

# Chronique de la langue française

## Écrire à la maternelle et en première année du primaire

Pauline SIROIS  
Andrée BOISCLAIR  
Hélène MAKDISSI

Professeures  
Université Laval



La tradition scolaire amène les milieux scolaires à mettre l'enseignement formel de la lecture à l'avant-plan dès le début de la première année du primaire et à commencer le travail autour de l'écriture de textes plusieurs mois plus tard. La lecture et l'écriture sont vues comme deux matières scolaires différentes se développant en différé. Or, une des voies actuelles, en ce qui concerne la pédagogie de l'écrit chez le jeune enfant, est de donner une importance accrue à la relation entre la lecture et l'écriture, cette relation favorisant notamment le traitement du mot écrit, qui prend une place importante lors de l'entrée dans l'écrit. En fait, devant le caractère constructif des activités d'écriture (Besse et l'ACLE, 2000; Ferreiro, 2000; Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988; Ferreiro et Teberosky, 1982; Sirois et Boisclair, 2006), les enseignants sont encouragés à mettre l'écriture « inventée » ou « émergente » (Saada-Robert, 2007) au premier plan, celle-ci permettant de soutenir et de propulser en parallèle le développement de la lecture.

C'est dans cette optique qu'un projet de recherche, issu d'une collaboration entre la Commission scolaire des Premières-Seigneuries de la région de Québec et une équipe de chercheuses (Groupe de recherche en intervention auprès des enfants sourds) de l'Université Laval, a été développé. Dans le cadre de ce projet, l'équipe du GRIES, une conseillère pédagogique et six enseignantes de maternelle et de première année de l'École Marie-Renouard ont eu l'occasion, au cours de l'année scolaire 2007-2008, de commencer à travailler et à réfléchir ensemble à la mise en place de pratiques pédagogiques développementales qui, en plus de permettre un travail régulier et guidé sur les habiletés narratives à partir de lectures interactives autour de livres d'histoire (Makdissi et Boisclair, 2006), donnent à l'écriture une place importante dans les activités quotidiennes de la classe et permettent de soutenir l'enfant dans sa découverte progressive du principe alphabétique.

Notons que l'approche développementale expérimentée à l'École Marie-Renouard est issue des projets de recherche menés au GRIES auprès d'enfants vivant avec une grande surdité et est actuellement utilisée à l'École oraliste de Québec pour enfants sourds<sup>1</sup>. Dans cette approche, les activités d'écriture émergente sont menées autour de réelles situations d'écriture, et ce, dès l'entrée dans l'écrit. L'enfant ne recopie pas des modèles, il produit des écrits qui, si incomplets ou si loin de l'orthographe standard soient-ils, ne sont pas vus comme des erreurs mais comme des constructions progressives. Par ailleurs, l'approche pédagogique développementale du GRIES implique une attitude constante d'analyse, le cheminement de chacun des élèves étant favorisé par une intervention tenant continuellement compte du niveau de conceptualisation du système d'écriture. Les représentations de l'élève sont ainsi analysées à partir d'une séquence évolutive. Nous avons retenu celle dégagée par Ferreiro (Ferreiro, 2000; Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988; Ferreiro et Teberosky, 1982), qui définit quatre niveaux de conceptualisation :

- Le niveau présyllabique, où l'enfant, qui ne « comprend » pas que l'utilisation de graphies est en lien avec la chaîne sonore de la langue parlée, produit des écritures ne marquant pas la relation oral/écrit (ex. : orsit - mis pour « hippopotame »);
- Le niveau syllabique, où l'enfant, qui a compris que l'écrit repose sur une analyse sonore, fait l'hypothèse qu'à une syllabe correspond une graphie (ex. : ippm);
- Le niveau syllabico-alphabétique, où l'enfant cherche à « isoler » des unités plus fines mais où il y a, en fait, coexistence de l'hypothèse syllabique du niveau précédent et de l'hypothèse alphabétique (ex. : ipopm);
- Le niveau alphabétique, où l'enfant fait correspondre, avec évidemment des erreurs occasionnelles, phonème et graphème (ex. : ipopotame).

