



HAL
open science

Les écritures approchées : les bénéfices de cet exercice

Cécile Déchaux, Virginie Milan

► **To cite this version:**

Cécile Déchaux, Virginie Milan. Les écritures approchées : les bénéfices de cet exercice. Education. 2013. dumas-00906437

HAL Id: dumas-00906437

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00906437>

Submitted on 19 Nov 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Année universitaire 2012-2013

Master Métiers de l'enseignement scolaire

Mémoire professionnel de deuxième année

Les écritures approchées : les bénéfices de cet exercice

Présenté par

Déchaux Cécile et Milan Virginie

Discipline : Français

Responsable du mémoire : Brissaud Catherine

Sommaire

Remerciements.....	4
Introduction.....	5
I: Théories justifiant les choix pédagogiques.....	6
1) Fonctionnement du système d'écriture	6
1.1 En diachronie	6
1.2 En synchronie	8
1.3 Une écriture complexifiée par les structures syllabiques.....	9
2) Les élèves et leurs apprentissages	10
2.1 Les stades d'E. Ferreiro.....	10
2.2 La place de l'erreur	11
3) Les écritures approchées.....	13
3.1 Qu'est-ce que les écritures approchées ?	13
3.2 Socio-constructivisme.....	15
II : Description de mise en œuvre de la séquence	17
1) Constat de départ, état des lieux sur les savoirs des élèves	17
2) Ce que disent les programmes et le socle commun	18
2.1 D'après le BO du 19 juin 2008	18
2.2 D'après « le socle commun des connaissances et des compétences (2006) » du palier 1	20
3) L'évaluation diagnostique	21
III : Analyse de la mise en pratique.....	24
1) Évolution de la classe	24
2) Étude de cas	26
2.1 Clara	26
2.2 Hakim :	28

2.3 Juliette	30
Conclusion	32
Bibliographie.....	33
Annexes	34
FICHE DESCRIPTIVE	48

Remerciements

Nous remercions Mme Kramarczewski pour nous avoir accueillies dans sa classe tout au long de ce stage. Ses conseils furent très enrichissants pour mener à bien ce mémoire mais aussi pour notre pratique à venir.

Nous tenons également à adresser tous nos remerciements à Mme Brissaud qui par ses conseils avisés, ses remarques judicieuses et sa lecture attentive, nous a permis d'élaborer ce mémoire de façon sereine.

Introduction

Nous avons choisi le domaine de l'orthographe en lien avec notre propre vécu et expérience de cet apprentissage à l'école primaire. Avec le recul, nous avons pu constater que concernant l'apprentissage de l'écriture, notre parcours fut laborieux. De plus, les souvenirs que nous avons de l'écriture se résument aux dictées, à l'écriture des devoirs et par moment la copie des leçons. Rares sont les souvenirs de « rédaction ».

Par ailleurs, lors de nos différents stages ces souvenirs se sont montrés encore d'actualité. En effet, dans de nombreuses classes les enseignants nous ont confié ne pas consacrer beaucoup de temps à des exercices d'écriture. Beaucoup d'entre eux, le justifient par la lourdeur des programmes et la volonté de se concentrer sur les connaissances nécessitant peu de temps durant la phase d'institutionnalisation.

Ces deux raisons nous ont amenées à choisir le thème des écritures approchées. Le thème des écritures approchées faisait partie des sujets de réflexion proposés en ateliers mémoires et plus spécifiquement en atelier mémoire « orthographe ». Ce choix nous a permis de mener une réflexion sur les constats effectués concernant l'écriture à l'école élémentaire : ses carences, ses faiblesses et les moyens pouvant être mis en place pour tenter d'y pallier. Cette réflexion portera sur une éventuelle solution permettant de laisser une plus grande place à l'écriture sans pour autant obstruer les autres apprentissages. Pour ce faire, tout au long de notre mémoire, nous nous demanderons s'il faut savoir écrire pour écrire ou écrire pour savoir écrire.

Pour comprendre ce que sont les écritures approchées, nous avons dû faire des lectures. De ce fait, la première partie de notre mémoire se centrera sur les aspects théoriques qui nous serviront de base à la mise en place d'une séquence qui sera menée lors de notre stage de master 2. La deuxième partie, sera consacrée à la présentation de cette dernière, puis à son analyse. Pour finir, dans une troisième partie, nous conduirons trois études de cas reflétant le groupe classe que nous avons suivi durant ce stage.

I: Théories justifiant les choix pédagogiques

1) *Fonctionnement du système d'écriture*

1.1 En diachronie

Avant de parler d'écritures approchées, il faut bien comprendre ce qu'est l'écriture et en quoi le système orthographique est très complexe. Le français aussi bien oral qu'écrit, subit plusieurs phases d'évolution depuis son origine. Afin de l'expliquer, nous nous baserons sur l'écrit de H. Walter¹.

En voici les périodes clefs qui permettent de comprendre son évolution et sa complexité. La langue française a subi l'influence de la langue celte lorsque les Gaulois issus de la Rhénanie s'installent et créent la Gaule vers -900. Par la suite vient la romanisation en commençant par la Narbonnaise en -500. Cette langue romaine, soit le latin, n'a pas remplacé la langue gauloise mais l'a dominée. En d'autres termes, un mélange des deux langues s'est effectué en conservant majoritairement la langue romaine. De plus, cette évolution, ou latinisation, ne s'est pas exercée uniformément dans toutes les régions. L'alphabet latin est utilisé et ne compte que 23 lettres : A, B, C, D, E, F, G, H, I, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, V, X, Y, Z. Le U, J et W sont absents.

Entre le III^{ème} et V^{ème} siècle après Jésus Christ, beaucoup de clans barbares envahissent l'Empire romain d'occident. Par conséquent, la langue présente sur le territoire romain se mêle avec autant de langues qu'il y a de clans barbares et l'écart s'accroît entre la langue et les dialectes.

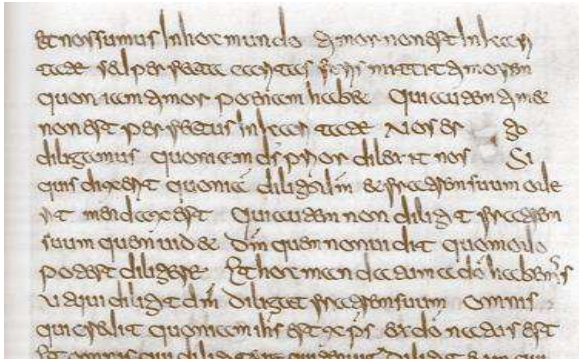
Parmi ces clans barbares émerge celui de Clovis qui devient Roi des Francs. Celui-ci utilise la religion chrétienne à des fins politiques. Son baptême en 496 va lui donner beaucoup de pouvoir en tant que roi. Par conséquent, l'Eglise au Moyen-âge devient de plus en plus importante. Elle s'occupe notamment de l'éducation dans ses écoles. C'est donc le latin qui y est appris. Toutefois, l'illettrisme est important et les écrits latins ne sont accessibles que par l'élite. De ce fait, un écart se creuse entre le latin écrit et le latin parlé. C'est par exemple durant le Moyen-âge qu'émerge la langue d'oïl dans la partie nord et langue d'oc dans la partie sud du territoire.

Par la suite, les lois et la volonté de Charlemagne, un amoureux du latin, pour unifier son territoire portent notamment sur la langue. Cette décision d'unification provoque encore une fois des

¹ Walter H, 1988, *Le français dans tous les sens*, Robert Laffont

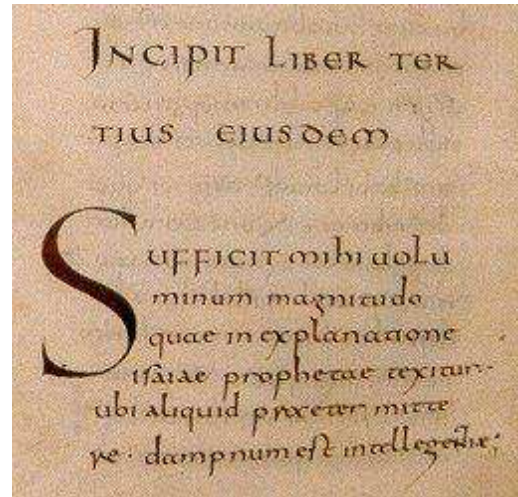
modifications dans l'orthographe. En effet, suite à la constatation d'un écart entre les écrits réalisés sur son territoire et le latin écrit par les religieux, il fit réécrire la Vulgate, la Bible et mit en place l'écriture caroline, une écriture plus lisible et plus normée que son ancêtre, l'écriture mérovingienne.

Écriture mérovingienne :



<http://www.scripsit.fr/Merovingienne.html>

Écriture carolingienne :



<http://lettres.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/pedag/chev-lion/livre6.htm>

Le français est donc né sous le règne de Charlemagne. Il ne cesse d'évoluer mais le texte des Serments de Strasbourg, signé par deux des trois petits-fils de Charlemagne (Charles le Chauve et Louis le Germanique) déclarant vouloir évincer le troisième du pouvoir (Lothaire), est considéré comme étant le premier vestige de la langue française. Il date de 842.

Le français continue à se transformer et à prendre de l'importance surtout par l'influence de François Ier à la Renaissance. Ce dernier signe l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539. Elle rend obligatoire l'usage du français dans tous les textes administratifs. Le latin n'est plus la langue ni l'écrit de référence. Dans certains collèges, les enseignants emploient le français pour mener leurs cours. Le français évince donc le latin mais également les dialectes.

Il faut attendre 1762 pour que l'académie française reconnaisse l'existence du « j » et du « u ». Encore aujourd'hui, l'orthographe évolue pour tendre vers une simplification. Malgré les débats entre les conservateurs et les réformateurs, les rectifications orthographiques de 1990 se divulguent.

Ainsi il est important de comprendre que l'histoire de la langue française participe à l'évolution de la langue orale et écrite. Ces deux dernières n'évoluant pas systématiquement en corrélation.

1.2 En synchronie

A. Lyovin explique que dans le monde, il existe plusieurs types d'écriture². Pour résumer ses propos, une écriture peut être logographique ou morphémographique (le chinois) qui emploie un signe pour un mot ; syllabique (le japonais) qui emploie un signe pour une syllabe) ou alphabétique. Le français repose sur le principe alphabétique puisqu'il s'agit d'une langue alphabétique.

Le principe alphabétique est simple. Un phonème est traduit par un graphème ou lettre. En d'autres termes, chaque son est retranscrit par un morphème, qui est la plus petite unité d'écriture. Ce qui complexifie le français, à la différence de l'espagnol par exemple, c'est que certains graphèmes ne se prononcent pas à l'oral. C'est pourquoi N. Catach³ différencie trois principes graphiques.

— Phonographique : qui est la retranscription des phonèmes par des graphèmes qui sont soit les lettres de l'alphabet, soit des digrammes (composés de deux lettres ex. [o] : au) soit des trigrammes (composés de trois lettres ex. [o] : eau) ou encore des graphèmes portant un signe diacritique (ex : « ç », « é »).

— Morphogrammique : ils sont parfois inaudible et permettent de marquer une appartenance lexicale (ex. tout_ toute, rond_ ronde) ou des éléments grammaticaux (ex. aux, bossue).

— Logogrammique : ils servent à distinguer à l'écrit les homophones afin de faciliter la compréhension lors de la lecture (ex. sot : seau : saut : sceau). A noter, ici le « t » de « sot » en plus considéré comme morphogramme lexical.

De cette organisation, un classement des erreurs orthographiques peut être fait. Nous trouvons donc des fautes à tendance :

— Extragraphique : ajout ou omission de lettre, mauvais découpage du continuum sonore, les confusions phonémiques, ou une graphie illisible. Ex : *On na marché.*

— Phonogrammique : mauvaise correspondance phonie-graphie altérant ou non la valeur phonémique. Ex : *pingouin=> pingoin.*

— Morphogrammique : absence ou mauvais choix du graphème morphographique soit lexical soit grammatical. Ex : *Elles marchent. =>Elles marches.*

— Logogrammique : Mauvais choix du logogramme. Ex : *Il a vingt ans. => Il a vin ans.*

² Lyovin A. V, 1997, *Une introduction aux langues du monde*, Oxford University Press

³ Catach N., 1980, *l'orthographe française*, Nathan

Il s'agit des graphèmes appelés morphogrammes. D'après la définition de N. Catach, les graphèmes morphologiques sont, soit grammaticaux, soit lexicaux.

En français donc, le principe alphabétique « permet la lecture et l'écriture d'un nombre infini de mots connus ou inconnus à partir d'un nombre fini et très limité de lettres (ou graphèmes) »⁴. Ainsi, il existe vingt-six lettres dans l'alphabet français, environ cent-quarante graphèmes et trente-sept phonèmes. Les élèves doivent donc apprendre à retranscrire 37 sons avec 140 graphèmes en utilisant ou combinant 26 lettres. De plus, certains graphèmes sont polyvalents dans leur transcription phonologique. Par exemple, selon la loi de position un « s » se prononcera [s] entre deux consonnes ou entre une consonne et une voyelle comme dans « monstre ». Toutefois, ce même graphème se prononcera [z] entre deux voyelles comme dans « fraise ».

