

## ► Mon élève peine à passer à l'écrit, que faire ?

La maîtrise de l'écrit, indispensable à la réussite scolaire, comprend plusieurs dimensions : le geste graphique, l'orthographe, la syntaxe, la recherche et l'organisation des idées pour produire un texte.

Acte transdisciplinaire, l'écrit est utilisé à la fois pour réfléchir et pour apprendre. C'est également un marqueur social fort, jouant notamment un rôle dans la construction du parcours professionnel. Or, il apparaît que dans les évaluations, « *les élèves français rédigent peu et avec difficultés* ». Les écarts entre les élèves sont importants. Enfin, l'écrit constitue un élément de décrochage.

Il convient de retenir par ailleurs ces quelques réflexions émises par la conférence de consensus « Écrire et rédiger » :

- l'enseignement de l'écrit n'est pas suffisamment abordé lors de la formation initiale des enseignants ;
- en classe, le temps consacré à la lecture est supérieur à celui de l'écriture, alors que ces deux pratiques se nourrissent l'une de l'autre ;
- l'usage de l'écrit est trop souvent proposé pour une production finale en fin de séquence ou sous forme de dictées ; ses différentes fonctions et ses différents types devraient faire l'objet d'un travail spécifique dans toutes les disciplines ;
- les corrections de l'enseignant portent davantage sur l'orthographe que sur le contenu et la structuration des textes.

Cette question aborde quatre dimensions de de l'écrit : le geste graphique, la copie, l'encodage et la rédaction. Pour chacune d'entre elles, des besoins éducatifs fréquents sont recensés, en lien avec les compétences à développer. Des mises en œuvre pédagogiques sont proposées pour les accompagner.

### Écrire à la main de manière fluide

À l'école maternelle, l'enfant développe les gestes amples dans toutes les directions, avant de contrôler progressivement sa trace pour produire

des formes plus nettes et plus précises. En fin de cycle 1, ses coordinations motrices sont plus abouties et les tracés se régulent en taille et en alignement.

Au CP, bien que l'élève manifeste plus d'aisance en graphisme, les séances de graphomotricité demandent à être accompagnées par l'enseignant. Celui-ci doit se montrer vigilant à la posture de l'élève, à la tenue de l'outil scripteur, à la forme et la taille des lettres, ainsi qu'à la liaison entre chaque lettre. Le geste fait l'objet d'une automatisation tout au long des cycles 2 et 3, pour en augmenter la vitesse, la sûreté et la fluidité, par le biais d'exercices réguliers de copie.

### Le geste graphique

L'enseignement du geste graphique commence dès l'école maternelle car son apprentissage améliore celui de la lecture. Ce geste permet en effet à l'élève « *de s'orienter dans l'espace et comprendre le sens de la lecture, mais aussi favoriser le déchiffrement de la lecture manuscrite* »<sup>1</sup>.

Par ailleurs, la recherche a mis en évidence l'importance de la graphomotricité, « *maintenant considérée comme une composante essentielle de l'apprentissage de l'écriture, interagissant avec les composantes orthographiques et rédactionnelles chez les élèves du primaire, voire du secondaire* »<sup>2</sup>.

Si le geste graphique est trop laborieux, la majeure partie des ressources cognitives est employées pour son exécution, au détriment de l'orthographe, de la recherche de sens et de l'agencement des idées dans la phrase et le texte. Il en va ainsi pour l'élève dyspraxique, dont le trouble du développement moteur impacte les capacités d'élaboration, d'effectuation et d'automatisation des gestes.

### La dyspraxie

« *La dyspraxie ou trouble de la coordination motrice d'origine développementale se définit par une réduction des performances dans les activités de tous les jours qui requièrent une coordination motrice, inférieures à celles attendues pour un enfant du même âge et de même intelligence.* »

1 Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP (guide orange du MEN), p. 62.

2 Pontart, Bidet-Ildeï, Lambert, Morisset, Flouret, & Alamargot, 2013 : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01889114/document>.

Il existe plusieurs formes de dyspraxies, impactant les différents domaines de la vie quotidienne. À l'école, des activités spécifiques comme l'écriture sont perturbées. Plus généralement, la réalisation de certaines tâches scolaires est mise en péril par une lenteur d'exécution importante et des gestes maladroits et fluctuants.

Dès la maternelle, la motricité fine est un frein à la réussite des premiers apprentissages. L'élève se construit avec l'incertitude quasi constante de produire des réponses motrices approximatives (tracés peu structurés, assemblages peu organisés, etc.).

