

Commencer à écrire tout seul

Les essais d'écriture de mots

Les premières productions autonomes d'écrits

RESSOURCES

Bibliographie

- [Programme de l'école maternelle BO du 26 mars 2016](#) P8-P9
- [Ressources d'accompagnement du programme "Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions"](#), l'écrit.
- [Projet de programme et recommandations école maternelle](#), 3 juillet 2014, P29-31
- [Le langage à l'école maternelle](#), ressources pour la classe, Scérèn, mai 2011, P84-P87
- [Rapport l'école maternelle, IGEN](#), 2011, p134
- Langage et école maternelle, Mireille Brigaudiot, Hatier, juillet 2015, P215-P227
- [Produire de l'écrit à la maternelle](#) : quelle progression au cours des 4 années ?» Brigitte Fournier, conseillère pédagogique à St Gilles Croix de Vie, décembre 2013

Productions d'élèves commentées

[Le langage à l'école maternelle](#), ressources pour la classe, Scérèn, mai 2011, P170-P172

Langage et école maternelle, Mireille Brigaudiot, Hatier, juillet 2015, P180, P217-P218, P220, P238-P247

[Produire de l'écrit à la maternelle](#) : quelle progression au cours des 4 années ?» Brigitte Fournier, conseillère pédagogique à St Gilles Croix de Vie, décembre 2013, P6

Pratiques filmées

- DVD " Apprendre à lire", séance "le parapluie", scérèn, 2006 (séance qui peut faire l'objet d'une analyse critique)
- Extraits vidéos réalisés en GS dans la circonscription d'Aubergenville « Ecriture autonome », 2015 (très intéressants, à analyser en référence au point 11 ci-dessous).
- [Banque de séquences didactiques](#) Canopé Montpellier, Exploration de l'écrit en grande section de maternelle, Commentaire de Micheline Cellier, maître de conférence très explicite. (la séquence vidéo avec utilisation de l'écriture cursive doit faire l'objet d'une analyse critique).
- [Conférence Yves Soulé](#), place de l'écrit dans un monde en mutation, 2014. Des extraits peuvent être utilisés. Notamment, le début de la partie « les pratiques d'écriture dans les classes » peut être choisi en début d'animation pédagogique pour lancer le questionnement.
- [IFE, Vidéo réalisé sur la circonscription des Mureaux](#), Apprendre à écrire en GS, 2014. La démarche privilégiée, d'écrire sans faute, priorise l'utilisation de référents ou une demande d'aide de l'enseignant.

DEFINITION et PRINCIPES

Demander à de jeunes enfants d'écrire un énoncé qui n'a pas fait l'objet d'un enseignement préalable, c'est les placer dans une situation où il n'ont pas d'autre choix que de **produire un graphisme à partir de ce qu'ils pensent être l'écriture et d'utiliser les connaissances dont ils disposent**. Ce sont des productions réalisées dans cette situation que l'on appelle écriture inventée. [D'après un article de Fijalkow](#).

Commencer à écrire tout seul... Dans la première conquête de l'écrit, bien avant de savoir lire, les enfants **peuvent utiliser tous les savoirs et savoir faire pour faire de varies productions d'écrit, en se débrouillant avec leurs outils**. Ils sont alors en auto-entraînement parce qu'ils doivent:

- Se dire ce qu'ils doivent écrire (chaîne orale subvocalisée)
- Décomposer cet énoncé en "morceaux" (groupes de mots, mots, syllabes)
- Choisir parmi tous les outils dont ils disposent ceux qui peuvent les aider
- Utiliser ces outils, tracer, vérifier, continuer;

Ces activités constituent l'auto-entraînement recherché.

[Mireille Brigaudiot](#)

Situation d'encodage mettant **les enfants en situation de "coder" eux-mêmes des mots** sur la base des savoirs acquis (syllabes à emprunter aux mots connus, graphème correspondant aux sons entendus étudiés). [Programme 2015](#)

SAVOIR ET SAVOIR FAIRE EN JEU

1. Quelles sont les connaissances et les capacités développées lors les premières écritures autonomes?

Cette activité d'écriture ne peut s'effectuer que si, dans le même temps, l'enfant développe une conscience phonologique **en devenant capable d'identifier les unités sonores de la langue**.

