les enfants à rechercher des mots pour écrire", Presses universitaires du Mirail/CRDP Midi-Pyrénées.

Comment interpréter les productions écrites des élèves?

Dans un travail ainsi mis en place, il peut arriver que les productions des élèves comportent un certain nombre d'erreurs. Ainsi, voici la production réalisée par le groupe d'élèves dont les échanges ont été cités plus haut:

*Il fai une poule em forme de poule (ligne barrée)
Il fai une forme de poule en goudron et les plumes et le tissu rouge et la grête et le béa (barré)
puis un tigré (barré) soudain il y eut un toUt petit ti tip top tip top tip top
puis un dicret pat-pat-pat-pat...
la porte du poulailler s'ouvrit en grinçant et un renard entra. GNAK!
Et le renard rafla la fosse poule
et X C'est dans son calé dans. la po (barré) poule et il le tu. fin*

Les ratures témoignent des hésitations des enfants, en particulier pour la conception de la première phrase, comme nous l'avons vu plus haut. Dans la suite du texte, les élèves ont reproduit à bon escient la structure répétitive. D'un point de vue syntaxique, la première phrase n'est pas grammaticale *et* se caractérise par une énumération, chaque élément étant relié au précédent par un *et* là où l'adulte utiliserait une virgule, On sait que les signes de ponctuation comme la virgule sont tardivement maîtrisés par les enfants. La présence des *et* témoigne ici d'une planification pas à pas. Chaque phrase est rajoutée à la précédente, comme chaque perle est enfilée pour un collier, sans vue d'ensemble sur l'écrit à produire.

Comment corriger les productions?

Bien évidemment, les productions écrites brutes ne peuvent être communiquées aux familles dans cet état, au risque d'être incompréhensibles. Il importe en effet de montrer aux enfants que le respect de la norme orthographique est lié à l'efficacité de la communication. La mise au point peut s'effectuer de diverses manières, en privilégiant, selon les cas, le produit réalisé ou le processus de son élaboration. Pour les erreurs difficiles à rectifier par les enfants eux-mêmes, l'enseignant peut apporter la solution en tapant le texte sans erreur d'orthographe. Pour des mots déjà bien connus, il peut renvoyer les enfants aux outils de référence présents dans la classe. Il peut aussi, dans certains cas limités, faire comparer aux enfants les solutions proposées et les stratégies utilisées pour écrire un mot qu'ils ne savaient pas écrire, avant de montrer lui-même comment le mot s'écrit véritablement. Il peut également, dans certains cas, demander aux élèves une réécriture du texte après lecture de tous les textes et suggestions orales des camarades et du maître. Les enfants peuvent parfois recourir à une grille de critères, élaborée dans la classe à partir de l'observation des propriétés du type d'écrit à produire. Le principe général au CP est que la réécriture demandée ne soit pas trop longue ni hors de la portée des enfants et que les situations de production d'écrits soient nombreuses et fréquentes.

Comment valoriser les productions écrites des élèves?

L'utilité de l'apprentissage de l'écriture apparaîtra d'autant mieux aux élèves que les enjeux et les destinataires des productions écrites seront diversifiés: album à lire aux Grandes Sections de l'école -maternelle voisine, lettre dans une correspondance régulière avec un autre CF, mots adressés aux parents, légendes de photographies prises en classe nature pour une exposition, devinettes ou règles de jeux pour les CE 1, autant de genres d'écrits figurant sur des supports différents qui permettent aux élèves de faire l'expérience de la diversité des formes et des fonctions de l'écrit.

Le traitement de texte, s'il est utilisé régulièrement, facilite certains apprentissages, depuis la maîtrise du blanc graphique entre les mots, rendu matériel par la barre d'espacement, jusqu'aux opérations centrales de l'écriture, supprimer, ajouter, déplacer, remplacer, en passant par les variations typographiques dans la mise en espace du texte.

Comment organiser une programmation des activités de production d'écrit tout au long du cycle 2?

L'apprentissage de l'écriture au cycle 2 suppose un travail régulier et continu tout au long du cycle 2. Les occasions d'écriture doivent être nombreuses et fréquentes, de façon à ne pas solenniser l'écriture et à en faire une pratique familière pour les enfants. Il est souhaitable que les maîtres du cycle fassent le point périodiquement sur les situations pratiquées le plus souvent, de façon à ajuster et réguler leur action, en vue de faire découvrir aux élèves la diversité des formes et des fonctions de l'écrit.

Il peut être utile de distinguer:

- les écrits littéraires, qui mettent en jeu l'imaginaire sous la forme de textes narratifs ou de textes poétiques, tels que suite ou invention d'albums, devinettes poétiques, jeux sur les mots...
- les écrits d'interaction sociale, qui permettent une communication différée dans l'espace et dans le temps, comme la lettre, une liste de tâches à réaliser, la règle de jeu...
- les écrits outils de travail, qui appartiennent au métier d'élève, tels que la notation d'observation en sciences ou la résolution d'un problème mathématique.

Ces trois grands ensembles d'écrits doivent être travaillés de façon équilibrée, pour faire éprouver aux élèves les principales fonctions de l'écriture.

Les outils de programmation peuvent également prendre en compte:

- le type d'interaction mis en œuvre entre les écrits à produire et des écrits à lire, les écrits lus fournissant bien souvent les structures syntaxiques et les ressources lexicales indispensables pour écrire;
- le travail de réécriture conduit à propos de chacun des écrits produits;
- le travail de mise en espace du texte sur des supports différents³.

Développer la place des activités de production d'écrits dès le début du cycle 2

Les exemples qui précèdent auront, je l'espère, montré l'intérêt de faire écrire les élèves (au sens de produire des écrits) avant qu'ils sachent écrire, c'est-à-dire qu'ils maîtrisent le principe alphabétique. Ce sont précisément les tâtonnements qu'ils réalisent à l'occasion de ces tentatives d'écriture qui leur permettent de se poser des questions pertinentes sur le principe alphabétique. La lecture occupe une place importante au cœur de ces situations d'écriture, aussi bien pour rechercher dans des écrits déjà lus un mot qu'ils souhaitent écrire que pour prélever des fragments permettant de construire des mots inconnus. Si l'on arrive à se convaincre de l'intérêt de consacrer un temps important à l'écriture de textes dès le début du CF, on pourra constater l'implication importante des enfants dans cette activité, la diversité de leurs stratégies et les progrès réguliers que permet ce travail, qu'il soit individuel ou au sein de groupes hétérogènes. De plus, l'enseignant, en se mettant en position d'observateur, pourra constater les difficultés et les progrès des élèves, y compris les plus discrets à l'oral. La place des activités d'écriture est donc centrale pour l'apprentissage de l'écriture, notamment pour la maîtrise du principe alphabétique.

³ Le tome 2 de l'ouvrage *Français* Hatier concours publié en 1999 chez Hatier propose un exemple d'outil de programmation de situations de production d'écrits construit par une équipe de maîtresses de cycle 2