Pour récapituler le système graphique français est complexe car un graphème peut avoir plusieurs valeurs phoniques selon sa place syntaxique et sa morphologie. La relation oral/écrit dépend de nombreuses règles dont celles vues précédemment. Voilà pourquoi l'orthographe française est si complexe !

1.3 Une écriture complexifiée par les structures syllabiques

Pour aller encore plus loin dans la compréhension de la complexité de la langue française nous allons aborder la notion de syllabe décrite par F. De Saussure⁵. Celui-ci explique que la syllabe « s'offre plus directement que les sons qui la composent ». En d'autres termes, l'oreille distingue plus l'ensemble de la syllabe que les différents sons qu'elle fait prononcer. L'écriture de la syllabe entendue est donc difficile, puisqu'il faut d'abord distinguer tous les sons pour ensuite choisir un graphème pouvant le retranscrire.

Par ailleurs, une syllabe peut être plus ou moins longue et plus ou moins complexe. En effet, F. De Saussure explique qu'une syllabe contient un noyau auquel peut s'ajouter une attaque. Ce noyau contient une rime qui est la voyelle et une coda. Une syllabe peut donc se limiter à une voyelle. Par exemple, dans [tyakatʁɑ̃] (= Tu as quatre ans.), [a] est une syllabe. Toutefois, les syllabes les plus complexes dans la langue française contiennent une coda, une rime et une attaque. « La rime »⁶ est le cœur de la syllabe, l'élément obligatoire donc il s'agit de la voyelle. La coda et l'attaque sont l'ajout

⁴ Fayol et Morais, 2004, *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans*, Observatoire National de la Lecture, Paris: Ministère de l'Éducation nationale

⁵ De Saussure F, 1972, *Cours de linguistique générale*, Payot

⁶ De Saussure F, 1972, *Cours de linguistique générale*, Payot

de consonnes associées à cette voyelle. F. De Saussure les note : « CV ; VC ; CCV ; VCC ; CVC ; CVCC ; CCVC ; CCVCC ; CCCVCC ». « C » pour les consonnes et « V » pour les voyelles.

L'enfant entend l'ensemble de la syllabe et a du mal à en identifier la voyelle. La complexité des syllabes s'ajoute à la complexité des graphèmes vus précédemment. A l'inverse, les syllabes des langues syllabiques sont beaucoup moins complexes. C'est cette simplicité syllabique qui permet leur permet d'avoir une écriture syllabique.

On peut alors retenir qu'il existe un lien entre la graphie d'une langue et sa structure phonologique. En français, une syllabe est au minimum composée d'une voyelle. Dans une même syllabe, il peut y avoir un grand nombre de consonnes associées à cette voyelle. De ce fait, les nombreuses combinaisons possibles au sein d'une même syllabe, peuvent rendre difficile la discrimination de certains sons qui la composent. Ce phénomène amplifie les difficultés exposées dans les sections 1.1 En diachronie et 1.2 En synchronie.

2) Les élèves et leurs apprentissages

2.1 Les stades d'E. Ferreiro

Pour mener à bien ce mémoire, il nous a été nécessaire de faire des recherches sur les stades de développement graphique des élèves. Afin de les étudier et de les catégoriser, nous nous baserons sur la classification en stades d'E. Ferreiro⁷.

Pour distinguer ces différents stades, E. Ferreiro se base sur la perception qu'ont les élèves de l'écriture et du système orthographique qu'elle nomme « évolution psychogénétique ».

Stade pré-syllabique	
Niveau 1	L'enfant ne fait pas de lien entre chaîne écrite et chaîne parlée. Il trace un écrit représentant les caractéristiques du référent sur lequel porte son écrit. (Voir annexe p.34, Hakim)
Niveau 2	L'enfant comprend que pour décrire différents objets, il doit y avoir une différence dans le tracé. « Pour pouvoir lire des choses différentes, il doit y avoir une différence objective dans les écritures. »

⁷ Ferreiro E. et Gomez Palaccio M., 1988, *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils ?*, PUF

Stade syllabique	Des syllabes sont traduites par un graphème. «L'enfant établit une nette correspondance entre les aspects sonores et graphiques de son écriture»
Stade syllabico-alphabétique	Stade intermédiaire où l'enfant se rend compte que le graphème ne représente pas une syllabe. La présence de mot, monosyllabique, va remettre en question l'approche syllabique. Par conséquent, l'enfant va utiliser un graphème pour une syllabe et à d'autres moments il écrira un graphème pour un phonème.
Stade alphabétique	Un phonème est traduit par un graphème. Ces correspondances relèvent du principe alphabétique.

Ce classement a l'avantage de ne pas être cloisonné. Les différents stades peuvent se superposer. Ils ne sont pas indépendants les uns des autres. Les élèves ne passent pas d'un premier stade au suivant en un instant T sans transition.

E. Ferreiro ne rend pas rigide sa classification des stades d'écritures. Un élève peut très bien faire un retour au stade précédent un court moment ou encore se situer dans deux stades à la fois. Les travaux E. Ferreiro sont menés sur une population hispanophone donc sur des écrits appartenant à la même famille que le français: langue alphabétique.

2.2 La place de l'erreur

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons également trouvé important de nous pencher, sur la place de l'erreur, dans les apprentissages des élèves.

En effet, certains spécialistes de l'éducation, comme les didacticiens des sciences, encouragent le corps enseignant à considérer l'erreur comme un outil d'apprentissage. Auparavant, l'erreur était assimilée à une faute, « terme largement associé à un manquement moral, à une mauvaise action »⁸ alors qu'aujourd'hui elle est considérée comme une étape normale de l'apprentissage voire même, comme un parfait indicateur du fonctionnement interne de compréhension propre à chaque élève.

D'après J-P Astolfi⁹, universitaire français, spécialiste de la didactique des sciences, il existe trois statuts de l'erreur, chacun faisant écho à un modèle spécifique d'apprentissage.

Tout d'abord, le modèle transmissif dans lequel l'élève est considéré comme le « fautif ». En effet, ce modèle est la plus ancienne des conceptions de l'apprentissage : la conception de « la tête

⁸ Montésinos-Gelet I. et Morin M-F., 2006, *Les orthographes approchées*, Chenelière Éducation

⁹ Astolfi J-P, 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeur

vide ». On considère que l'enfant ne sait rien et que le maître lui transmet son savoir, sans prendre en considération les conceptions et connaissances des enfants. Dans ce cas-là, les erreurs commises qui auraient pu être évitées, sont le fruit d'un manque d'apprentissage et d'attention de la part de l'élève et sont vécues et perçues comme des dysfonctionnements didactiques. Dans ce modèle-là, l'erreur est sanctionnée et souvent vécue comme un échec pour l'élève.

Dans le modèle comportementaliste, ou behavioriste, il n'y a pas de cours magistraux mais l'activité de l'élève est guidée pas à pas, par une série graduée d'exercices et de consignes afin d'acquérir des automatismes. Avec ce modèle-là, il est toujours possible de faire apprendre une notion, même compliquée, à condition de procéder par étape pour ainsi décomposer les difficultés en unités élémentaires aussi limitées qu'il est nécessaire, puis de renforcer positivement chaque acquis partiel, plutôt par récompense que par sanction. Tout comme avec le modèle transmissif, les erreurs ne devraient normalement pas survenir, puisque toute la programmation didactique par étapes (du plus simple vers le plus complexe) est élaborée avec un souci constant de les éviter. Néanmoins, l'erreur prend un visage différent puisqu'ici, si des erreurs se produisent en dépit des précautions didactiques prises, elles seront moins imputées à la responsabilité défaillante de l'élève qu'à la manière dont a été pensée la progression didactique par l'enseignant ou le manuel. L'erreur serait plutôt perçue ici, comme étant issue d'une progression didactique mal adaptée à l'élève. Cependant, avec ce modèle, l'erreur garde toujours un statut négatif.

Enfin, avec le modèle constructiviste, largement ancré depuis plusieurs années dans l'enseignement, l'erreur prend une toute autre place. Elle n'est plus perçue comme « la faute » condamnable, fruit d'étourderies ou encore d'ignorance. Elle est désormais perçue par l'enseignant comme un indicateur, pour identifier où se trouve la difficulté rencontrée par l'élève. Il s'agit alors, pour un professeur, d'en comprendre la cause et la signification afin d'ajuster et d'améliorer au mieux son enseignement. Ce modèle vise tout de même, comme les deux modèles précédents, en fin d'apprentissage d'une notion, l'élimination des erreurs pouvant lui être liée. Toutefois, les erreurs des élèves permettent ici au professeur d'accéder au plus près de leur processus d'apprentissage.

Dans le cadre de notre mémoire sur les écritures approchées, c'est cette place-là de l'erreur que nous garderons, et qui nous aidera à analyser et comprendre les représentations qu'ont élèves de la langue écrite.

3) Les écritures approchées

3.1 Qu'est-ce que les écritures approchées ?

Les écritures approchées sont des « pratiques scolaires permettant aux élèves de produire directement et de manière autonome des écrits [...]. Au-delà de ses diverses appellations, l'objectif central est d'amener les jeunes élèves à produire des écrits par résolution progressive des problèmes linguistiques et (ortho)graphiques »¹⁰. Autrement dit, il s'agit de faire écrire les enfants avant d'entrer dans un apprentissage orthographique et de favoriser leurs connaissances de l'écriture en prenant appui sur leurs productions. La question est la suivante : faut-il savoir écrire pour écrire ou faut-il écrire pour savoir écrire ? Aujourd'hui, certains spécialistes dont E. Ferreiro, J-P. Rosaz, J-P. Astolfi s'accordent pour dire qu'une pratique de l'écriture favorise l'acquisition de la norme orthographique. L'écriture n'est donc pas à confondre avec la norme orthographique !

Les écritures approchées aident les élèves à rentrer dans l'apprentissage d'abord de l'écriture puis de la norme orthographique. Dans l'écriture se trouve le principe de communication. Le texte produit par eux-mêmes leur permet de prendre conscience de la valeur de la communication écrite. Ils écrivent un message qu'ils ont envie de transmettre à quelqu'un. Cependant, l'écriture approchée s'oppose à la dictée sur un point. Bien que les deux mettent les élèves en situation d'écrire, la première fait reproduire tandis que la seconde fait produire. L'implication de l'élève et l'intérêt qu'il porte à sa tâche sont donc différents. L'enfant est directement concerné puisqu'il choisit le message qu'il veut transmettre. Il choisit les mots qui l'intéressent. Pour I. Montesinos-Gelet et M-F. Morin, ce point est essentiel puisque « la maîtrise de l'orthographe, loin d'être simplement le fruit d'une transmission de savoirs, relève d'un processus développemental dans lequel l'enfant est activement engagé »¹¹.

Selon les deux auteurs précédemment cités, l'écriture approchée permet :

- de s'affirmer en permettant notamment aux plus réservés de s'exprimer sans se mettre en danger ;
- d'exercer un pouvoir sur le monde en leur donnant la possibilité de transformer la réalité par leurs mots ;
- de créer des histoires qui reflètent davantage leur inconscient ;

¹⁰ David et Fraquet, 16 Novembre 2011, L'écriture en action et actions de l'écriture à l'école maternelle, Le Français aujourd'hui n°174

¹¹ Montésinos-Gelet I. et Morin M-F., 2006, *Les orthographes approchées*, Chenelière Éducation

— d'exercer un pouvoir sur les autres si le message est une demande ou un rappel.

L'utilisation de ces écrits permettant d'améliorer l'acquisition du système orthographique en menant une réflexion métacognitive doit passer par plusieurs phases de mise en place et de travail. Nous nous appuyons sur l'écrit de J-P Rozas¹² pour les expliciter.

La première phase est le projet d'écriture. Il est collectif à l'ensemble de la classe. Tous les élèves proposent des sujets d'écriture, puis se mettent d'accord sur celui qu'ils souhaitent traiter tous ensemble.

La seconde phase est l'élaboration du message. Cette phase permet d'individualiser les écrits. De ce fait, l'élève aura conscience de l'importance de sa pensée, de ses idées dans un projet collectif. Il formule sa phrase à l'oral en la disant au maître ainsi qu'à ses camarades. Cette phase permet aux enfants de ne pas se bloquer face à la complexité de la tâche d'écriture et permet d'éviter la surcharge cognitive au moment de la rédaction. Si l'enfant a déjà sa phrase en tête avant d'écrire, il n'aura pas besoin de réfléchir au sens de ce qu'il veut rédiger, mais juste à la transcription phonie-graphie.

La troisième phase est la mise en écrit. Les élèves, regroupés par ateliers d'écriture de six enfants environ, vont rédiger leur message. À chaque conflit cognitif, l'élève va chercher l'outil qui peut l'aider pour trouver la solution. Cette aide peut être trouvée dans les affiches de la classe mais aussi provenir de la réflexion ou des connaissances de ses pairs. C'est à cette étape que l'enfant pourra commencer à assimiler les particularités de l'orthographe. Il est essentiel que l'enseignant rassure l'élève face à l'erreur inévitable. L'erreur doit être vue par l'élève comme une possibilité de progression et non comme une faute. Le but de cet exercice n'est certainement pas la perfection orthographique.

La dernière phase est celle de la transcription dans la norme orthographique. L'enfant, par une dictée à l'adulte voit l'enseignant écrire ses mots en dessous de sa production. L'enfant ainsi visualise l'écriture normée, ce qui diminue le risque d'assimilation graphique erronée d'un mot. Pendant ce temps de dictée à l'adulte, l'enseignant lui fera expliciter la démarche métalinguistique sur certains points graphiques afin de les vérifier et de les ajuster.