La découverte du principe alphabétique rend possible les premières écritures autonomes en fin d'école maternelle parce qu'elle est associée à des savoirs complexes et à de nouveaux savoir-faire :

- la **découverte de la fonction de l'écrit** et les **productions avec l'aide d'un adulte** ;
- la **manipulation d'unités sonores** non signifiantes de la langue qui produit des habiletés qui sont utilisées lorsque les enfants essaient d'écrire ;
- parallèlement, à partir de la moyenne section, **l'initiation aux tracés de l'écriture** ;
la **découverte des correspondances entre les trois écritures** (cursive, script, capitales) qui donne aux enfants une palette de possibles, en tracé manuscrit et sur traitement de texte.

L'écriture autonome constitue **l'aboutissement de ces différents apprentissages** et découvertes.

Durant les trois années de l'école maternelle, les enfants vont **découvrir le principe alphabétique** (c'est-à-dire comprendre la relation entre lettres et sons) et commencer à le mettre en œuvre. Ce qui est visé à l'école maternelle est la découverte de ce principe.

Le rôle du maître et d'abord de **donner beaucoup d'outils** aux enfants. Il leur déjà donné des **outils intellectuels** : la **compréhension des écrits**, la **compréhension de ce que font les outils sur les destinataires**, la possibilité de **retrouver des « morceaux d'écrits connus** et la possibilité de **coder** en bruitant pour choisir des lettres. Il leur manque des outils matériels pour tracer et copier. Les deux outils les plus utiles sont l'écriture cursive et la **mise en correspondance des différentes graphies**. MB

1. Comment évaluer les premières productions autonomes?

L'essai d'écriture, étant **sans aucune aide**, est un moment de réflexion pour les enfants et **un moment d'évaluation pour le maître**. Bien sûr, il ne faut pas en rester là... (cf. : démarche).

Les enfants y sont amenés à **comprendre de mieux en mieux des écrits** à leur portée, à **découvrir la nature et la fonction langagière** de ces tracés réalisés par quelqu'un pour quelqu'un, à commencer à **participer à la production de textes écrits** dont ils explorent les particularités. En fin de cycle, **les enfants peuvent montrer tous ces acquis** dans leurs premières écritures autonomes..

Leurs tracés montrent à l'enseignant ce que les enfants ont compris de l'écriture.

Les premiers essais d'écriture permettent à l'enseignant **de voir que les enfants commencent à comprendre la fonction et le fonctionnement de l'écriture**, même si ce n'est que petit à petit qu'ils en apprendront les règles.

L'enseignant commente ces textes avec leurs auteurs (ce qu'ils voulaient dire, ce qu'ils ont écrit, **ce qui montre qu'ils ont déjà des savoirs sur les textes écrits**),

Dans ces productions, le maître prélève des informations sur le cheminement de chaque élève. À titre de repères, quelques éléments peuvent être notés :

– avant la seconde moitié de la section des moyens, la plupart des enfants reproduise l'écriture manuscrite par des **tracés en vagues, en dents de scie, ou en cycloïdes** ; d'autres tracent des signes sociaux : **chiffres, pseudo-lettres, essentiellement lettres de leur prénom**, manifestant ainsi la volonté d'utiliser un code (cf. la section « Suggestion pour une planification » à la page 94) ;

– en fin de section des moyens et en section de grands, pour encoder l’oral, certains **utilisent des signes sociaux sans valeur sonore** ; d’autres s’appuient sur l’écoute de l’oral et cherchent à **coder les répétitions, les régularités, les sons vocaliques repérés** (ex : AI pour AMI, OOA pour CHOCOLAT...). D’autres encore **s’appuient sur la longueur du mot et sur le nombre de syllabes dénombrés** (ex : KOA pour chocolat). Ils utilisent la valeur sonore des signes (exemple : CADO pour cadeau) avant **d’utiliser au cours préparatoire les bons graphèmes pour encoder** les phonèmes.

Ces productions permettent des **évaluations diagnostiques fines des acquis des enfants**. Ainsi, on peut **déterminer le stade précis de leur représentation du système écrit**, leur **capacité à entendre ou non les éléments phonologiques** qui constituent le mot, **l’utilisation du nom des lettres pour coder des sons** (ex : M pour aime), leur capacité à **proposer un signe graphique pour une unité phonologique**, leur capacité à **produire une écriture phonétiquement plausible pour un mot régulier**. Il faut admettre que chacun **progresses à son rythme, sans être soumis à une programmation rigoureuse**.