Notons que cette séquence a été privilégiée en raison de son caractère développemental et de sa description des réorganisations successives et progressives de la conceptualisation du système d'écriture par l'enfant.

La mise en place d'une pédagogie développementale de l'écrit demande des ajustements importants chez les

enseignants. Ces ajustements sont essentiels, d'une part parce que la conception de l'enseignement qui la sous-tend nécessite un changement de posture (Sorin, 2005), l'enseignant devenant un lecteur régulier de textes et un guide plutôt qu'un correcteur occasionnel, et, d'autre part, parce qu'elle requiert le développement de la capacité à analyser les écritures des élèves. Évidemment, l'organisation et la gestion des activités quotidiennes de la classe s'en trouvent affectées. Les enseignants, déjà débordés par les exigences de la tâche qu'implique le travail auprès des tout-petits, doivent être soutenus.

Malgré des objectifs similaires, le défi à relever dans un milieu régulier tel que celui de l'École Marie-Renouard est différent de celui de l'École oraliste. La principale difficulté rencontrée par les enseignants des petits groupes (3 à 5 élèves par groupe) de l'École oraliste est de permettre à chaque élève de cheminer dans sa conceptualisation du principe alphabétique malgré des représentations phonologiques souvent imprécises, et ce, tout en effectuant parallèlement un travail intense sur les structures syntaxiques. Dans les classes de milieu entendant régulier, le défi est plutôt de s'assurer que chacun des élèves des différents groupes chemine malgré leur nombre élevé dans chacun de ces groupes (généralement entre 20 et 25 élèves) et malgré d'importantes différences individuelles sur plusieurs plans. Il est effectivement plus que pertinent de se demander comment on peut parvenir à soutenir 20 enfants d'une même classe dans leur cheminement au regard de la conceptualisation du principe alphabétique, qui ne se fait pas au même rythme chez chacun, dans un cadre favorisant l'écriture de textes dès l'entrée dans l'écrit. L'expérience vécue au cours de l'année scolaire 2007-2008 a permis d'entrevoir la nature des ajustements nécessaires à l'élaboration et à la mise en place d'une telle pédagogie de l'écrit en milieu scolaire régulier.

Ainsi, alors qu'à l'École oraliste l'écriture de récits en coconstruction avec l'adulte convient très bien même avec les tout-petits du préscolaire, il est apparu essentiel, en classe maternelle régulière, de favoriser, pendant un certain temps, la construction collective de phrases, plutôt que de textes. Cette adaptation a permis un travail de groupe, dans un cadre ludique. Les avancées des élèves ont été permises par les discussions dans lesquelles la formulation d'hypothèses et la prise de risque étaient accueillies et encouragées. À la fin de l'année, les évaluations réalisées auprès de l'ensemble

1 L'École oraliste de Québec pour enfants sourds est née des projets de recherche menés au GRIES.

des élèves des trois classes de maternelle participant à l'étude ont montré que plus de la moitié de ces enfants avaient atteint les deux niveaux de conceptualisation les plus avancés, soit le niveau syllabico-alphabétique et le niveau alphabétique, et ce, à travers des activités d'écriture réalisées dans le plaisir.