Le calibrage visuo-spatial est souvent défaillant. Cela se traduit par des difficultés dans les tâches transversales comme se repérer dans une page ou sur les cartes de géographie, s'orienter dans les tableaux, se situer les uns par rapport aux autres, réaliser un puzzle ou une figure géométrique, etc.

Chez un certain nombre d'élèves, la tenue du stylo pose problème. Les difficultés de préhension et de pression s'estompent avec l'entraînement. Cependant, en cas de dyspraxie idéatoire (difficulté à utiliser des objets), ce n'est pas toujours le cas. L'élève peut avoir des difficultés à effectuer un tracé fin et proportionné car le stylo lui impose une motricité trop fine. Il a donc **besoin de pouvoir faire une pince adaptée à son schéma moteur plus large**. Un guide doigts permet d'augmenter la proportion du stylo par rapport à la main et de placer efficacement les doigts pour appliquer une pression mieux centrée sur l'outil.

Pour produire de l'écrit, il faut maîtriser un ensemble organisé de sous-gestes, donnant lieu à des tracés de base : ligne droite, ligne courbe, boucle, pont... Or, sur un support classique, la motricité fine du scripteur précaire n'est pas toujours efficace pour produire un tracé continu et harmonieux, même au niveau d'une lettre isolée. Il a **besoin de construire le geste scripteur à grande échelle**. En augmentant la taille de ses écrits, il est possible de travailler sur le contrôle du geste moteur. Les changements de direction seront davantage programmables et la marge d'erreur plus acceptable. En fonction du niveau de classe, des grands tracés peuvent s'effectuer dans du sable ou sur le tableau, l'idée étant de laisser libre cours aux tracés en évacuant les limites éventuelles du support (ligne, feuille...). Puis, il s'agira d'affiner le contrôle moteur en réduisant le support, tout en gardant une certaine simplicité dans les contraintes spatiales demandées (pas

d'interligne par exemple). L'ardoise est alors un bon intermédiaire. L'échelle du cahier intervient en fin d'apprentissage.

Une autre difficulté vient de la non intériorisation de la forme des lettres en cursive. L'élève peine à construire et à conserver une image mentale à reproduire. Il a **besoin de se représenter les traits caractéristiques d'une lettre, de les décrire, de les comparer et de les reproduire**. Pour mentaliser la forme d'une lettre, il est intéressant de partager un code d'écriture pour la décrire et la tracer. Avec un vocabulaire spécifique et imagé comme « rond », « petit/grand bâton », « petite/grande montagne », « ventre » (...), l'enseignant crée un environnement imaginaire permettant à l'élève de caractériser chaque lettre et de construire une représentation mentale mémorisable. Chaque élément du code doit être travaillé en amont du tracé de la lettre à travers des activités de graphisme.

L'avantage de l'écriture cursive est de garantir l'unité spatiale d'un mot (lettres « attachées »), avec pour objectif un tracé unique. Cela implique un sens imposé, des liaisons spécifiques entre les lettres, une posture et une vitesse motrice adaptées. Or, il est fréquent d'observer chez les élèves des productions coupées dont la programmation des gestes manque d'efficacité (surtout chez l'élève dyspraxique). Ils ont **besoin d'articuler direction et sens de déplacement dans un tracé pour gagner en fluidité**. Il est ainsi possible travailler sur l'enchaînement du code d'écriture en explicitant la planification des tracés à produire (exemple « rond » → « petit bâton » → « sourire » pour tracer la lettre "a" en cursive). Ce protocole peut être accompagné en amont d'une démonstration préalable de l'enseignant ou d'une vidéo commentée, montrant le tracé de la lettre afin de déclencher une imitation du geste.

Malgré tout, la représentation du geste et son élaboration étant différentes, l'élève dyspraxique peut être en difficulté pour effectuer ce transfert. L'enseignant peut alors lui proposer un temps de « copie guidée »<sup>3</sup>, en se plaçant à côté de lui, orienté dans le même sens. L'attention de l'élève est portée sur le sens du mouvement, le lever de crayon éventuel et l'endroit de la reprise, la hauteur des lignes, l'interligne... Ainsi, le transfert moteur est facilité.