Les repères donnés ne doivent pas être pris comme des normes. MB P216-217

ORGANISATION et DEMARCHE

2. Y-a-t-il une progressivité?

“Valoriser publiquement les premiers tracés des petits qui disent avoir écrit, c’est mettre toute la classe sur le chemin du symbolique. S’il s’agit de lignes, signes divers ou pseudo-lettres, l’enseignant précise qu’il ne peut pas encore lire. *Programme 2015*”

À partir de la moyenne section, l’enseignant fait des **commandes d’écriture de mots** simples. Le but est que les enfants se saisissent des apports de l’enseignant qui a écrit devant eux, ou des documents affichés dans la classe qui ont été observés ensemble et commentés.

Lorsque les enfants ont compris que l’écrit est un code qui permet de délivrer des messages, il est possible de les inciter à produire **des messages écrits**. En grande section, les enfants commencent à avoir les ressources pour écrire, et l’enseignant les encourage à le faire ou valorise les essais spontanés.” *Programme 2015*

3. Quelle est la fréquence idéale ?

L’activité est plus fréquente en grande section. Plus ils écrivent, plus ils ont envie d’écrire.

Quand les élèves ont un projet d'écriture individuel, ils **fréquentent l'espace d'écriture librement** (par ex, au moment de l'accueil). L'adulte veille à ce que les productions soient conservées puisqu'il reprend les écrits avec leur auteur et procède à une réécriture normée.

Par ailleurs, **très régulièrement, l'enseignant organise et guide ce moment de production** d'écrit pour répondre au besoin d'un projet, sous forme d'ateliers d'écriture.

4. Quel type d'écriture privilégier ?

L'écriture cursive en donnant une unité aux mots, le traitement de texte et la clavier de l'ordinateur, l'imprimerie en isolant les unités de la langue écrite et en leur donnant une individualité, favorisent ce repérage de la relation entre mot oral et mot écrit.

5. Quelle est l'organisation matérielle nécessaire ? Quels supports ? Quels outils ?

Le maître choisit **un espace de la classe** pour les activités d'écriture où il aura pris soin d'afficher les écrits connus des élèves afin qu'ils puissent y chercher des aides. Ce coin écriture aménagé spécialement comprend des outils, **feuilles blanches et à lignes, ordinateur et imprimante, tablette numérique et stylets, tableaux de correspondance des graphies, textes connus. Des écrits dans différentes écritures** peuvent être mis à disposition des élèves. [Pour plus de détails cf.: le langage à l'école maternelle. P85](#)

Les enfants peuvent disposer d'un **recueil individuel de ces premières écritures** qui pourra devenir un dossier de référence à apporter pour leur rentrée au CP.

Les références (textes ou mots écrits) se constituent au cours des trois années de l'école maternelle ; elles sont ancrées dans la vie affective des élèves et portent un sens pour eux. Leur usage fait l'objet d'un apprentissage méthodique ; **leur reconnaissance et leur mémorisation doivent être réactivées** par des rencontres fréquentes. Ces documents de référence, écrits par l'adulte, se distinguent des autres affichages par leur contenu permanent et leur présentation structurée.

Ce faisant, il ne s'agit pas de laisser croire que lire, c'est mémoriser le plus grand nombre de mots. L'objectif est de construire des objets qui serviront de recours opératoire. Progressivement, les élèves doivent apprendre à s'y reporter pour chercher un mot ou une phrase à écrire, et rapprocher des mots dans lesquels ils ont perçu des similitudes.

Les **essais d'écriture en GS peuvent devenir des écrits de référence.**

6. Est-ce que tous les élèves peuvent être en situation d'écriture autonome, en même temps?

Le « tableau pour écrire ».