Dans les classes de première année, nous avons choisi dès le départ de favoriser l'écriture de textes individuelle ou en dyade, et de regrouper les enfants dans des équipes à travers lesquelles chacun pourrait s'aider. Plusieurs questions et problèmes ont surgi à différents moments de l'expérimentation dans les différents groupes. Afin de répondre aux besoins de chacun, doit-on mettre des élèves très avancés au regard de la conceptualisation du système d'écriture avec des élèves moins avancés ? Comment faire les regroupements pour que chacun avance ? Quel type de soutien doit-on offrir ? Ce soutien est-il de même nature chez les élèves plus avancés et moins avancés ? Doit-on mettre tous les élèves de la classe en situation d'écriture au même moment ? Doit-on, en parallèle avec le travail fait autour des représentations de l'écrit, « corriger et bonifier » les phrases moins bien structurées ? Dans une classe à double niveau, les « grands » de 2<sup>e</sup> année peuvent-ils aider les « petits » de 1<sup>re</sup> ? Après plusieurs semaines d'expérimentation, plusieurs éléments de réponse se sont finalement dégagés. Sans rapporter ici l'ensemble de ces éléments, il est apparu que la mise en place de situations d'écriture réalisées dans une approche développementale à l'intérieur d'un grand groupe nécessite des ajustements fréquents en raison des écarts importants entre les élèves au regard de la conceptualisation du système d'écriture et des différences importantes dans le rythme d'avancée de chacun des enfants. Par ailleurs, il est apparu que le pairage entre élèves de niveaux de conceptualisation trop éloignés n'est profitable ni pour l'élève moins avancé ni pour l'élève plus avancé, le premier ne pouvant aider le second et celui-ci, en plus d'avoir besoin de son énergie et de sa concentration pour écrire son texte, ayant souvent encore peu développé les habiletés sociales lui permettant de soutenir et d'encourager ses pairs. Par contre, les élèves des deux niveaux de conceptualisation les plus avancés sont apparus de bons partenaires, chacun pouvant lire la production des autres et nourrir ceux-ci, l'enseignante dégageant ainsi du temps pour les élèves de niveaux présyllabique et syllabique qui ont, à ce moment de leur cheminement, presque constamment besoin du soutien d'un adulte.

Le travail réalisé jusqu'ici à l'École Marie-Renouard autour de la mise en place d'une pédagogie de l'écriture s'inscrivant dans une approche développementale a nécessité plusieurs rencontres entre les chercheuses et les enseignantes sur le terrain. Ces rencontres, précédées de périodes d'observations des interventions réalisées par les enseignantes en cours de situations d'écriture, ont pris la forme de séances de réflexion et d'analyse des textes produits et ont permis des retours sur les activités menées en classe, afin de cerner les difficultés et les besoins spécifiques de certains enfants et de discuter du soutien et des ajustements pédagogiques à apporter. Le travail n'est pas terminé. Il reste une réflexion importante à faire, notamment autour du soutien à apporter autour de la découverte et du développement des régularités orthographiques, de l'élaboration d'un style de plus en plus littéraire et de l'exploitation de la relation lecture/écriture.

## Références

- Besse, J.-M. et ACLE (Association pour les apprentissages de la communication, de la lecture et de l'écriture). (2000). *Regarde comme j'écris ! Écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Paris, FR: Magnard.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris, FR: Hachette. Hachette.
- Ferreiro, E. et Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?* (J. M. Besse, M. M. de Gaulmyn et D. Ginot, trad.). Lyon, FR: Centre régional de documentation pédagogique.
- Ferreiro, E., & Teberosky A. (1982). The evolution of writing. In E. Ferreiro & A. Teberosky (Eds.), *Literacy before schooling*. Exeter, UK: Heinemann Educational Books.
- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2006). Interactive reading: A context for expanding the expression of causal relations in preschoolers. *Written Language and Literacy*, 9(2), 177-211.
- Saada-Robert, M. (2007, janvier). Produire des écrits pour apprendre à lire. Les journées de l'ONL, *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir* (p. 35-50).
- Sirois, P. et Boisclair, A. (2006). L'évaluation des représentations du système d'écriture dans une approche pédagogique centrée sur l'entrée dans l'écrit de l'enfant sourd. Dans C. Hage, B. Charlier et J. Leybaert (dir.), *Compétences cognitives, linguistiques et sociales de l'enfant sourd : pistes d'évaluation* (p. 207-222). Bruxelles, BEL: Mardaga.
- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 65-78.