¹² Rosaz, 2003, *Constructeurs de mots en maternelle. Pour découvrir l'orthographe*, Les dossiers de sciences de l'éducation

3.2 Socio-constructivisme

La mise en place d'ateliers d'écritures approchées nécessite d'employer un type de modèle pédagogique qui n'est autre que le modèle socio-constructiviste. Ce modèle est le prolongement du modèle constructiviste. Contrairement au béhaviorisme qui se base sur un apprentissage par automatisme acquis, les adeptes du constructivisme partent du principe que la connaissance se construit. Ces derniers et donc les défenseurs du socio-constructivisme mettent en place une situation d'apprentissage, aussi appelée situation problème, où l'enfant se rend compte que ses savoirs sont insuffisants pour résoudre ce problème. Alors, l'enfant est face à un conflit cognitif. Il apprend à déconstruire les notions erronées et comprend en quoi ses connaissances sont insuffisantes. L'élève, dans ces modèles, part d'une situation d'équilibre cognitif pour être ensuite temporairement en situation de déséquilibre cognitif.

C'est par la construction des nouveaux savoirs que le constructivisme et le socio-constructivisme se différencient. Dans ce dernier, les savoirs s'obtiennent par réflexion entre pairs, donc par interactions. Le rôle de l'enseignant n'est pas d'apporter le savoir comme dans le modèle constructiviste, mais d'apporter les outils nécessaires à sa construction. L'enseignant veille donc à ce que les savoirs nécessaires à la résolution de la situation problème, se situent dans la zone proximale de développement. L. Vygotski¹³ explique que les savoirs que l'enseignant cherche à transmettre ne doivent pas être trop complexes au risque de démotiver l'élève dans son apprentissage. Ce dernier verra que la solution ne lui est pas disponible à travers les outils offerts et cessera de se mobiliser. La zone proximale de développement est donc la zone où l'enfant peut construire ses savoirs à partir des connaissances précédemment acquises. Cela est possible grâce aux aides ou outils mis en sa présence par l'enseignant.

Ces aides et outils sont appelés par Bruner¹⁴ processus d'étayage. Ils sont donc fournis par l'enseignant. L'enseignant gère par ces aides les six fonctions suivantes :

- l'enrôlement de l'élève dans sa tâche ;
- le degré de liberté, dans le nombre d'actions à effectuer par l'enfant pour trouver la solution afin d'éviter la surcharge cognitive ;

¹³ Vygotski L, 1934, *Pensée et Langage*, Édition Sociale

¹⁴ Bruner, J. S., 1983, *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*, Paris, Puf

— la signalisation des caractéristiques déterminantes afin d'éviter que l'élève ne se disperse, et ne s'éloigne de sa tâche ;

— le contrôle de la frustration qui permet à l'élève de ne pas assimiler sa propre personne à l'erreur dans la recherche de la solution ; (Ce point sera davantage traité dans la section 2.2C : la place de l'erreur dans l'enseignement français)

— la présence de modèles pour guider les élèves dans la visualisation de la solution.

En conclusion, nous pouvons supposer que les écritures approchées sont un bon moyen pour aider les élèves dans leur apprentissage de scripteur et palier les difficultés de la langue.

En effet, les erreurs produites par les élèves sont à la fois des moyens pour l'enseignant de situer le niveau de maîtrise de la langue écrite de ses élèves mais aussi de leur fournir un cadre leur permettant de travailler sur celles-ci en approfondissant leurs capacités de transcription.

II : Description de mise en œuvre de la séquence

Nos recherches précédentes nous ont amenées à nous poser la question suivante : « faut-il savoir écrire pour écrire ou écrire pour savoir écrire ? ». Pour répondre à cette dernière, il nous a été nécessaire de mettre les élèves en situation d'écriture approchée. La première étape fut de comprendre les représentations des élèves du cycle 2 sur la langue écrite, par l'observation des erreurs produites. Cette pratique demande aux élèves « apprentis scripteurs » de se risquer à partir de leurs connaissances, à réinvestir leurs savoirs en expérimentant de nouvelles situations langagières.

Pour servir d'appui et d'illustration à notre mémoire, nous avons mis en place dans une classe de CP de 26 élèves une séquence, que nous avons intitulée « Pourquoi apprend-on à écrire ? Quel est l'intérêt d'apprendre à écrire ? ». Cette séquence était composée de sept séances au cours desquelles les élèves ont été amenés à produire en tout deux écrits mais aussi à travailler en groupes sur ces écrits, en vue de les améliorer et d'avoir une réflexion sur le processus d'écriture.

Lors des réalisations des écrits par les enfants, nous avons réuni les élèves par groupes de travail sauf pour le premier écrit. Pour celui-ci, les élèves étaient à leur bureau et ont écrit seuls, pour la plupart, une ou deux phrases sur leur projet. Cet écrit a servi d'évaluation diagnostique. Les autres écrits menés en groupes ont permis l'entre-aide et l'évolution de leurs connaissances grâce à leur discussion argumentée. Il s'agit là d'une démarche qui relève du socio-constructivisme.

1) Constat de départ, état des lieux sur les savoirs des élèves

Plusieurs linguistes et chercheurs se sont penchés sur l'intérêt des travaux d'écriture approchée ou encore tâtonnée en classe de grande section de maternelle ou de CP, classes dans lesquelles les élèves découvrent le langage écrit ainsi que le code écrit. La mise en œuvre de ces travaux d'écriture, vise à savoir et comprendre comment les enfants s'approprient et intègrent le code écrit. Aujourd'hui, quelques grands noms restent liés à ces études, comme celui d'Emilia Ferreiro.

Afin de mener notre propre étude à ce sujet, nous avons mis en place une séquence portant sur les écritures approchées, dans une classe de CP, en période 2.

Une rencontre en amont de notre stage, avec notre professeur des écoles maître formateur qui nous accueillait dans sa classe de CP, nous a permis de dresser une sorte de fiche d'identité des élèves de la classe. Nous avons donc appris qu'il s'agissait en général, d'une classe où les élèves

étaient curieux d'apprendre et motivés. Parmi eux, se trouvaient quatre élèves déjà bons lecteurs, trois élèves d'origine étrangère dont le français n'était donc pas la langue maternelle et qui étaient de ce fait, très en retard par rapport au reste des élèves qui, se situaient dans la moyenne d'une classe de CP à cette période-là, de l'année scolaire.

Au sein de cette classe regroupant alors plusieurs élèves à un stade de lecture/écriture très différent, la mise en place de notre séquence s'annonçait d'avance très fructueuse et très intéressante. En effet, nous aimerions baser notre recherche sur les processus de découverte du langage écrit ainsi que du code écrit, chez des enfants de CP qui sont en plein apprentissage de la lecture et qui ont une fréquentation limitée du code écrit.

Pour analyser les écrits des élèves que nous recueillerons, nous nous baserons sur les différents stades mis en lumière par E. Ferreiro, sur ce qu'elle a appelé « évolution psychogénétique » dans la découverte du code de l'écrit chez l'enfant. Tous les stades étaient représentés par l'ensemble des élèves de la classe. Quelques élèves étaient déjà au stade alphabétique au début de notre stage. La plupart des autres élèves, étaient au stade syllabico-alphabétique. Les élèves restants se situaient au stade syllabique, voire pré-syllabique. Mais nous reviendrons plus spécifiquement sur ces notions lors de notre analyse des productions écrites des élèves.

Afin de nous présenter plus en détail ce qu'avaient déjà vu les élèves et pouvoir nous fixer quelques attentes, la maîtresse nous a montré le manuel de lecture utilisé en classe « Chut... Je lis ! » avec sa progression, ainsi que le cahier d'activité référent « Chut... Je lis ! ». Puis enfin, le répertoire dans lequel les mots outils à apprendre et à mémoriser étaient recopiés.

La maîtresse nous a expliqué, qu'elle-même ne travaillait pas vraiment sur l'écriture approchée en classe avec ses élèves, se centrant plutôt sur le travail d'apprentissage de la lecture, qu'elle juge primordial et prenant beaucoup de temps. Les élèves de cette classe allaient donc se trouver confrontés pour la première fois à ce type d'exercice, pouvant se révéler plus difficile à mettre en place qu'on ne le pense, avec des élèves peu habitués à cette pratique.

2) Ce que disent les programmes et le socle commun

2.1 D'après le BO du 19 juin 2008¹⁵

— « Le cycle des apprentissages fondamentaux commence au cours de la grande section de l'école maternelle et, à ce niveau, lui emprunte sa pédagogie. Il se poursuit dans les deux premières

¹⁵ <http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf>

années de l'école élémentaire, au cours préparatoire et au cours élémentaire 1^{ère} année. L'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la langue française (...) constituent les objectifs prioritaires du CP et CE1.»

— « À la fin de la grande section, l'élève a largement accru son vocabulaire, il est capable de s'exprimer, d'écouter et de prendre la parole (...). Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle. Ces apprentissages s'appuient sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du vocabulaire ; ils s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe. Les élèves apprennent progressivement à maîtriser les gestes de l'écriture cursive : écrire en respectant les graphies, les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules. »

En ce qui concerne la lecture/écriture :

— « Dès le CP, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage ».

— En ce qui concerne l'orthographe :

— « Les élèves sont conduits à écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres (le « s », le « c », le « g »), à copier sans faute un texte court et à écrire sans erreur des mots mémorisés. »

Ce qui est attendu en CP, pour :

— l'écriture : « Écrire sans erreur, sous la dictée, des syllabes, des mots et de courtes phrases dont les graphies ont été étudiées. »

« Choisir et écrire de manière autonome, des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons. »

« Concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple cohérente, puis plusieurs. »

« Produire un travail écrit soigné ; maîtriser son attitude et son geste pour écrire avec aisance. »

— Orthographe : « Écrire sans erreur des mots appris. »

« Commencer à marquer de manière autonome les marques du genre et du nombre (pluriel du nom, féminin de l'adjectif, terminaison -nt des verbes du 1er groupe). »

« Commencer à utiliser correctement la majuscule (début de phrase, noms propres de personne). »

2.2 D'après « le socle commun des connaissances et des compétences (2006) » du palier 1¹⁶

Dans le socle commun, organisé en termes de compétences, voici les critères se rapportant à notre sujet d'étude : l'écriture, ainsi que les connaissances et compétences attendues en fin de palier 1, c'est-à-dire en classe de CE1 (Fin du cycle 2).

Palier 1 / Compétence 1 : La maîtrise de la langue française

— Écrire : L'élève est capable de : « Copier un texte court (par mots entiers ou groupes de mots) sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée. »

« Utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court. »

« Écrire de manière autonome un texte de cinq à dix lignes. »

— Étude de la langue :

« Écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres. »

« Écrire sans erreur des mots mémorisés. »

« Orthographier correctement des formes conjuguées ; respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal. »

Aussi bien que dans le bulletin officiel communiquant les programmes actuellement en vigueur que dans le palier 1 du socle commun, nous pouvons constater que les élèves doivent maîtriser différentes règles morphologiques d'un grand nombre de mots de la langue française. De plus, on peut noter que l'écriture autonome doit tenir une place de plus en plus importante au cours du cycle 2.

16 http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/5/Socle-Grilles-de-referenc-palier1_166995.pdf

3) L'évaluation diagnostique

D'après J-M De Ketele¹⁷ (1989), évaluer c'est "recueillir des informations suffisamment pertinentes, valides et fiables en vue de prendre des décisions". En d'autres termes, l'"évaluation pédagogique peut être définie comme le processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs sont atteints par des élèves."¹⁸

Nous avons donc cherché à obtenir de nombreuses informations. Pour y parvenir, nous nous sommes posé plusieurs questions parmi lesquelles : « Où se situent les élèves dans les stades de développement cognitif de Ferreiro ? », ou encore : « Quels sons, les élèves du stade syllabo-syllabique savent-ils retranscrire ? Avec quels graphèmes, retranscrivent-ils le phonème voulu ? » Lorsque le bon choix orthographique est fait : « Est-il fait par connaissance orthographique ou par une utilisation aléatoire ? ». Enfin, les réponses à ces questions nous permettront de repérer les élèves susceptibles de pouvoir aider les élèves les plus en difficulté. Autrement dit, ces réponses obtenues par l'observation du premier écrit des élèves nous servent d'évaluation diagnostique.

¹⁷ De Ketele J-M, 1986, L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive? Bruxelles, De Boeck

¹⁸ D.E.R.P, 1979, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche pédagogique*, PUF

Les Ecritures approchées

Objectif de la séquence : Pourquoi apprend-t-on à écrire ? Quel est l'intérêt d'apprendre à écrire ?

Prérequis :

- Connaître toutes les lettres de l'alphabet.
- Savoir écrire toutes les lettres de l'alphabet.

Compétences visées :

- Oser écrire des mots d'orthographe inconnue.
- Réaliser la correspondance phonème/graphème.
- Etre capable d'écrire une phrase courte.
- Communiquer avec les autres/Savoir travailler en groupe.