On peut proposer des ateliers autonomes : **coin écriture (chevalet ou mur revêtu de grandes feuilles)** où les élèves se rendent à 2 au moins : on vise des interactions. On veillera à ce que l'atelier soit **un peu « isolé » des référentiels**. Boîtes à lettres, à mots, textes produits, albums... ne sont pas trop près **pour obliger l'élève**, s'il les consulte, à « **transporter le mot dans sa tête** ». Les élèves **écrivent ce qu'ils veulent**. Toutefois, il sera intéressant **d'aiguiller les élèves qui n'ont pas d'idées** : écrire le titre de l'album lu, le nom d'un camarade, un nom d'animal (images et tampons peuvent être incitateurs). L'enseignant fait régulièrement un **bilan à propos de ce qui a été écrit : résultats et procédures**. Il peut **accompagner des élèves qui n'y vont jamais** spontanément. Cette situation peut devenir un atelier à part entière où chaque enfant devra se rendre au cours de la semaine. BF

Les ateliers d'écriture inventée.

Ce sont des **ateliers par groupes de 5 ou 6 élèves avec l'enseignant**. Chacun choisit **d'écrire un mot, un court message**. Les élèves font des **essais d'écriture en se référant aux** affichages, aux imagiers, aux textes déjà produits ou aux boîtes à mots de la classe. Ils copient, **cherchent à encoder**, s'interrogent, **combinent des éléments connus** pour constituer de nouveaux mots...

Dans ces ateliers, le rôle de l'enseignant n'est pas d'apporter les réponses ou la norme. Il est observateur, il encourage, dédramatise, relance, dirige l'élève vers le référentiel adéquat... Il propose que chacun « lise » au groupe ce qu'il a écrit. **Il peut écrire (dans une autre couleur) ce que l'élève avait voulu écrire**.

Les productions sont datées et conservées afin que chaque élève visualise ses progrès.

Des ateliers d'écriture accompagnée ou de négociation graphique :

Ces ateliers se différencient des précédents par le rôle de l'enseignant.

Il s'agit ici de :

- faire **prendre conscience aux élèves des différentes stratégies possibles** pour écrire
- **favoriser les échanges** entre eux
- faire **justifier leurs choix** pour écrire

Ils sont mis en place plus tard dans l'année. Ils peuvent comprendre entre **4 et 6 élèves, les groupes sont plutôt hétérogènes**.

L'enseignant peut **prendre en charge l'écriture (calligraphie) mais ce sont les élèves qui vont proposer l'écriture des mots**. Ils **pourront se référer aux écrits de la classe**, aux mots mémorisés, au rapport graphie phonie... L'enseignant fera expliciter les différentes stratégies. Il pourra donner des indices si le groupe est bloqué. La validation se fera par l'écriture du mot bien orthographié.

Nécessite des outils nombreux et variés dans la classe.

7. Quelles situations permettent les essais d'écriture de mots et les premières productions autonomes? Quels mots privilégier ?

Dans tous les cas, il est important de **se souvenir que ce qu'on veut est, non pas que les enfants réussissent, mais qu'ils essaient.**

Etape1 : les enfants réalisent spontanément des essais d'écriture

L'enseignante valorise les premiers tracés des petits qui disent avoir écrit, l'enseignant réécrit en dessous, poser l'écart entre leur écrit et le code./ le rôle du maître qui écrit /.
Mise en scène de l'écrit par le maître. Oraliser l'écriture du maître.

Etape 2 : les enfants inventent les écritures de mots.

Situation problème les élèves doivent tous écrire le même mot.

Entre pairs dans le petit groupe on échange, on construit avec ce qui est à disposition , ce qui est à portée, pour enrichir la réflexion.

Réinvestissement de la phono, relation oral écrite.

À partir de la moyenne section, l'enseignant fait des commandes d'écriture de mots simples, par exemple le nom d'un personnage d'une histoire.

- Il est préférable de proposer :
- des noms propres de personnes (réelles)
- de personnage (de fiction) que les enfants connaissent, après dessin.
- des onomatopées qui accompagnent un dessin préalable.

Etape 3 : Les enfants/ élèves écrivent en autonomie avec des outils de référence qui s'élaborent au cours de l'année.

Ecriture individuelle pour soi, outil de référence personnelle.

Ecrire pour soi, une démarche personnelle, acte de création.

En GS, on évite donc tous les mots « photographiés » dans la tête des enfants : papa, maman, prénom.

CF : autres propositions P119, P220, 221,221 MB

Il est intéressant d'inciter les enfants à produire à deux. Il faut alors privilégier des duos d'affinité.