Une autre difficulté peut survenir concernant la mémoire du geste. Michèle Mazeau, spécialiste de la dyspraxie et de la neuropsychologie de l'enfant, parle d'engrammation du geste, c'est-à-dire d'une trace neurologique laissée lors de la réalisation d'un ensemble de mouvements. Plus cette trace est forte, plus le geste est automatisé. Hypothèse peut être faite que le plaisir d'écrire renforce la mise en mémoire du geste, les émotions galvanisant la représentation mentale du geste graphique. L'élève peut avoir **besoin de trouver son style graphique**. Des activités décrochées de calligraphie peuvent alors développer le plaisir de copier et l'envie de s'appliquer pour produire des gestes graphiques propres et homogènes. À travers différents supports (papier, bois...) et différents outils (crayon, plume...), les gestes de l'écrit s'adaptent et l'efficacité motrice est renforcée. C'est aussi l'occasion le métalangage du geste graphique (boucle, pont...). La verbalisation des éléments constitutifs de l'écrit à travers un vocabulaire imagé peut renforcer la représentation des gestes graphiques.

En termes d'espace, il n'est pas rare d'observer que la trace écrite d'un élève dyspraxique déborde sur plusieurs lignes, que sa taille varie d'un mot à l'autre et qu'elle ne respecte pas l'interlignage. Le plus souvent ce phénomène n'est pas conscient. Il a **besoin de pouvoir circonscrire son écrit à l'intérieur du support d'écriture**. Pour l'aider, il peut être pertinent d'aménager l'interlignage :

- en réduisant le nombre d'informations à prendre en compte en termes de repérage spatial. Ainsi, en utilisant un interlignage constitué uniquement d'une ligne haute et d'une ligne basse, l'élève est libre de produire des lettres moins formelles, tout en étant obligé de calibrer une taille maximale pour garder une cohérence à l'échelle du mot. L'enseignant peut également jouer sur l'espace entre les lignes pour permettre un geste graphique plus ample ;
- en donnant des indices visuels afin de favoriser le repérage spatial. Il s'agit ici de représenter les interlignes par les différentes « couches » pour aider au repérage spatial. Le site du *Cartable Fantastique* propose cette exploitation : « *La lettre pose ses pieds sur la terre (ligne marron) et va jusqu'à l'herbe. Les grandes lettres vont jusqu'au ciel (ligne bleue). Certaines*

3 [https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user\\_upload/ia28/doc\\_peda/MDL/outils/prodecrit/Copie\\_au\\_cycle2.pdf](https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia28/doc_peda/MDL/outils/prodecrit/Copie_au_cycle2.pdf)

*lettres traversent la terre pour aller jusqu'au feu (ligne rouge) »<sup>4</sup>.*

Des générateurs de feuilles sont disponibles sur Internet<sup>5</sup> pour créer une matrice de feuilles adaptée à un élève (en couleur si besoin), l'enregistrer et l'imprimer autant que nécessaire.

Si les étayages ne suffisent pas à rendre le tracé efficace, deux types de compensation peuvent être mis en place :

1. Équiper l'élève d'un outil numérique avec clavier physique. Le geste moteur est plus simple : un seul doigt suffit alors qu'il en faut trois pour utiliser un stylo (la pince), et ce, de manière coordonnée. Cette solution est souvent proposée aux élèves dyspraxiques par l'intermédiaire d'un PAP ou d'un PPS. Elle s'accompagne d'une prise en main de l'outil par un ergothérapeute dont le rôle est d'apprendre à l'élève à se repérer sur le clavier et à répartir l'action des mains sur le support.
2. Réduire l'écrit pour décharger l'élève et lui permettre de porter son attention sur les contenus enseignés. Grâce à une dictée à l'adulte ou à un tiers, le geste graphique est totalement ou partiellement soulagé. À noter que cette médiation n'est pas « autonomisante » et qu'elle ne peut répondre que ponctuellement aux besoins de l'élève.

Lorsqu'il s'agit d'un trouble moteur, il faut accepter l'incapacité partielle ou totale à écrire de l'élève, les causes étant structurelles et non motivationnelles. Les compensations peuvent être proposées sur certaines tâches seulement ou sur l'ensemble des activités.

## La copie

Comme le précise les auteurs du guide *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*, « la copie joue un rôle essentiel, tant pour la mémorisation de l'orthographe lexicale et grammaticale que pour l'acquisition du vocabulaire et des structures syntaxiques »<sup>6</sup>. Plus largement, une copie automatisée est indispensable pour l'ensemble des apprentissages à l'école.