Supports :

- Mandarine, la petite souris. Noëlle et David A. Carter. Albin Michel jeunesse, 2000
- Devinettes (composées en séance 7)

Séance	Objectifs spécifiques	Organisation classe	Grandes lignes de la situation d'apprentissage
1	<ul style="list-style-type: none"> • Regrouper les différentes représentations des élèves sur l'écriture. • Faire prendre conscience aux élèves (les) l'enjeu de l'écriture, comme moyen d'interaction. 	Collectif oral 15 min.	→ Echange oral autour de « l'écriture » PE/ élèves. → Annonce du travail effectué en séance 2 : <i>« La prochaine fois, c'est vous qui allez écrire un message à quelqu'un de la classe ! »</i>
2	<ul style="list-style-type: none"> • Oser écrire sans posséder la norme orthographique. • Emettre un premier message écrit. 	Oral collectif 10 min. Individuel écrit 15 min.	→ Tissage séance1 : → Présentation de l'activité : Demander à un élève oralement, de nous dire ce qu'il pourrait écrire. (exemple) → Ecriture du message + écrire en écriture normée leur message. → Ramasser les productions d'élèves.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondir le travail de recherche d'écriture. • Repérer les mots correctement orthographiés. 	Individuel écrit//Groupe classe. 20 min	→ Tissage séance 2. → Suite et fin du travail d'écriture. (commencé en séance 2) : → Ramasser productions finales de tous les élèves :
4	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser l'orthographe de deux ou trois mots. • Savoir orthographier correctement les mots travaillés. • Comprendre le stade d'écriture des élèves. (PE) • Encourager l'élève dans son travail d'apprenti scripteur. 	En atelier Individuel oral/ écrit 20 min	→ Constitution de groupes, suivant récurrence de certains mots. → Retour individuel auprès de chaque élève avec validation ou rejet de la bonne orthographe d'un mot. (Correction)

5	<ul style="list-style-type: none"> • Tester l'aptitude des élèves à écrire de nouveau. • Permettre aux élèves de se rendre compte de l'intérêt de l'écriture. (Compréhension, communication, interaction.) 	Oral collectif 10 min Ecrit individuel 20 min	→ 2^{ème} écrit : Ecriture de devinettes à la manière de « Mandarinne la petite souris. ».
6	<ul style="list-style-type: none"> • Conduire l'élève à se rendre compte, de ses capacités en écriture. (Valoriser, le fait que certains mots soient orthographiés correctement.) • Utiliser une procédure correcte pour tenter d'orthographier correctement un mot. 	Individuel oral/ écrit 20 min	→ Retour et correction des devinettes en groupes. → Rédaction des devinettes sur ordinateur , pour une meilleure lisibilité et compréhension des camarades lors du jeu. → Collecter toutes les devinettes des élèves.
7	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la fonction de communication de l'écriture. • Oser prendre la parole devant le groupe classe. • Travailler la lecture, l'écoute, et la compréhension. 	Oral collectif 25 min	→ Tissage séance 6 + annonce du jeu avec les devinettes. → Enoncé des consignes : → Rappel des règles de vie. → Jeu.

Dans notre séquence sur les écritures approchées, le thème du premier écrit portera sur le projet de cycle. Ainsi, les élèves ressentiront davantage leur interdépendance au sein du groupe de travail et seront plus productifs dans leur réflexion. La réalisation de cette séquence n'a pas posé problème dans son déroulement. Toutefois, au moment de sa conception, seulement cinq séances étaient alors envisagées. Au moment de sa réelle mise en place, un problème est survenu. Nous nous sommes rendu compte que des séances supplémentaires étaient nécessaires. L'enseignante titulaire, forte de son expérience, avait anticipé ce désagrément en nous conseillant de laisser plus de temps aux élèves pour la phase d'écriture. Cette dernière a accepté que nous prenions en charge deux séances supplémentaires avec certains groupes d'écriture. Ces séances étaient notamment consacrées à aider des élèves n'arrivant pas à entrer dans la tâche d'écriture demandée. Effectivement, nous avons été surprises de voir à quel point autant d'élèves n'ont pas osé s'essayer à écrire.

III : Analyse de la mise en pratique

1) Évolution de la classe

À notre arrivée en stage au mois d'octobre, le premier écrit de chaque élève nous permet de constater que trois élèves étaient au stade pré-syllabique, onze au stade syllabico-alphabétique, quatre au stade syllabique et quatre au stade alphabétique. Parmi tous les élèves, nous pouvons constater que certains n'ont pas répondu à la consigne, puisqu'ils ont recopié uniquement les mots étudiés avec leur enseignante depuis le début de l'année, qui se trouvaient sur les affiches de la classe. Après avoir réexpliqué à ces élèves la consigne, nous leur avons demandé de faire à nouveau un écrit correspondant à la consigne. À ce moment-là, nous avons compris que ces élèves ont eu un blocage probablement psycho-affectif et qu'ils avaient recopié les affiches pour écrire des mots en étant certains de ne pas faire d'erreur orthographique.

À partir du deuxième écrit, nous avons pu estimer l'évolution réalisée par les élèves d'un point de vue orthographique. Nous avons constaté qu'aucun élève n'a régressé car tous ont eu une pratique régulière de l'écriture et tous ont continué à apprendre le codage alphabétique. De plus, la réalisation d'écriture approchée leur a permis de développer leurs stratégies d'écriture et d'encodage des sons. Cette dernière évolution se fait notamment par l'apprentissage sociocognitif réalisé en séance 4. En effet, les stratégies des élèves sont échangées et expliquées, ce qui permet à chacun d'enrichir sa réflexion sur l'objet d'étude qui est ici l'écriture.

Pour les élèves ayant rencontrés le problème précédemment décrit, nous en avons conclu qu'il s'agissait d'une frustration d'écrire des mots non répertoriés dans leur lexique orthographique mental, cet échange entre élèves n'a pas suffi. Ce n'est qu'avec l'intervention des enseignants que ceux-ci ont commencé à se risquer à écrire. En ce qui concerne leur deuxième écrit, après avoir été rassurés et connaissant déjà l'exercice que nous allions leur demander ; la pression était moins importante. Par conséquent, ils ont moins hésité à encoder des mots dont l'orthographe n'était pas acquise.

Tous les élèves se situant au stade pré-syllabique nous ont confié ne pas aimer écrire. Après ce travail d'écriture approché, tous ont changé d'avis. L'objet d'apprentissage est désormais apprécié d'une grande partie de la classe. L'exemple le plus éloquent est celui d'Hakim. Il nous a confié lors de son premier écrit : « Je n'ai pas envie d'écrire. Je ne sais pas écrire. ». Toutefois, au second écrit et travail sur sa production, il voulait continuer à travailler au-delà du temps imparti pour cet exercice.

Enfin, même les élèves se situant déjà au stade alphabétique ont pu évoluer en orthographe. Le travail en petits groupes leur a permis d'aborder des règles, des notions orthographiques qui ne peuvent pas être traitées en groupe classe, tel que le morphogramme grammatical « -s ».

Prénoms élèves	Stade d'E. Ferreiro au premier écrit	Stade d'E. Ferreiro au deuxième écrit
Jean (jules)	Stade syllabique	Stade syllabico-alphabétique
Nicolas	Stade syllabico-alphabétique	Stade syllabico-alphabétique
Orlane	Stade syllabico-alphabétique	Stade syllabico alphabétique
Emilie	Stade syllabico-alphabétique	Stade syllabico-alphabétique
Amélie	Stade Syllabico-alphabétique	Stade alphabétique
Caroline	Stade syllabique	Stade syllabique
Jérôme	Stade syllabico-alphabétique	Stade syllabico-alphabétique
Solène	Stade alphabétique	Stade alphabétique
Mathis	Stade alphabétique	Stade alphabétique
Victor	Stade syllabico-alphabétique	Stade alphabétique
Benjamin	Stade pré-syllabique niveau 2	Stade pré-syllabique Niveau 2
Ophélie B.	Stade syllabico-alphabétique	Stade syllabico-alphabétique
Laurent	Stade syllabico-alphabétique	Stade alphabétique
Déborah	Stade pré-syllabique Niveau 2	Stade pré-syllabique Niveau 2
Justin	Stade syllabico- alphabétique	Absent
Mailys	Stade alphabétique	Stade alphabétique
Kévin	Stade syllabique /pré-syllabique Niv.2	Stade syllabico alphabétique
Charles	Stade syllabico-alphabétique	Stade alphabétique
Bertille	Stade syllabique	Stade syllabique
Anatole	Absent	Stade syllabico-alphabétique
Hakim	Stade pré-syllabique Niveau 1	Stade pré-syllabique Niveau 2
Clara	Stade syllabico-alphabétique	Stade syllabico-alphabétique
Juliette	Stade alphabétique	Stade alphabétique

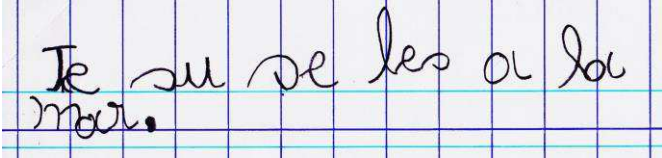
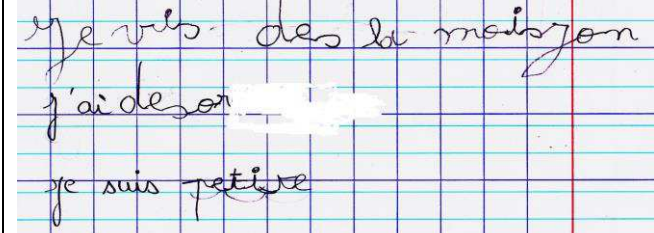
Stades d'E.Ferreiro	1er Écrit	2ème Écrit
<i>Stade Pré-syllabique</i> <ul style="list-style-type: none"> • Niveau 1 • Niveau 2 	<p>1</p> <p>2</p>	<p>0</p> <p>3</p>
<i>Stade syllabique</i>	3	2
<i>Stade syllabico-alphabétique</i>	11	9
<i>Stade alphabétique</i>	4	8

Pour synthétiser, nous constatons que lors de leur première année d'école obligatoire, le niveau de la classe en écriture est hétérogène. L'évolution observée en quatre semaines est néanmoins conséquente, les élèves sont en constants progrès. A la fin du temps imparti à notre stage, nous avons été surprises de voir à quel point tous les élèves appréciaient de se retrouver en situation d'écriture autonome.

2) Étude de cas

Afin d'approfondir notre analyse, nous avons décidé d'exposer trois études de cas d'élèves : Clara, Hakim et Juliette, que nous avons trouvées particulièrement représentatives de l'évolution hétérogène de la classe.

2.1 Clara

Clara		
-------	---	--

D'après la maitresse, Clara est une élève plutôt discrète, très studieuse qui n'a pas de difficulté en classe. Son niveau scolaire est au-dessus de la moyenne de classe. Elle est aisément entrée dans la lecture et l'écriture puisque, dès le début de l'année scolaire, le principe alphabétique a été en partie compris, ce qui nous permet de la situer au stade syllabico-alphabétique. En d'autres termes, à cette période-là de l'année scolaire elle ne présente aucun signe inquiétant de difficultés.

Cependant, lors de la mise en route des activités d'écriture approchée, à notre grand étonnement, Clara est restée bloquée comme tétanisée par notre consigne alors que le reste de la classe se lançait à écrire quelque chose. Clara fut, elle, incapable de se laisser aller à écrire quelque chose. On peut supposer que face à une trop grande pression, celle-ci fait partie de ces élèves, qui sentant ne pas pouvoir maîtriser parfaitement une situation, préfèrent arrêter l'activité.

Analyse de ses écrits :

Lors de la deuxième tentative d'écrit, Clara met en place la notion de phrase puisque la majuscule et le point sont présents. La segmentation de la chaîne du continuum est respectée pour l'ensemble de la phrase. De plus, presque tous les sons sont retranscrits par un graphème. Le principe alphabétique semble donc compris. Son écrit est compréhensible malgré la difficulté de transcription des mots « suis allée ». Le son [i] n'a aucun graphème lui correspondant. Nous pouvons émettre l'hypothèse que ce son n'a pas été entendu par Clara. Il lui est connu car il a été travaillé en classe. Cependant sa place dans la chaîne orale fait que ce son s'affaiblit lors de sa prononciation orale. IL est encadré par la voyelle [u] et la liaison [suizale]. On peut supposer que Clara a davantage distingué le [u]. Ceci explique son écriture « su se ». Clara connaît cette lettre et cette correspondance puisqu'elle l'utilise dans son second écrit.

Clara utilise les mots déjà présents dans son lexique orthographique pour écrire des mots dont l'orthographe lui est inconnue. Ainsi, le mot outil « les » est utilisé pour composer le mot « allée ». Bien que le choix des graphèmes ne soit pas correct, la concordance phonique avec son écrit est juste.