8. Comment constituer la banque de mots ?

Un recueil individuel de ces premières écritures peut devenir un dossier de référence pour chaque élève, à apporter pour leur rentrée au CP.

9. Comment gérer l'hétérogénéité ?

Il faut encourager les enfants à écrire tout seuls pour qu'ils osent essayer. Ils **doivent avoir un cahier spécial pour cette activité**, pas trop petit et sans lignes. Au début, après avoir expliqué l'usage de ce cahier, le maître laisse les enfants **libres de s'en servir quand ils veulent**. En général, **les enfants les plus avancés dans l'écrit** le prennent au moment de l'accueil. Il y **écrivent des messages** aux copains, un menu inventé ou une histoire. **D'autres enfants copient des écrits affichés** : des prénoms, souvent en liste, des dates, des mots pris par-ci par-là. Il faut donc quelque chose pour les enfants prioritaires qui n'écrivent pas. [MB P238](#) et [P239 240](#)

Un courte co-production individuelle est idéale. En tutelle, le maître aide l'enfant à inventer une petite histoire (il se passe quelque chose dans ce récit, ce n'est pas une phrase). Il écrit sous sa dictée en lui donnant le stylo de temps et temps : « Le monsieur, le, tu sais l'écrire tout seul ». L'illustration par le dessin clôt la séance.

Quand les enfants décident d'écrire librement, le rappel régulier des 4 procédés n'est pas inutile.

- Utiliser le PA (principe alphabétique) et encoder tout seul
- Aller chercher des mots dans des écrits parfaitement connus (ce que l'on appelle dans le jargon professionnel des écrits de référence : ils les ont entendus, réentendus, parfois récités, et ils savent les retrouver dans la classe) et le copier.
- Dictier à la maitresse
- Demander de l'aide à la maîtresse : elle peut alors écrire le mot ou le groupe de mots sur une feuille et l'enfant le copie, ou mettre l'enfant sur la voie d'un écrit de référence qu'il connaît, ou lui demander d'essayer d'encoder.

10. Quelles sont les conditions et les gestes professionnels favorables pour faire progresser chaque enfant ?

Ces ateliers d'écriture peuvent être proposées soit **aux volontaires qui ont un projet** (lié au cahier de vie, au carnet de lecture ou à un album personnel), soit **aux autres enfants en leur donnant une tâche inscrite de manière fonctionnelle** dans la vie de la classe (légender des photographies relatives à une sortie ou une activité inhabituelle, légender des dessins pour l'album de l'animal de la classe, etc.), **tâche modulée selon ce que le maître sait des capacités de chacun** (écriture d'un mot, d'un message plus ou moins long).

11. Quelle démarche mettre en œuvre? Quels gestes professionnels?

Entre 2 et 4 ans

Valoriser publiquement les premiers tracés des petits qui disent avoir écrit, c'est mettre toute la classe sur le chemin du symbolique.

S'il s'agit de lignes, signes divers ou pseudo-lettres, l'enseignant précise qu'il ne peut pas encore lire. *Programme 2015*

A partir de 4 ans, les essais d'écriture

À partir de la moyenne section, l'enseignant fait des commandes d'écriture de mots simples.

Le but est que les enfants se saisissent des apports de l'enseignant qui a écrit devant eux, ou des documents affichés dans la classe qui ont été observés ensemble et commentés.

Une fois les tracés faits, l'enseignant lit, ou bruite ou dit qu'il ne peut pas encore lire.

Il discute avec l'enfant, il explique lui-même les procédés utilisés et écrit la forme canonique en faisant correspondre unités sonores et graphèmes. L'enseignant ne laisse pas croire aux enfants que leurs productions sont correctes et il ne cherche pas non plus un résultat orthographique normé :

il valorise les essais et termine par son écriture adulte correcte sous l'essai de l'élève.

Programme 2015

A partir de 5 ans, les premières productions autonomes d'écrits

L'enseignant incite à écrire en utilisant tout ce qui est à leur portée.

Une fois qu'ils savent exactement ce qu'ils veulent écrire, les enfants peuvent chercher dans des textes connus, utiliser le principe alphabétique, demander de l'aide.

L'enseignant accepte qu'ils mêlent écriture en capitales pour résoudre des problèmes phonographiques et écriture en cursive.