Les situations de copie peuvent être multiples : conservation d'une trace écrite, prise de notes collective, activité calligraphique, transcription de l'énoncé d'un exercice, etc. Or, cette activité est complexe et coûteuse sur

le plan cognitif. Elle demande des ressources sensori-motrices importantes : fixation oculaire, empan visuo-attentionnel (capacité à prendre en compte un certain nombre d'informations en vue d'un traitement), motricité fine, mémoire de travail et mémoire kinesthésique (mémoire du geste). L'enjeu est de développer la coordination entre la perception visuelle du modèle et le geste écrit pour le reproduire. Roland Goigoux<sup>7</sup> affirme par ailleurs qu'il existe un lien étroit entre la calligraphie et l'automatisation de la copie. En effet, la charge cognitive est bien moindre lorsque l'élève produit des tracés fluides et de bonne qualité graphique.

Au cycle 2, toute activité de copie prend du temps mais est essentielle pour gagner en efficacité perceptivo-motrice, à condition qu'elle fasse l'objet d'un enseignement explicite. Pour dépasser la copie « lettre à lettre », les élèves doivent identifier des stratégies de prise d'indices et de mémorisation des mots.

Afin de rendre cet apprentissage accessible, il convient d'adopter une progression allant de la copie d'un mot à celle d'unités sémantiques plus larges et plus complexes en termes de syntaxe. Il s'agit de veiller à proposer des mots connus pour favoriser l'acquisition du vocabulaire, puis de complexifier la tâche en intégrant progressivement des éléments de mises en page (retours, sauts de ligne, alinéas...).

Une première difficulté fréquente consiste à passer d'une perception éloignée et verticale (du tableau), à une perception horizontale (sur le cahier). Les repères changent à cause du va-et-vient oculaire et les proportions obligent à un travail d'accommodation régulier. Pour certains élèves, ces tâches entraînent rapidement une surcharge cognitive. Ils ont donc **besoin de pouvoir effectuer des allers-retours efficaces entre le modèle et le cahier**. Grâce à une tablette numérique et à son appareil photo, il est possible de capturer la trace écrite et de placer l'image à proximité du support de l'élève. Le transport du message s'en trouve simplifié. Pour réaliser ce transfert du message écrit, du modèle à la feuille, l'élève doit porter son attention sur un mot ou un groupe de mots, mettre ces informations

4 <https://www.cartablefantastique.fr/outils-pour-compenser/ecrire/>

5 [www.desmoulin.fr](http://www.desmoulin.fr)

6 *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1* (guide rouge MEN), 2019, p. 72.

7 Conférence « Enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire : questions vives - Question n° 7 » (<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/lire-ecrire-parler-pour-apprendre-dans-toutes-les-disciplines/roland-goigoux-enseigner-lire-ecrire-au-cp>)

en mémoire de travail et les conserver temporairement par une boucle phonologique (répétition mentale); il peut ainsi les réencoder rapidement. Toutes ces opérations mentales représentent une charge cognitive importante. Chez les élèves dyslexiques et dyspraxiques, le manque d'automatisation sur les tâches de lecture et d'écriture, de même que les difficultés visuo-spatiales, empêchent la fluidité des mécanismes de la copie. Ils ont **besoin d'augmenter l'empan visuel (nombre de lettres que l'œil est capable de voir simultanément) et la vitesse de saisie des informations**. L'enseignant peut proposer un ensemble de mots ou de phrases et demander aux élèves de recopier uniquement les mots correspondant à des critères donnés (exemple : présence de certains phonèmes ou graphèmes, mots de la même famille...). C'est le principe de la « copie sélective ». La progression permet d'aller jusqu'au repérage d'un groupe de mots ou d'une phrase entière. L'idée ici est d'affiner la prise d'informations des élèves et d'augmenter progressivement le nombre de données à copier. En ajoutant un temps de réponse imposé, les élèves sont amenés à réagir et à produire de plus en plus vite.

D'autres élèves ont plus spécifiquement des difficultés à retenir un court instant le texte à écrire en mémoire de travail. La représentation mentale du modèle n'a que peu de persistance et ils perdent prématurément l'image perçue en amont. Ils ont **besoin d'augmenter la capacité de leur mémoire de travail pour mémoriser l'orthographe d'un mot entier**. Il est possible d'entraîner le maintien des mots en mémoire à court terme, en mettant en place certaines activités de copie :

- la « copie différée »<sup>8</sup> : l'enseignant propose une phrase sur un support imprimé, s'assure de sa compréhension et engage une observation poussée (nombre de mots, particularités orthographiques, lettres muettes...). Chaque élève la copie sans modèle sous les yeux (feuille retournée) et peut y revenir pour procéder à une vérification ou mémoriser la suite. L'augmentation de la distance entre l'élève et le modèle est une variable pour complexifier la situation ;
- la « copie cachée » : après le même travail d'analyse de la phrase et de ses spécificités, l'enseignant cache certains mots et demande aux élèves de les recopier.