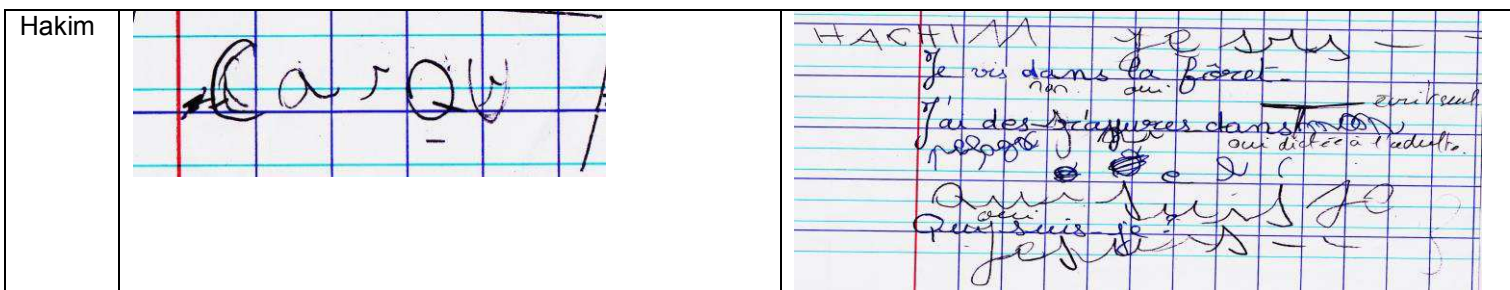
Toutefois, les graphèmes complexes (digramme ou trigramme) ne sont pas exploités par cette élève. À son deuxième écrit, « dans » est écrit « des » et le [j] de « oreilles » est inexistant. Cela confirme que Clara a des difficultés à se défaire des mots outils pour essayer de retranscrire des mots plus complexes et dont l'orthographe lui est inconnue. L'explication est simple. Cette élève, qui a eu un blocage au moment d'écrire, a peur de l'erreur orthographique. Lorsque nous lui avons demandé pourquoi elle n'écrivait pas, celle-ci a répondu qu'elle n'y arrivait pas et qu'elle ne savait pas écrire. Ainsi, l'éducation à l'aspect culturel et social de l'orthographe et des erreurs orthographiques est cruciale pour ne pas mettre des élèves dans les difficultés précédemment évoquées.

Comme Clara, d'autres élèves ont eu un blocage au moment d'écrire pour la première fois, seuls sans aide d'un adulte à qui ils se réfèrent durant le temps de classe. Nous avons demandé à ces élèves de poser leur stylo, puis les avons rassurés. Pour ce faire, nous avons expliqué que l'erreur sert à apprendre et qu'à leur âge, de plus étant au CP, il est normal de ne pas tout savoir écrire. À ces propos, nous avons ajouté qu'ils étaient justement là pour apprendre à réfléchir sur l'écriture des

mots. C'est à ce moment, que les écrits de J-P Astolfi sur la fonction de l'erreur ont fait sens pour nous.

Pour les élèves étant dans le même cas que Carla, le deuxième écrit fut psychologiquement moins éprouvant, notamment grâce aux explications mais aussi grâce à la répétition de la situation d'écriture approchée. Cependant les progrès orthographiques sont plus lents, en comparaison à des élèves déjà habitués à écrire seuls comme Juliette.

2.2 Hakim :



« non » : n'a pas su le dicter

« oui » : a su le dicter

« T écrit seul » : à partir de cet endroit Hakim a écrit tout seul et a recopier la phrase « Qui suis-je ? ».

D'après la maîtresse, Hakim ne reste pas concentré aussi longtemps que l'ensemble de ses camarades, mais reste très volontaire dans ses apprentissages malgré ses difficultés. Ceci s'explique par son origine mauritanienne. Il n'a pas suivre le cursus français scolaire proposé par les écoles maternelles puisqu'il est arrivé en France deux ans avant de commencer son CP. De ce fait, il avait des difficultés pour avoir des repères dans l'espace. L'écriture met en œuvre cette compétence. En effet, un élève repère visuellement où il doit placer les lettres pour constituer un mot. Par conséquent, cet enfant âgé de 7 ans, maîtrise bien la langue française orale mais reste très éloigné des attentes que l'on pourrait avoir pour un écolier entrant en classe de CP. Nous verrons que son premier écrit montre qu'il est au stade présyllabique en début de CP.

Hakim ne maîtrise pas l'alphabet français, il a encore beaucoup de peine à dire le nom de toutes les lettres de notre alphabet et ne connaît pas le son que produisent les lettres sonores. Conscient de son retard par rapport à ses camarades, Hakim à tendance à être inattentif en classe sans pour autant être un élève perturbateur.

Analyse de ses écrits :

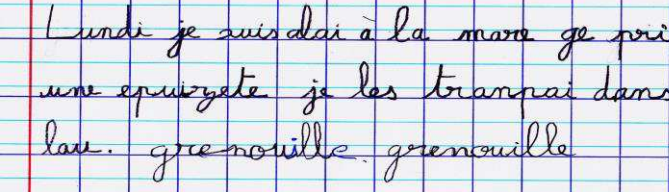
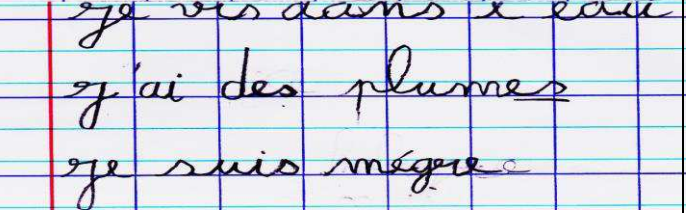
Lors de son premier écrit, Hakim s'est appliqué à écrire le mot « musique » après plusieurs minutes de contestation, de refus de réaliser l'exercice. Nous pouvons distinctement reconnaître le graphème « qu » en fin de mot. En effet, un travail sur le graphème « qu » a été fait quelques jours plus tôt. Ainsi Hakim a su reconnaître le son et faire la correspondance phonie/graphie du son final de « musique ». Nous pouvons donc en déduire que cet élève commence à comprendre qu'il y a une correspondance entre la chaîne orale et la chaîne écrite. De ce fait, Hakim quitte progressivement le stade présyllabique. Ici nous voyons très nettement que les stades d'E. Ferreiro se complètent en interagissant entre eux. Autrement dit, Hakim nous paraît être à la fois au stade présyllabique et au stade syllabique. Certains tracés ne correspondent à aucune lettre alphabétique. Son deuxième écrit montre les progrès impressionnants qu'Hakim a réalisés en quelques semaines. En regardant le mot « pelage » écrit par Hakim, nous pouvons constater que ce mot est correctement écrit.

Par ailleurs, ce garçon commence à stabiliser un lexique orthographique puisque le premier « dans » n'a pas su être épilé oralement alors que la seconde fois il l'épelle correctement. La décision d'écrire sous sa dictée et l'épellation orale qu'il fait des mots fut prise pour lui éviter une surcharge cognitive. Toutefois, Hakim a des difficultés à passer au stade syllabico-alphabétique. Nous avons pu le constater lors de l'apprentissage des différentes graphies du son [o] mené par la suite par l'enseignante titulaire. Hakim a compris que plusieurs lettres peuvent transcrire le son mais il n'écrit qu'une lettre du graphème choisi. L'enseignante après avoir marqué les différentes graphies du son [o] au tableau, donne des mots contenant ce son. Les élèves doivent choisir le graphème qu'ils pensent être corrects et l'écrivent sur l'ardoise. La correction se fait en levant les ardoises et par validation de l'enseignante. Hakim choisissait bien un graphème mais ne marquait qu'une lettre de celui-ci sur son ardoise. Par exemple pour tableau il a écrit « e » Cela montre que le principe alphabétique n'est pas stabilisé par l'enfant.

À un moment donné de l'exercice d'écriture, Hakim a explicitement et spontanément demandé à prendre le stylo pour écrire lui-même ses phrases. Dès que l'intérêt pour l'orthographe fut suscité, l'élève ne veut plus s'arrêter d'écrire et de travailler sur ses écrits. Ce sentiment fut manifesté par ces mots : « C'est tout ! » à la fin de l'exercice.

Pour conclure cette analyse, nous pouvons dire que l'évolution d'Hakim est la plus fulgurante.

2.3 Juliette

Juliette		
----------	---	--

Juliette est une enfant de sept ans. Depuis le début de l'année, l'enseignante nous décrit cette élève comme une élève qui comprend et apprend bien. Les résultats qu'elle obtient aux évaluations le prouvent puisqu'elle a au minimum l'annotation « bien ». Le terme de « bien » est annoté si l'évaluation est réussie malgré quelques erreurs. Les compétences ou/ et/ connaissances visées sont alors validées

Juliette est entrée vite dans la lecture et l'écriture puisque son premier écrit montre qu'elle se situe au stade alphabétique.

Analyse de ses écrits :

Après l'analyse des travaux d'écriture de Juliette, nous pouvons dire que tous les sons sont parfaitement retranscrits. Certains graphèmes complexes sont connus, utilisés et maîtrisés. C'est le cas du [j], que Juliette a su retranscrire justement dans le mot « grenouille » alors qu'une autre possibilité s'offrait à elle avec la lettre « y ». Le mot grenouille comportant des sons complexes, et notre stage étant en début d'année, aucun affichage ne pouvait lui permettre d'orthographier ce mot. On constate aussi, que tous les mots outils sont orthographiés correctement, ce qui nous permet de dire qu'un lexique orthographique est déjà formé et consolidé. On peut également remarquer l'utilisation juste des logogrammes comme « a » et « à ». Juliette maîtrise donc tous les graphèmes retranscrivant la chaîne du continuum sonore.

L'exercice en atelier a permis à Juliette de prendre la parole en s'imposant dans l'interaction avec ses camarades. De par sa grande timidité, cela était pour elle très difficile auparavant. Par ailleurs, suite aux premiers écrits et, au vu des capacités de Juliette, l'enseignante nous a autorisées à commencer l'apprentissage des morphèmes muets comme le « s » de « plumes », ici un morphème grammatical qui marque le pluriel que Juliette n'avait pas écrit. Pour y parvenir, nous lui avons simplement expliqué d'une manière intuitive que, dans sa phrase, son animal avait plusieurs plumes. De ce fait, nous lui avons demandé si elle savait quelle lettre il fallait ajouter à la fin du mot « plume » pour signifier que son cygne avait plusieurs plumes. La réponse est venue après un instant de réflexion, Juliette nous a dit qu'il fallait ajouter un « s » à la fin du mot « plume ». À aucun moment,

le terme de « pluriel » a été prononcé et donné à cette élève, seul le terme « plusieurs » a été employé.

Le mot « mégre » écrit par Juliette nous a aussi conduites, à nous poser beaucoup de questions. Quelle avait été la démarche de l'élève ? Avait-elle choisi au hasard d'écrire le son [ʒ] de ce mot ou bien, pensait-elle retranscrire le son [ʒ] avec le diacritique « ´ ». Après en avoir discuté avec elle et après lui avoir demandé de nous lire le mot qu'elle avait écrit, nous en avons conclu que Juliette avait bien confondu les deux signes diacritiques suivants : « ˘ » et « ´ ». Sa démarche, ainsi que l'écriture qu'elle a choisies pour ce mot étaient donc tout à fait justifiées et correctes de son point de vue. Pour terminer, nous lui avons écrit ce mot en écriture normée « maigre » et nous lui avons simplement mentionné, qu'il existe encore bien d'autres façons d'écrire le son [ʒ] en français et qu'elle les apprendrait au cours de son année de CP.

En ce qui concerne le travail en atelier, à notre grande surprise, Juliette est apparue moins effacée, moins discrète. En effet, nous l'avons vue prendre de l'assurance en aidant ses camarades, et en recherchant avec eux l'orthographe de certains mots pour lesquels tous se posaient encore beaucoup de questions. Ce changement de comportement a conforté notre regard positif sur le travail en atelier en classes élémentaires.

Enfin, entre le premier et le deuxième écrit, nous n'avons pas constaté d'évolution orthographique pour cette élève qui a déjà acquis de solides connaissances dans ce domaine.

Pour conclure cette analyse, nous pouvons dire que cette élève représente l'évolution orthographique de 5 élèves sur 26 dans cette classe.

La stabilisation des connaissances est longue. C'est ce que nous montre le cas d'Hakim. Il faut placer les élèves en situation d'écriture fréquemment pour arriver à développer des automatismes d'écritures ainsi qu'un lexique orthographique mental.

De plus, les connaissances doivent s'acquérir progressivement. Ainsi, pendant que certains s'appliquent à apprendre à encoder des sons simples, d'autres sont déjà aptes à comprendre l'utilité de certains graphèmes grammaticaux de même qu'à les placer. Juliette fait partie de ces derniers.

Ces études de cas confirment l'évolution du groupe classe. Elles illustrent les différentes appréhensions et réactions des élèves de CP que nous avons rencontrés. Nous pouvons supposer que ce qui s'est passé dans cette classe n'est pas un cas isolé. Nous pouvons très certainement rencontrer cette situation dans beaucoup d'autres classes.

Conclusion

La réalisation de notre mémoire s'appuie sur des travaux récents et des théories dont celles de N. Catach et J-P. Jaffré. Nous avons mis en place des exercices d'écriture de plus en plus répandus en maternelle mais encore peu pratiqués, afin d'en constater les apports bénéfiques pour l'acquisition de l'orthographe par les élèves de cycle 1. Dans cet exercice, l'élève est acteur de son apprentissage. L'écriture approchée s'insère donc dans la pédagogie active. Lors de nos stages, en discutant avec les enseignants, nous avons pu constater que très peu mettaient en œuvre des situations dans lesquelles les élèves tenaient le rôle d'écrivain. Par les écritures approchées, nous pensons que l'élève est plus à même de comprendre l'intérêt de l'écriture puisque l'aspect de message et de situation de communication sont mis en avant.