Lorsque les enfants ne se contentent plus de recopier des mots qu'ils connaissent, mais veulent écrire de nouveaux mots, ils recourent à différentes stratégies, en les combinant ou non : ils peuvent recopier des morceaux pris à d'autres mots, tracer des lettres dont le son se retrouve dans le mot à écrire (par exemple les voyelles), attribuer à des lettres la valeur phonique de leur nom (utiliser la lettre K pour transcrire le son /ca/). La séparation entre les mots reste un problème difficile à résoudre jusqu'au CE1.

L'enseignant commente ces textes avec leurs auteurs (ce qu'ils voulaient dire, ce qu'ils ont écrit, ce qui montre qu'ils ont déjà des savoirs sur les textes écrits), puis il écrit en français écrit normé en soulignant les différences.

Il donne aussi aux enfants les moyens de s'entraîner, notamment avec de la copie dans un coin écriture aménagé spécialement.

Pour les essais d'écriture et les premières productions autonomes, l'activité se déroule alors selon un schéma récurrent, tel que chaque élève puisse bien se représenter ce qui est attendu de lui :

- une phase de **recherche** où **chacun écrit selon ses idées et ses possibilités**, en un premier jet, en faisant appel aux référents et aux modèles ou en inventant ;
- une phase de **présentation** où **chacun lit son écrit à l'enseignant et, s'il le souhaite, aux autres enfants** prenant part à l'atelier ;
- une phase d'**aide** où **l'enseignant conduit l'enfant à expliciter ses procédures**, tente d'induire des corrections, valorise les efforts et les bonnes pistes ;
- une phase de **mise au point** où **l'enseignant écrit au-dessous des tentatives de l'élève le texte orthographiquement normé**.

L'attitude du maître est déterminante. **Un climat de confiance doit s'être installé** préalablement. Pour que les élèves s'investissent, la conviction du maître doit s'afficher : « Tu écris comme tu sais, avec ce que tu connais. »

Il rappelle qu'on s'aide des savoirs et savoir-faire qu'on possède. Encourager une démarche d'essais et d'erreurs est une preuve de tolérance et d'encouragement de l'initiative.

Le maître n'attend pas une production correcte par rapport à la norme orthographique et renonce, dans ces séquences dédiées à la conquête du code, à une production graphique parfaite (l'usage des capitales d'imprimerie paraît à ce moment-là plus pertinent). Il sollicite l'explicitation des stratégies, il écoute les propositions, valorise les découvertes. Il provoque des renvois réflexifs qui permettront des prises de conscience.

L'activité se déroule alors selon un schéma récurrent, tel que chaque élève puisse bien se représenter ce qui est attendu de lui : **Avec les feuilles d'essai, c'est le moment de faire VIP**; En collectif ou en groupe, cette nouvelle démonstration est profitable à tous.

Le maître **Valorise**, quelle que soit la trace: ce qui est bien est le fait d'avoir essayé. "Bravo! Vous avez essayé d'écrire!"

Le maître **Interprète** en renvoyant à la valeur du tracé telle que nous la proposons dans les repères de l'évaluation. L'évaluation est positive pour l'enfant.

Pour des "vagues": "Hou tu as fait quelque chose qui ressemble à de l'écriture, c'est bien!"

Pour des pseudo-lettres: "bon! Je vois des signes qui ressemblent à des lettres, c'est bien!"

Et dès qu'il y a des lettres reconnaissables, un vrai déchiffrage s'impose. Pour PRPSTR: "Je vais lire ce que tu as écrit, (p), (r), etc.

Cette étape est très importante pour l'enfant qui entend une verbalisation de ce qu'il sait faire à ce moment là.

Enfin, le maître **Pose l'écart** entre la procédure de l'enfant à ce moment-là (qu'il vient de verbaliser) et la procédure qu'un apprenti écrivain utiliserait: "Tu as tracé des lettres et je vais te montrer comment tu feras bientôt". Il fallait écrire "Nini". "ni -ni", c'est 2 morceaux de mots et 2 fois la même chose. Je commence par le premier", etc.

Le maître peut écrire en capitale si la commande ne comporte qu'un mot.

Sans l'étape finale avec VIP, il n'y aura pas d'apprentissage. Des recherches comment à montrer les effets extrêmement positives de cette pratique des maîtres.