Ces deux activités développent également l'orthographe en affinant la représentation mentale des mots lors de la phase d'analyse.

Une autre difficulté réside dans le repérage de l'espace graphique (la feuille, la marge, les lignes, les sauts de lignes, les alinéas...). Ainsi, certains élèves décalent les unités sémantiques les unes par rapport aux autres et la structure de l'écrit copié est désorganisée. Il est possible qu'ils aient **besoin d'un étayage perceptif pour conserver la présentation d'un texte**. Pour cela, des marqueurs spatiaux peuvent être déposés sur le support de l'élève, en amont de la copie. Des puces de différentes formes et de différentes couleurs permettent de coder l'espace graphique et de favoriser le repérage. Si l'étayage est suffisamment fort, l'attention de l'élève sera captée et remobilisée à chaque étape de la copie.

Si malgré ces médiations (éventuellement cumulées à certains étayages liés au geste graphique), l'élève n'a toujours pas une copie efficiente, il est possible que la charge cognitive reste trop importante. Il a donc **besoin d'être soulagé de l'acte de copie, partiellement ou dans son intégralité**. Le recours à des solutions numériques est pertinent. Les logiciels de traitement de texte disposent de correcteurs orthographique et syntaxique. L'activation de ces fonctions permet à l'élève d'obtenir une trace écrite plus juste après correction, ce qui améliora sa relecture. La fonction « saisie prédictive » ou « écriture intuitive » est également intéressante. Elle permet à l'élève de gagner du temps en l'amenant à sélectionner la bonne orthographe du mot à copier. S'il est muni d'une tablette, il peut aussi scanner le texte d'un manuel via une application OCR et le copier ensuite sur son traitement de texte. Une « réglette-scanner » offre cette même fonctionnalité.

La compensation humaine peut être envisagée. Dans le cas d'un élève dyspraxique disposant d'un PAP ou d'un PPS, l'AESH peut prendre le rôle de secrétaire lorsque la tâche de copie ne s'inscrit pas dans sa zone proximale de développement. Cependant, pour conserver une part d'autonomie, il est conseillé, autant que possible, d'amener l'élève à copier une courte partie de l'écrit (leçon, poésie...), ou de lui fournir un « texte à trous ».

8 [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/41/3/RA16\\_C2\\_FRA\\_CopieSituationCP\\_843413.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Reussite/41/3/RA16_C2_FRA_CopieSituationCP_843413.pdf)

Enfin, Roland Goigoux précise<sup>9</sup> qu'il est fondamental que les élèves effectuent un retour métacognitif sur leur production. Ils ont **besoin d'exercer des feedbacks régulateurs**. L'identification des réussites et des échecs enclenche la validation ou l'accommodation de certains gestes graphiques, ainsi que des stratégies de copie employées.

### Encoder des syllabes, des mots et des phrases

L'encodage se définit comme la transcription des sons en graphèmes ; autrement dit, les élèves passent de ce qu'ils entendent à l'écriture. Cette activité peut être travaillée à partir de trois types de tâches : écrire sous la dictée, manipuler des unités linguistiques imprimées (syllabes, mots...) et encoder soi-même (essais d'écriture).

En maternelle, les enfants ont appris à distinguer le dessin de l'écriture et ont compris que les lettres servent à écrire ; la linéarisation de gauche à droite est assimilée. Les élèves savent écrire leur prénom. Ils ont aussi eu l'occasion de s'exercer à l'écriture approchée de mots : avant d'entrer dans un apprentissage orthographique, il s'agit d'essayer de représenter à l'écrit les sons qu'ils entendent, en leur proposant un retour sur leurs réussites et en valorisant leurs essais.

En fin de CP, les élèves ont été amenés à construire des syllabes et des mots avec les éléments appris du code. La majorité a acquis le principe alphabétique et la segmentation de phrases en mots. Durant tout le cycle 2, les correspondances graphophonologiques sont consolidées ; l'orthographe de mots fréquents et invariables est mémorisée et les marques d'accord en genre et en nombre introduites. Au cycle 3, l'apprentissage des orthographe lexicale et grammaticale fait l'objet d'un approfondissement.