Les bénéfices sont à la fois apparents dans l'amélioration des productions écrites mais également dans l'implication des élèves, dans leurs tâches d'apprentis-scripteurs. Toutefois, notre stage de 8 jours étalés sur 4 semaines, ne nous a pas permis de nous inscrire dans une dynamique de projet à long terme comme pourrait le faire un enseignant titulaire. C'est pourquoi, à la fin de notre stage, l'enseignant titulaire ayant apprécié et constaté les bénéfices précédemment cités, nous a confié vouloir poursuivre ce projet avec sa classe. S'étant appropriée le projet, cette enseignante nous a confiées vouloir l'élargir au domaine du vocabulaire sans en avoir une idée encore précise.

Face à la difficulté de mettre en place ce type d'écrits en primaire où les travaux en groupe classe dominant, nous pensons qu'il serait plus judicieux de le mettre en place dès la maternelle. Si l'écriture approchée est mise en place dès la petite section de maternelle, nous pouvons penser que le bénéfice qu'en tireront les élèves sera plus grand. Parmi ces bénéfices, nous pouvons mettre en avant la modification de la représentation que se fait l'élève de sa langue maternelle. Celle-ci devient plus aisément un objet d'étude. De plus les activités étant organisées en ateliers avec la présence d'une ATSEM, la maternelle offre des conditions plus favorables au travail en petits groupes plus précisément au conflit socio-cognitif.

Par ailleurs, si les écritures approchées sont fréquemment menées en classe alors, l'enseignante peut utiliser la première de l'année en tant qu'évaluation diagnostique puis prendre appui sur d'autres afin de mener une évaluation formative pour chaque élève.

Bibliographie

Bulletin officiel : <http://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2008/hs3/hs3.pdf> consulté le 22/12/12

Progression du cycle 2 :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/78/6/Progression-pedagogique_Cycle2_Francais_203786.pdf consulté le 23/12/12

Palier 1 du socle commun : http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/5/Socle-Grilles-de-reference-palier1_166995.pdf consulté le 23/12/12

Astolfi J-P, 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, collection *Pratiques et enjeux pédagogiques*, ESF éditeur

Bruner, J. S., 1983, *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*, Paris, Puf.

Catach N., 1978, *l'orthographe française*, Nathan, dont p. 55

Coursil J., 1994, séminaire de linguistique, *phonologie du français contemporain*, Université des Antilles et de la Guyane Département d'Etudes Pluridisciplinaires Appliquées GIL (Groupe Intellience et Langage), http://www.coursil.com/bilder/3_language/Language%20Theory/S%E9minaire%20de%20phonologie.pdf

David et Fraquet, 16 Novembre 2011, *L'écriture en action et actions de l'écriture à l'école maternelle*, Le français d'aujourd'hui n°174, p. 39 à 56

D.E.R.P, 1979, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche pédagogique*, G. De Landsheere. PUF

De Saussure F, 1972, *Cours de linguistique générale*, Essai Brochet, Paris, Payot, p.77

De Ketele J-M, 1986, *L'évaluation, approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles, De Boeck

Fayol et Morais, 2004, *La lecture et son apprentissage, L'évolution de l'enseignement de la lecture en France*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, p. 13–60

Fayol et Morais, 2004, *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, depuis dix ans*, Observatoire National de la Lecture p.22

Ferreiro E. et Gomez Palaccio M., 1988, *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils?*, CRDP Lyon, L'écriture avant la lettre. In SINCLAIR, H., Dirs, *La production de notations chez le jeune enfant*. Paris, PUF

Lyovin, Anatole V, 1997, *Une introduction aux langues du monde*. New York: Oxford University Press p. 134 à 146

Montésinos-Gelet I. et Morin M-F., 2006, *Les orthographes approchées, une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*, Chenelière Education, p.6

Piaget et Inhelder, 2004, *La psychologie de l'enfant*, Quadrige, PUF

Rosaz J-P, 2003, *Constructeurs de mots en maternelle. Pour découvrir l'orthographe*, Les dossiers de sciences de l'éducation, n°9

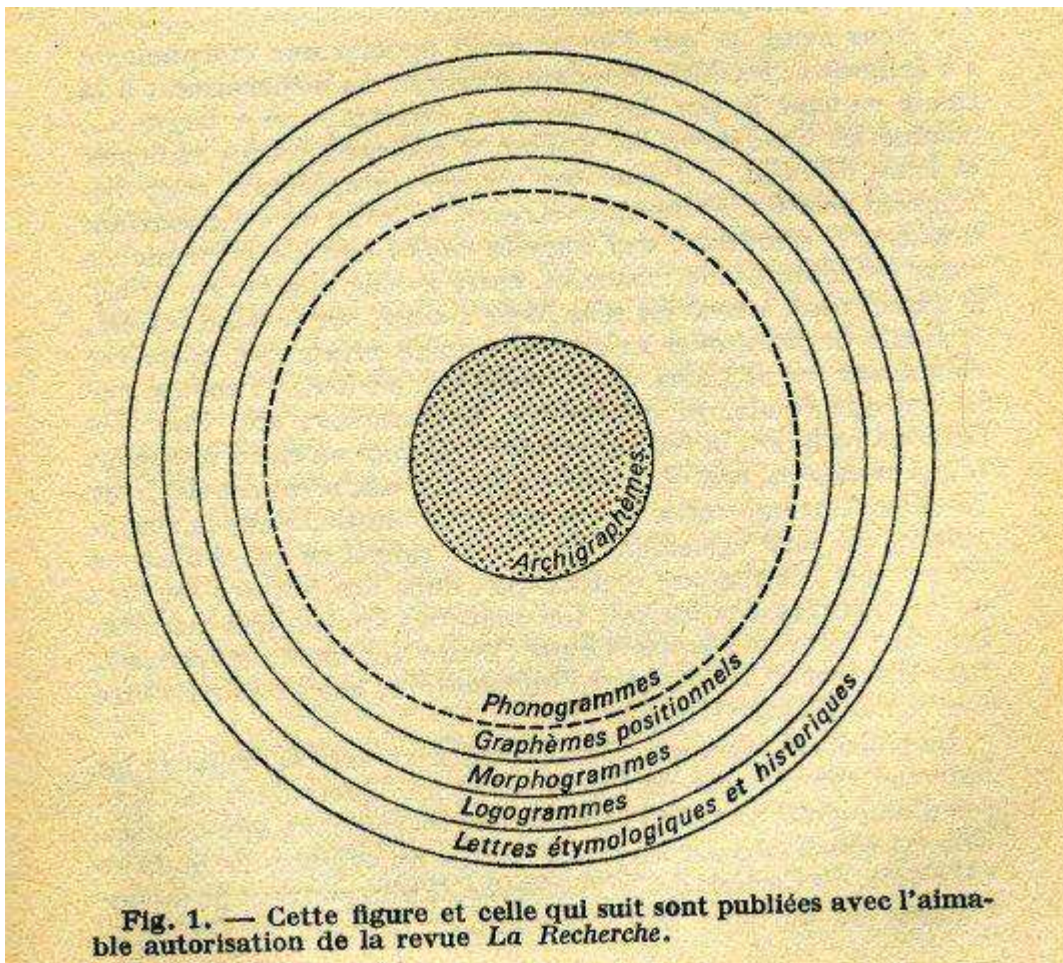
Vygotski L, 1985 *Pensée et Langage*, traduit par F. Sève et commenté par Piaget, Paris, Edition Sociale

Walter H, 1988, *Le français dans tous les sens*, Robert Laffon jusqu'à la page 90

Annexes

[a]	a	[m]	m	[f]	f ph
[R]	r	[ã]	an en am em	[b]	b
[l]	l	[n]	n	[z]	s
[e]	é er	[u]	ou	[ʃ]	ch
[s]	s c ç	[v]	v	[œ]	eu
[i]	i	[o]	o au eau	[wa]	oi
[ɛ]	ei ai è ê et	[y]	u	[g]	g gu
[t]	t	[õ]	on om	[ʒ]	j g
[k]	c qu k	[ø]	eu	[ɲ]	gn
[p]	p	[ɔ]	o		
[d]	d	[ɛ̃]	in ain		

Annexe 1. Table de phonétique française, <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0704a.htm>, consulté le 23/12/12



Annexe 2. Organisation des graphèmes, *L'orthographe*, Que sais-je, p 55, 1978

<i>Catégories d'erreurs</i>	<i>Remarques</i>	<i>Exemples</i>
1. Erreurs extragraphiques		
Erreurs à dominante calligraphique	- Ajout ou absence de jambages...	- "mid" pour nid
Reconnaissance et coupure des mots	- Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	- "le lévier" pour l'évier
Erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique)	- Omission ou adjonction de phonème	- "suchoter" (ch/s)
- Enrichir la grille des principales opposition des phonèmes	- Confusion de consonnes	- "maintenant" (maintenant)
- voyelles, semi-voyelles, consonnes	- Confusion de voyelles	- "moner" (mener)
2. Erreurs graphiques proprement dites		
Erreur à dominante phogrammique (règles fondamentales de transcription et de position)	- Altérant la valeur phonique	- "merite" (mérite)
		- "briler" (briller)
		- "recu" (reçu)
- Enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- N'altérant pas la valeur phonique	- "binette" (binette)
		- "pingoin" (pingouin)
		- "guorille" (gorille)
3. Erreurs à dominante morphogrammique - Enrichir la grille en se fondant sur les principaux morphogrammes et les principales catégories d'accords		
1. Morphogrammes grammaticaux	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc.	- "chevaus" (chevaux)
	- Omission ou adjonction erronée d'accords étroits.	- "les rue" (les rues)
	- Omission ou adjonction erronée d'accords larges.	Ce que les enfants ont "vu" (vus)
2. Morphogrammes lexicaux	- Marques du radical	- "canart" (canard)
	- Marques préfixes/suffixes	- "anterrement" (enterrement)
		- "annui" (ennui)
4. Erreurs à dominante	- Logogrammes lexicaux	- j'ai pris du "vain"
<i>Catégories d'erreurs</i>	<i>Remarques</i>	<i>Exemples</i>
logrammique		(vin)
	- Logogrammes grammaticaux	- ils "ce" sont dit (se)
5. Erreurs à dominante idéogrammique	- Majuscules	- "l'état" (l'Etat)
	- Ponctuation	- "et," lui (et lui)
	- Apostrophe	- "l'état" (l'état)
	- trait d'union	- "mot-composé" (mot composé)
6. Erreurs à dominante non fonctionnelle	- Lettre étymologiques	- "sculteur", "rume" (sculpteur, rhume)
	- Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles	- "boursouffler" (boursouffler)

Prénoms	Productions	Ecriture normée
Jean	 Transcription : « Jé ftes un macequi ».	J'ai fait un masque
Nicolas	 Transcription : « On na fais dé masque africane de la colére ».	On a fait des masques africains de la colère
Orlane	 Transcription : « en train de faire un masque ».	En train de faire un masque
Emilie	 Transcription : « masque fait »	« masque fait

Annexe 4. 1^{er} écrit, mots travaillés : masque/ j'ai fait

Prénoms	Productions	Ecriture normée
Amélie :	 Transcription : « un na balme de fauto écrit »	Un album de photo
Caroline :	 Transcription : « jé estri la narri ».	j'ai écrit la colère
Jérôme	 Transcription : « écrit colaire coleie nou avou ègri »	X nous avons écrit
Hakim	 Transcription : « Ca^"QU'^ »	Musique
Solène (Absente pour la suite)	 Transcription : « on na travallé sour la colér et on na tapé d pillé »	On a travaillé sur la colère et on a tapé des pieds

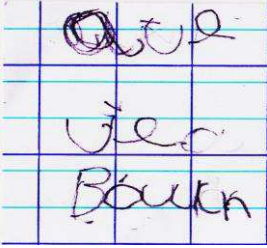
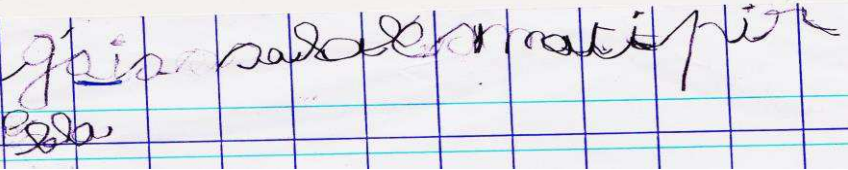
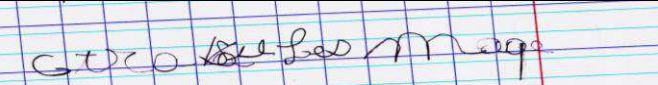

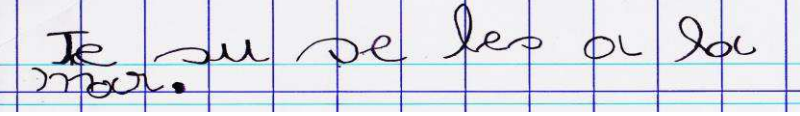
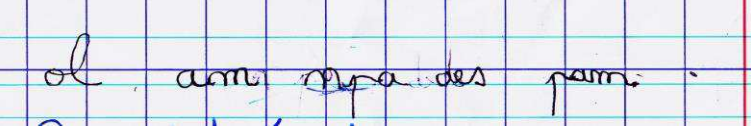
Annexe 5. 1^{er} écrit, mots travaillés : j'ai écrit/ musique/ colère

Prénoms	Productions	Ecriture normée
Victor	<p>Transcription : « illaire a la mare on naphché dé cronouille »</p>	Hier à la mare on a pêché des grenouilles
Juliette	<p>Transcription : « Lundi je suis alai à la mare ge pri une epuizete je les tranpai dans lae »</p>	Lundi je suis allée à la mare, j'ai pris une épuisette je l'ai trempée dans l'eau.