Le guide *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* insiste sur le rôle de l'encodage au service du décodage et de l'orthographe. La recherche *Lire et Écrire* menée par Roland Goigoux (entre 2013 et 2015) montre en effet que le temps passé à l'encodage a beaucoup d'effet sur la réussite des élèves (45 minutes minimum nécessaires au CP et 1h pour les élèves les plus fragiles). Deux informations sont à prendre en considération :

1. la dictée s'avère particulièrement utile pour les élèves « faibles » ;
2. l'encodage autonome est efficace pour tous, mais le bénéfice est particulièrement visible chez les élèves « intermédiaires » et « performants ».

### L'encodage sous la dictée

En situation de décodage, il est fréquent d'observer des correspondances graphèmes-phonèmes non mémorisées, entravant la lecture d'un mot. Une activité régulière dédiée à l'encodage vient ainsi renforcer cette acquisition. À cette fin, l'écriture sous la dictée est très pertinente car elle repose sur le fait d'aller « *rechercher en mémoire* »<sup>10</sup> des correspondances entre phonèmes et graphèmes préalablement enseignées. Cette tâche, réalisée de manière systématique et explicite, accompagne le **besoin de s'approprier les rapports phonie-graphie**.

La dictée a également un impact sur la relation à l'apprentissage, plus sécurisée. Cette tâche présente l'avantage du choix astucieux des syllabes et des mots, opéré par l'enseignant, contrairement à un mot à encoder choisi spontanément par l'élève. L'accessibilité est ainsi prise en compte. Il importe de l'explicitier (*Tu es capable d'écrire ce mot*), notamment aux élèves ayant **besoin d'avoir conscience de ce qu'ils connaissent et d'être portés par un sentiment de compétence pendant l'action**. Il s'agit aussi de se montrer disponible pour apporter un éventuel étayage, afin de rassurer ces élèves. L'enseignant peut faire référence aux affichages présents en classe, outils constituant une trace des correspondances connues et une aide à disposition pour se souvenir.

S'agissant des morphèmes grammaticaux (marques du pluriel, du féminin...), les avantages de la dictée décrits ci-dessus sont identiques. L'enseignant peut intégrer les chaînes d'accord souhaitées selon les apprentissages déjà menés. Cette mobilisation explicite des acquis permet de consolider les connaissances sur la langue, qui devront être transférées ultérieurement pour rédiger des textes. Or, certains élèves ont des difficultés à mobiliser des connaissances décontextualisées (ici, découvertes dans le cadre de la grammaire) ; c'est le cas par exemple de ceux porteurs de troubles du spectre autistique, qui ont souvent **besoin de pouvoir mettre en lien une activité**

9 Conférence de GOIGOUX (09/17) "Enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire : Questions vives" - Question n°7 : Comment articuler enseignement de la calligraphie, de la copie et de l'encodage ?

10 Conférence de Roland GOIGOUX (09/17) « Enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire : questions vives » (question 6 : pourquoi les activités d'encodage sont-elles si importantes ?).

**en cours et une activité déjà réalisée** (exemple : l'accord entre le nom et le déterminant réalisé auparavant dans un exercice, à appliquer cette fois dans une dictée). Afin d'attirer l'attention de l'élève sur les apprentissages à réinvestir, l'enseignant peut rappeler les points de vigilance en amont de la dictée et fournir une grille recensant les priorités de relecture (associée aux affichages de la classe). Une pratique efficace consiste ensuite à engager une réflexion collective à partir de certains "focus" grammaticaux.

### La dictée « zéro faute »

Dans le cadre d'une étude conduite en 2014, au Québec, Carole Fisher et Marie Nadeau ont mis en place des dictées « innovantes ». Parmi elles, la dictée « zéro faute » permet à l'élève de poser des questions à tout moment sur une phrase ; le rôle de l'enseignant est de le guider sans fournir la réponse. Il l'invite à préciser sa question, la reformule si nécessaire et amène la classe à utiliser ses connaissances pour analyser et résoudre le problème orthographique (le travail porte sur les terminaisons et les accords). Il sollicite l'utilisation du métalangage, récapitule le raisonnement grammatical, fait le point lorsque les avis divergent et dresse la synthèse de ce qui a été trouvé, avant de dicter une nouvelle phrase.

Cette dictée métacognitive fait une large place au doute orthographique : les élèves cherchent à atteindre le « zéro faute », ce qui les oblige à se questionner sur leurs choix, à poser des questions, à expliciter leurs connaissances et à porter attention aux interactions collectives.

Sur une année scolaire, les résultats de la recherche témoignent d'une nette amélioration des performances, notamment des élèves les plus en difficultés en dictée ainsi qu'en production de textes.

Source : CNETSCO, conférence de consensus « Écrire et rédiger »  
<http://www.cnesco.fr/fr/ecriture-et-rediger/pratiques-enseignantes/>

Lorsque le geste graphique, trop « couteux », ne permet pas de porter une attention orthographique suffisante pour encoder les mots, il est possible d'aménager la dictée. Dans une logique de compensation, la quantité d'écrit est réduite pour permettre la réflexion de l'élève autour de problèmes orthographiques sélectionnés par l'enseignant. Cette dictée peut être à « trous » (écriture des mots manquants) ou à choix multiples

(choix parmi plusieurs orthographes proposées, à partir de l'analyse de la syntaxe grammaticale). Ce second type de dictée est donné au brevet des collèges, dans le cadre de l'aménagement de l'examen (notamment pour les élèves dys).

### L'encodage autonome

Cette tâche repose sur une écriture plus spontanée de l'élève, en situation de production d'écrit par exemple. L'enseignant peut aussi proposer des mots qu'il a lui-même choisis en proposant leur représentation, sous forme de dessin. La première pratique peut favoriser la motivation de l'élève, qui choisit les mots et les phrases à encoder. La seconde permet de s'assurer de l'adéquation entre les mots à encoder et les correspondances graphophonémiques déjà enseignées, favorisant l'accessibilité. Les deux activités peuvent être proposées de manière complémentaire tout au long de l'année, afin d'amener les élèves à réfléchir et à s'entraîner au passage de l'oral à l'écrit.

Contrairement à la dictée, où l'oralisation de l'enseignant met souvent en évidence le découpage du mot en syllabes (*écrivez puma : pu... ma*) et la phrase en mots, l'encodage autonome laisse ce travail aux élèves. Certains vont scander le mot en syllabes, voire procéder à un redécoupage de la syllabe en phonèmes (*p... p... pu / m... m... ma*). D'autres, manquant de compétences stratégiques, ont toujours **besoin de discriminer une syllabe dans le mot**. Pour ces derniers, il est possible de fournir la structure du mot à encoder, avec un découpage syllabique ou à la fois syllabique et graphémique, comme dans l'illustration ci-après :



Chez certains, il arrive que la mémorisation des correspondances graphophonémiques demeure complexe. Ces élèves ont peut-être besoin de s'appropriier les principaux assemblages syllabiques pour progresser en lecture

et en écriture. L'apprentissage prend ici appui sur une unité plus large que le graphème. Les tâches de reconstitution de mots à partir de syllabes pré-imprimées peuvent, dans un premier temps, s'avérer efficaces. Il est possible qu'en manipulant « pa » et « pi » pour produire « papi », l'élève accède plus aisément à d'autres assemblages composés de la même consonne (« po », « pu », « pe »...).

À noter que la copie, « utile parce qu'elle centre le regard sur la succession des lettres et leur ordre »<sup>11</sup> est une autre mise en œuvre pertinente pour mémoriser les graphèmes et les syllabes. L'élève apprend progressivement à découper le mot en syllabes pour le copier en une seule fois.

Lors d'une activité d'encodage autonome, il n'est pas rare de remarquer l'absence des marques du genre et du nombre. Pour nombre d'élèves, il s'agit d'oublis causés par une transcription phonie-graphie couteuse en ressources cognitives, ou par un engagement moteur trop intense. Pour d'autres, les morphèmes grammaticaux peuvent ne pas être traités par manque de sens, ceux-ci ne renvoyant pas à une information. Dès le CP, il est ainsi recommandé de prévoir de courts temps pour engager une réflexion régulière sur des marques grammaticales observées dans des textes lus. Chez les élèves allophones, la difficulté peut provenir du manque d'appropriation de la langue française. Dans le cas de l'accord dans le groupe nominal, ils ont peut-être besoin de repérer ce qui peut affecter un déterminant, un nom et un adjectif. Il est possible de les entraîner à associer écrit (signifié) et représentation imagée (signifiant), afin de montrer les variations de sens dues aux phénomènes grammaticaux<sup>12</sup>.

la	méchante	sorcière	rusée	
les				
		sorcier		
			rusés	

Consigne : compléter les cases vides en respectant les accords et réaliser l'illustration.