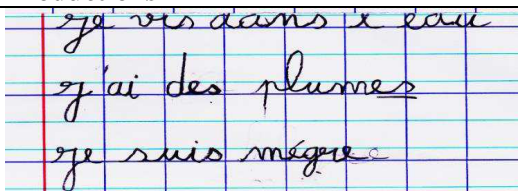
Annexe 6. 1^{er} écrit, mots travaillés : grenouille/ mare

Prénoms	Productions	Ecriture normée
Matis	<p>Transcription : « on na écoutes une histoire de colère et on a fia des masce de la colère ».</p>	On a écouté une histoire de colère et on a fait des masques de la colère
Benjamin	<p>Transcription : « jé travaié sur la kolère ».</p>	J'ai travaillé sur la colère
Ophélie		On a travaillé sur la colère
Maïlys	<p>Transcription : « geme sui trnpai les mine dans la boue, on na lu une histaire »</p>	Je me suis trempé les mains dans la boue, on a lu une histoire
Laurent	<p>Transcription : « gé mimé la colr ».</p>	J'ai mimé la colère

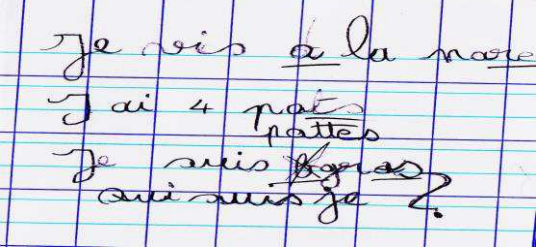
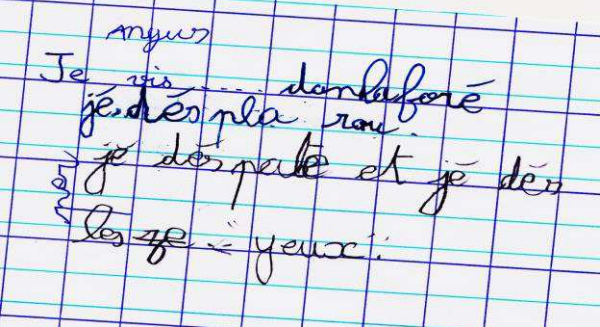
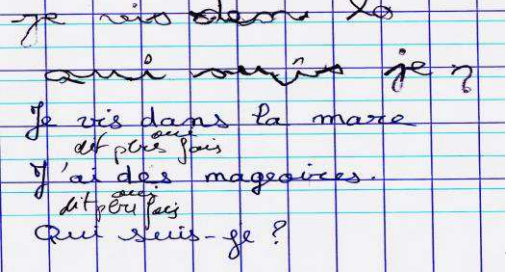
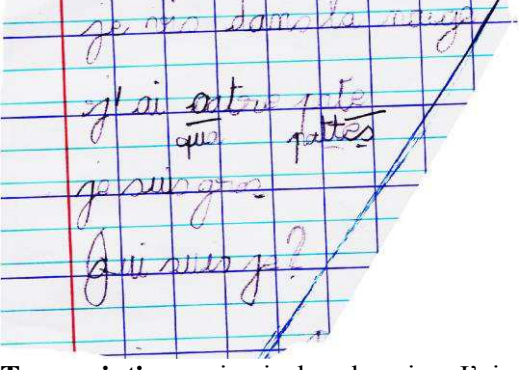
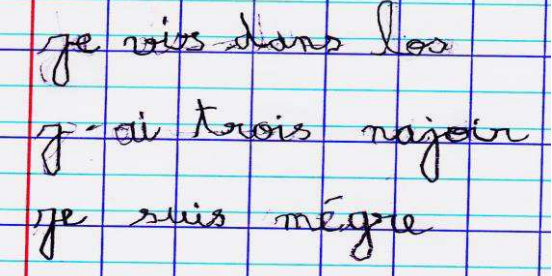
Annexe 7. 1^{er} écrit, mots travaillés : colère/ on a/ il y a

Prénoms	Productions	Ecriture normée
Deborah	 <p>Transcription : « aue ; ven ; Boucn »</p>	Livre/Couleurs/Bouche
Kévin	 <p>Transcription : « gais salalématiepir bla »</p>	Je suis allé avec Marie-Pierre faire de la musique
Justin	 <p>Transcription : « Gtra su Les maqe »</p>	J'ai travaillé sur les masques
Simon	 <p>Transcription : « en na trava su les iztrar »</p>	On a travaillé sur les histoires
Clara (blocage)	 <p>Transcription : « Je su se les a la mar ».</p>	Je suis allée à la mare
Bertille	 <p>Transcription : « ola m npa des pam ».</p>	on a tapé des pieds.

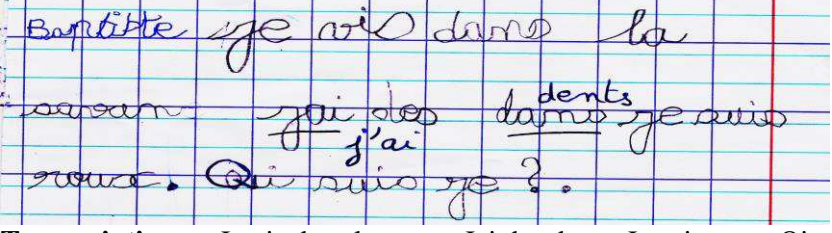
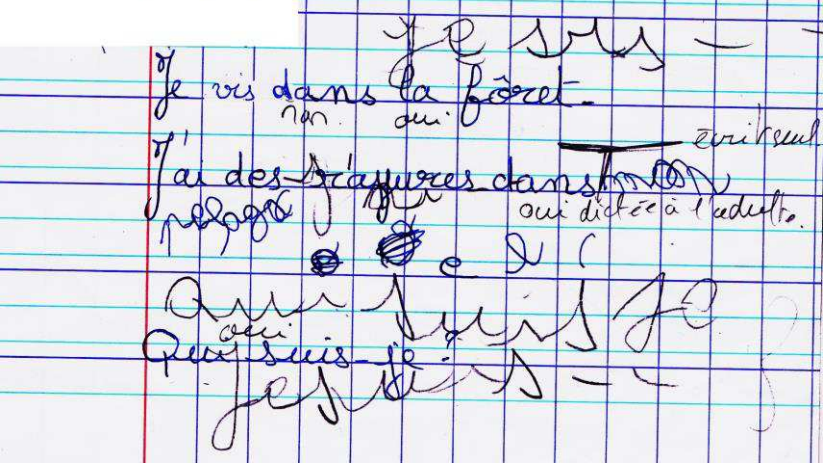
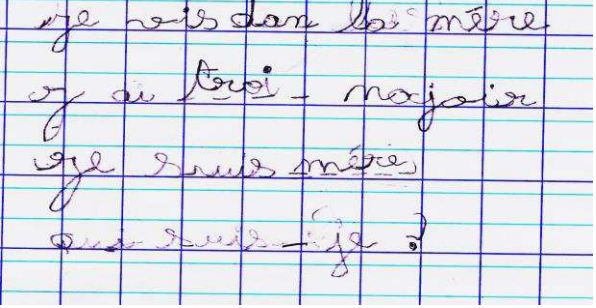
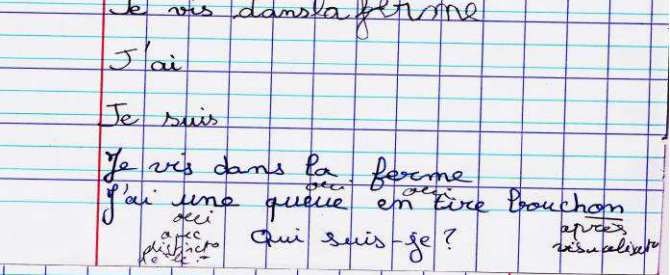
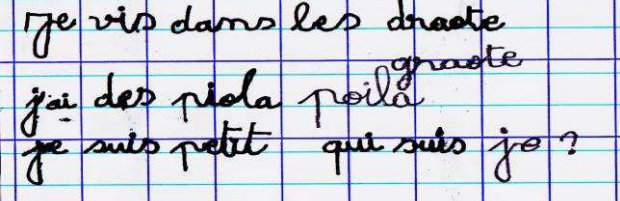
Annexe 8. 1^{er} écrit des élèves ayant eu un blocage précédemment

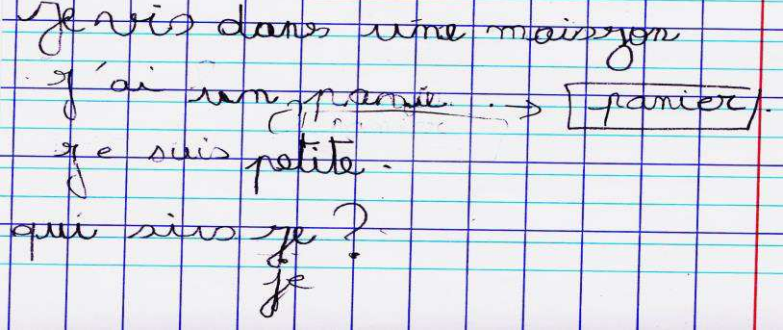
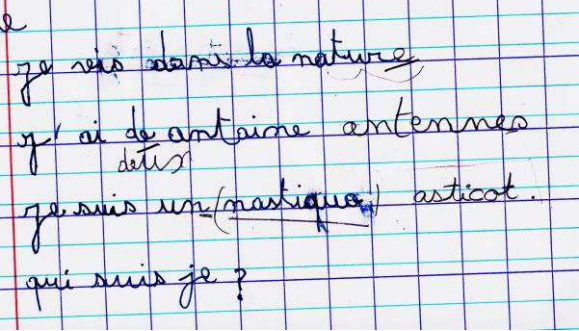
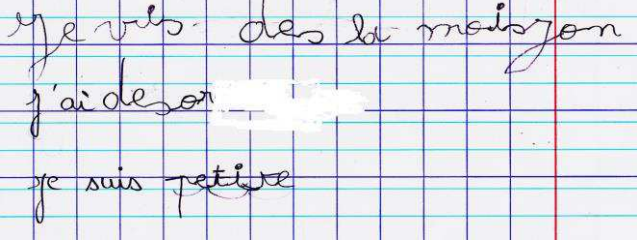
Prénoms	Productions	Ecriture normée
Juliette	 <p>Transcription : « Je vis dans l'eau. J'ai des plumes. Je suis mégre ».</p>	Je vis dans l'eau, j'ai des plumes, je suis maigre. Qui suis-je ?

<p>Mathis</p>	<p>Transcription : « je vis en dehors de la forêt d'époque. J'ai des écailles. Je suis un dinosaure ».</p>	<p>Je vis en dehors de la forêt d'époque, j'ai des écailles, je suis un dinosaure.</p>
<p>Jérôme</p>	<p>Transcription : « Je vis dans un chat. J'ai de gren dans. Je suis gren. Qui je suis ? »</p>	<p>Je vis dans un château, j'ai de grandes dents, je suis grand.</p>
<p>Victor</p>	<p>Transcription : « Je vis dans une maison. J'ai des poils. J'aboie. Qui suis-je ? »</p>	<p>Je vis dans une maison, j'ai des poils ; j'aboie.</p>
<p>Caroline</p>	<p>Transcription : « Je vis dans un terrier. J'ai 4 pattes. Je suis petite. Qui suis-je ? »</p>	<p>Je vis dans un terrier, j'ai quatre pattes, je suis petite.</p>
<p>Kévin</p>	<p>Transcription : « Je vis dans la forêt. J'ai des poils roux. Qui suis-je ? »</p>	<p>Je vis dans la forêt. J'ai des poils roux. Qui suis-je ?</p>

<p>Charles Absent pour le 1er écrit</p>	 <p>Transcription : « Je vis a la mare. J'ai 4 pats. Je suis gros. Qui suis-je ? »</p>	<p>Je vis dans la mer, j'ai deux nageoires. Je suis petit.</p>
<p>Anatole Absent au 1er écrit</p>	 <p>Transcription : « Je vis dan la foreé, jé dés pla rou. jé dés pate et jé dés ze. »</p> <p>”yeux” : mot écrit par nous.</p>	<p>Je vis dans la forêt. J'ai des poils roux. J'ai des pattes et j'ai des yeux.</p>
<p>Emilie</p>	 <p>Transcription : « Je vis dans lo. Qui suis-je ? »</p> <p>”dans” et “des” : mots eppelés plusieurs fois correctement</p>	<p>Je vis dans l'eau, je vis dans la mare, j'ai des nageoires.</p>
<p>Nicolas</p>	 <p>Transcription : « je vis dans la naige. J'ai catre pate. Je suis gros. Qui suisje ? »</p>	<p>Je vis dans la neige, j'ai quatre pattes, je suis gros. Qui suis-je ?</p>
<p>Solène</p>	 <p>Transcription : « Je vis dans los. J'ai trois najoir. Je suis mégre. »</p>	<p>Je vis dans l'eau, j'ai trois nageoires, je suis maigre ?</p>

<p>Bertille</p>	<p>Transcription : « Je vis dans la on taoni. J'ai des dans. »</p>	<p>Je vis dans la montagne, j'ai des dents pointues. Qui suis-je ?</p>
<p>Ophélie</p>	<p>Transcription : « Je vis dans une grotte. J'ai de la fourure. Je suis gros. Qui suis-je ? »</p>	<p>Je vis dans une grotte, j'ai de la fourrure. Je suis gros. Qui suis-je ?</p>
<p>Laurent</p>	<p>Transcription : « Je vis den zu gent. J'ai de la fourure. Je sus gren. Qui suis-je ? »</p>	<p>Je vis dans une grotte. J'ai de la fourrure. Je suis grand. Qui suis-je ?</p>
<p>Maylis</p>	<p>Transcription : « je vis dans un pré. J'ai des sabau. Je suis un beau animale. Qui suis-je ? »</p>	<p>Je vis dans un pré, j'ai des sabots, je suis un bel animal. Qui suis-je ?</p>

Benjamin	 <p>Transcription : « Je vis dans la savan. J'ai des dans . Je suis roux. Qi suis-je ? »</p>	Je vis dans la savane. J'ai des dents. Je suis roux.
Hackim	 <p>Transcription : « Je sis... Qui suis-je. Je suis.... » Réalisation d'une dictée à l'adulte : « oui »=> mots écrits correctement par l'élève.</p>	Je vis dans la forêt. J'ai des rayures dans mon pelage. Qui suis-je ?
Simon	 <p>Transcription : « Je vis dans la mère. J'ai trois najoir. Je suis mères. Qui suis-je ? »</p>	Je vis dans la mer, j'ai trois nageoires, je suis maigre.
Boris Blocage au premier écrit	 <p>L'élève s'est souvent référé aux outils de la classe pour trouver l'orthographe des mots. » Transcription : « Je vis dans la ferme. J'ai. Je suis ».</p>	Je vis dans la ferme, j'ai une queue en tire-bouchon.
Jean		Je vis dans les grottes. J'ai des poils. Je suis petit.

	<p>Transcription : « Je vis dans les draote. J'ai des piola. Je suis petit. Qui suis-je ? »</p>	
Orlane	 <p>Transcription : « Je vis dans une maison. J'ai une panie. Je sui petite. Qui suis je ? »</p>	Je vis dans une maison. J'ai un panier. Je suis petite.
Amélie	 <p>Transcription : « Je vis dans la nature. J'ai de antaine. Je suis un nastiquo. Qui suis-je ? »</p>	Je vis dans la nature. J'ai deux antennes. Je suis un asticot.
Clara	 <p>Transcription : « Je vis des la maiszon. J'ai desor. Je suis petite. »</p>	Je vis dans la maison. J'ai des oreilles. Je suis petite.

Les Écritures approchées

Objectif de la séquence : Pourquoi apprend-t-on à écrire ? Quel est l'intérêt d'apprendre à écrire ?

<p>Prérequis :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaître toutes les lettres de l'alphabet. - Savoir écrire toutes les lettres de l'alphabet. <p>Compétences visées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oser écrire des mots d'orthographe inconnue. - Réaliser la correspondance phonème/graphème. - Être capable d'écrire une phrase courte. - Communiquer avec les autres/Savoir travailler en groupes. <p>Supports :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mandarine, la petite souris. Noëlle et David A. Carter. Albin Michel jeunesse, 2000 - Devinettes (composées en séance 7)
--

Séance	Objectifs spécifiques	Organisation classe	Grandes lignes de la situation d'apprentissage	Réponses attendues	Matériel	Bilan
1	<ul style="list-style-type: none"> • Regrouper les différentes représentations des élèves sur l'écriture. • Faire prendre conscience aux élèves les enjeux de l'écriture, comme moyen d'interaction. 	Collectif oral 15 min.	<p>→ Rappel des règles d'interaction.</p> <p>→ Échange oral autour de l'écriture avec les élèves</p> <p><u>Questions posées aux élèves :</u> « <i>Qu'allez-vous apprendre cette année à l'école ?... Autre chose ?</i> »</p> <p>→ Annonce du travail effectué ensemble : « <i>Avec nous, vous allez travailler sur l'écriture.</i> »</p> <p><u>Liste de questions à soumettre oralement aux élèves.</u> (Pour mener l'échange.) « <i>Est-ce que vous voyez vos parents écrire ? A qui ils écrivent ? Écrivent-ils souvent ? Savez-vous ce qu'ils écrivent ?... Et vous, quand écrivez-vous ? Pour qui ? Pourquoi vous écrivez ? Est-ce que vous avez besoin d'écrire ? Est-ce que vous avez envie de savoir écrire ?</i> »</p> <p>→ Regrouper toutes les réponses d'élèves en trois catégories au tableau : (message, destinataire, énonciateur) Sans expliciter le regroupement fait.</p> <p>→ Lecture de chaque colonne: « <i>Pourquoi je les ai mis ensemble ?</i> »</p>	<p>A lire, nager, écrire, compter...</p> <p>Pour faire la liste des courses. Remplir des papiers.....</p>	Tableau Feutres	

			Donner aux élèves les termes « émetteur », récepteur », « message » → Annonce du travail effectué en séance 2 : « La prochaine fois, c'est vous qui allez écrire un message à quelqu'un de la classe ! »			
2	<ul style="list-style-type: none"> • Oser écrire sans posséder la norme orthographique. • Émettre un premier message écrit. 	<p>Oral collectif 10 min.</p> <p>Individuel écrit 15 min.</p>	<p>→ Tissage séance 1 : « De quoi avons-nous parlé la dernière fois ? »</p> <p>→ Présentation de l'activité : « Aujourd'hui, vous allez écrire un message à l'un de vos camarades. Dans ce message vous devrez lui expliquer, lui raconter ce que vous faites en projet. » C'est un travail individuel, mais vous pouvez vous aider de tout ce qui est affiché dans la classe !</p> <p>→ Demander à un élève oralement, de nous dire ce qu'il pourrait écrire en guise d'exemple.</p> <p>→ Passation des consignes : Rassurer les élèves : « Il ne s'agit pas d'une évaluation ! Vous écrivez comme vous pensez, mais vous essayez d'écrire le plus possible... C'est normal que vous fassiez des erreurs, vous êtes ici pour apprendre. »</p> <p>Les élèves ont le droit à toute l'aide qu'ils veulent, sauf à la nôtre et celle de la maîtresse. (Droit de s'aider des panneaux affichés, des livres présents dans la classe...)</p> <p>→ Écriture du message : Passer auprès de chaque élève, pour faire oraliser son message. Au fur et à mesure que les élèves terminent, passer auprès de chacun pour réécrire en écriture normée leur message.</p> <p>➤ Différenciation : Les élèves en grande difficulté, pourront dans un premier temps, s'attacher à écrire uniquement des mots clés du message qu'ils désirent émettre. (Rester avec eux pour les aider le plus possible.)</p> <p>→ Ramasser les productions d'élèves.</p>			26 feuilles avec lignes « type maternelle ».
3	<ul style="list-style-type: none"> • Approfondir le travail de recherche d'écriture. <p>→ Repérer les mots correctement</p>	Individuel écrit//Groupe classe. 20 min	<p>→ Tissage séance 3</p> <p>→ Suite et fin du travail d'écriture. (commencé en séance 2) : Permettre aux élèves absents ou en manque de confiance en séance 2 de rédiger un message.</p> <p>Aider les élèves repérés étant plus en difficulté.</p> <p>→ Ramasser productions finales de tous les élèves</p>			

	orthographiés.		Correction + élaboration de regroupements des textes pour poursuite du travail des élèves, en groupe.			
4	<ul style="list-style-type: none"> Analyser l'orthographe de deux ou trois mots. Savoir orthographier correctement les mots travaillés. Comprendre le stade d'écriture des élèves. (PE) Encourager l'élève dans son travail d'apprenti scripteur. 	<p>En atelier</p> <p>Individuel oral/ écrit 20 min</p>	<p>→ Suite correction, élaboration de 4 groupes</p> <p>→ Prise en charge d'un groupe par le PE, pendant que le reste de la classe est en travail autonome.</p> <p>Au sein de chaque groupe, choix de vouloir :</p> <ul style="list-style-type: none"> travailler l'orthographe, d'au <u>minimum deux mots</u> revenus dans toutes les productions d'élèves. Lire en écriture normée, le message que l'élève avait voulu écrire. Expliquer brièvement à chacun pourquoi « tel mot » s'écrit comme ça pour ceux qui ne seront pas travaillés en détail. <p>Mots récurrents à travailler au sein de chaque groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> Groupe Photo/Musique : « Musique », « écrit », « colère ». Groupe masque : « Masque », « j'ai fait ». Groupe français : « Colère », « On a ». Groupe science : « Grenouille », « mare ». 			
5	<ul style="list-style-type: none"> Tester l'aptitude des élèves à écrire de nouveau. Permettre aux élèves de se rendre compte de l'intérêt de l'écriture. (Compréhension, communication, interaction.) 	<p>Oral collectif 10 min</p>	<p>→ Tissage avec les séances 2 et 3 ainsi qu'une séance de lecture offerte :</p> <p>« <i>Aujourd'hui, nous allons faire un autre écrit pour voir si c'est plus facile que la première fois.</i></p> <p><i>Il s'agira cette fois d'écrire des devinettes, comme dans <u>Mandarine, la petite souris</u>.</i> »</p> <p>→ Relire les passages devinettes</p> <p>→ Au tableau la structure de la devinette est déjà copiée:</p> <p>« Je vis... J'ai... Je suis... (petite, gentil, adjectif) Qui suis-je? (nom de l'animal) »</p> <p>→ Énoncé des consignes :</p> <p>« <i>Choisissez un animal et écrivez votre propre devinette sur le modèle écrit au tableau pour nous le faire deviner! Vous pouvez choisir un animal qui est dans votre livre de lecture ou que vous avez vu au musée....</i> »</p> <p>Préciser que plus tard : jeux avec ces devinettes.</p>			

		Écrit individuel 20 min	<p>Écrire le début des phrases au tableau</p> <p>→ Phase d'écriture.</p> <p>Le PE circule dans les rangs pour aider et répondre aux questions.</p> <p>→ Collecte de tous les écrits des élèves.</p>			
6	<ul style="list-style-type: none"> • Conduire l'élève à se rendre compte, de ses capacités en écriture. (Valoriser, le fait que certains mots soient orthographiés correctement.) • Utiliser une procédure correcte pour tenter d'orthographier correctement un mot. 		<p>→ Élaboration de 3 groupes d'élèves :</p> <p>Travail en groupes de niveaux pour retour et correction sur les devinettes.</p> <p>Au sein du groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un temps en autonomie pour <u>relire et essayer de corriger</u> les erreurs signalées par le PE. (Crayon de papier) - Puis travail élève avec PE et autres élèves du groupe pour <u>validation + correction + explications</u> (Avec découpage syllabique, si oubli de lettre, et/ou oraliser à nouveau un son mal compris donc mal orthographié...) <p>Quand les élèves ont terminé leur correction, ils tapent sur l'ordinateur leur devinette pour une meilleure lisibilité des camarades, lors du jeu. (la structure écrite au tableau est également déjà écrite à l'écran de l'ordinateur; l'élève n'a plus qu'à la compléter...)</p> <p>→ Imprimer toutes les devinettes des élèves.</p>		Ordinateurs	
7	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la fonction de communication de l'écriture. • Oser prendre la parole devant le groupe classe. • Travailler la lecture. 	Oral collectif 25 min	<p>→ Tissage séance 6 + annonce du jeu avec les devinettes.</p> <p>→ Énoncé des consignes :</p> <p><i>« Dans cette boîte se trouvent toutes vos devinettes! Un élève viendra en piocher une et la lira à toute la classe. Si vous pensez avoir deviné de quel animal il s'agit, vous levez la main et attendez que le camarade qui est en train de lire vous interroge. Celui qui a trouvé la bonne réponse vient prendre sa place et ainsi de suite... »</i></p> <p>→ Rappel des règles de vie.</p> <p>→ Jeu.</p>		Boîte à chaussure + devinettes.	

Annexe 10. Séquence d'écritures approchées

MÉMOIRE PROFESSIONNEL MASTER MES

FICHE DESCRIPTIVE

AUTEUR(S) :

Déchaux Cécile

Milan Virginie

RESPONSABLE DU MÉMOIRE :

Brissaud Catherine

TITRE : Les écritures approchées : les bénéfices de cet exercice

RÉSUMÉ :

En nous appuyant sur des théories linguistiques et pédagogiques, nous avons pu mener à bien une séquence d'écritures approchées qui nous a permis de répondre à nos questions. La question essentielle étant : Faut-il savoir écrire pour écrire ou faut-il écrire pour savoir écrire ?

Cette question a trouvé une réponse sans appel, il faut écrire pour acquérir le système orthographique de la langue. C'est ce que nous ont prouvé les productions d'écrits des élèves de CP. Pour approfondir cette réponse, nous pouvons même affirmer qu'il faut écrire avant de connaître le système orthographique afin que les élèves se l'approprient comme objet d'étude. Cela éviterait de nombreux blocages face à l'écriture aussi bien chez certains enfants que chez certains adultes.

MOTS CLÉS :

Écritures approchées, étude de la langue, cycle 2, évolution socio-cognitive,