<sup>11</sup> Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP, p. 63.

<sup>12</sup> [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411\\_Synthese\\_recommandations\\_Ecrire\\_rediger.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_Synthese_recommandations_Ecrire_rediger.pdf)

À l'échelle de la phrase, il est fréquent d'observer des erreurs persistantes de segmentation. Les élèves rencontrant cette difficulté ont besoin de discriminer chaque mot dans une phrase. Il apparaît utile de les inciter à oraliser au préalable la production qu'ils souhaitent transcrire et de les munir de jetons à poser, un jeton correspondant à un mot prononcé. Cette technique facilite par ailleurs la vérification de la segmentation, après écriture de la phrase.

## Produire des textes

Pour commencer à produire des textes, il n'est pas nécessaire d'être lecteur. En maternelle, les enfants élaborent des écrits à l'aide de l'adulte et en découvrent le fonctionnement; ils prennent notamment conscience des transformations nécessaires d'un message oral en phrases à écrire. Au cycle 2, la production d'écrit et l'apprentissage de la lecture sont articulés. Jusqu'à la fin du cycle 3, les élèves apprennent à rédiger des textes de plus en plus longs, cohérents, organisés et adaptés à leur destinataire. La révision en vue d'une amélioration est travaillée dès les premiers écrits.

## Se préparer à rédiger

Les recommandations de la conférence de consensus *Lire et rédiger* insistent sur « les activités de préparation destinées à entrer dans l'écrit »<sup>13</sup>. Celles-ci reposent notamment sur les aspects suivants :

- l'acculturation des élèves à la variété des écrits à travers les différentes disciplines ;
- l'accompagnement des élèves dans le questionnement et l'enrichissement de leurs textes ;
- l'usage du brouillon, comme écrit provisoire pour développer la créativité de l'élève et réfléchir à son texte.

<sup>13</sup> [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411\\_Synthese\\_recommandations\\_Ecrire\\_rediger.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_Synthese_recommandations_Ecrire_rediger.pdf)



L'acculturation des élèves est développée tout au long de leur scolarité par la confrontation avec différents types de textes (narratifs, informatifs, descriptifs...), en littérature mais également dans les autres enseignements. Ces textes favorisent l'articulation entre la lecture et la production d'écrit ; leur construction sert de référence pour écrire. La recherche *Lire et écrire*<sup>14</sup> a notamment montré que les classes les plus performantes du point de vue de la narration écrite sont celles exposées régulièrement à des récits, habituées à effectuer des tâches de compréhension, des rappels et des hypothèses.

Certains élèves sont plus exposés que d'autres à l'écrit ; leur écoute, leur questionnement et leur reformulation plus fréquents, à l'école comme à la maison, favorisent l'appropriation de la structure des textes. Sur le modèle de ces textes, le passage à l'écrit s'en trouve facilité. Les élèves les plus éloignés de cette culture textuelle peuvent avoir des difficultés à s'imprégner de l'organisation des textes rencontrés. Ils ont **besoin de pouvoir produire un écrit en s'appuyant sur les caractéristiques du texte demandé**. Pour accompagner ce besoin, l'enseignant peut sélectionner des textes de référence et mener un travail autour de leur organisation, en développant la prise d'indices. Lors de la lecture de nouveaux textes, des comparaisons pourront être établies et des similitudes identifiées. En découvrant la recette d'un gâteau, la réflexion suivante peut être faite : « Il y a une liste d'ingrédients et d'ustensiles » ; « Il y a des verbes d'action » ; « Ce sont des consignes pour nous expliquer comment préparer le gâteau » ; « C'est une recette, comme celle des crêpes » (texte de référence). En production, la trame de la structure peut être fournie pour libérer les ressources cognitives de l'élève au profit de la recherche d'idées, facilitant ainsi le passage à l'écrit.

Avant toute production d'écrit, une préparation est essentielle, durant laquelle il s'agit d'élaborer un contenu (récupération et organisation d'informations) et de l'enrichir à l'aide de l'enseignant et/ou des interactions entre élèves. Le brouillon peut prendre la forme d'un dessin, d'un schéma ou encore de notes personnelles. Les productions réalisées dans ce cadre

« constituent des traces de l'activité cognitive des élèves et fournissent des indications concernant les difficultés qu'ils rencontrent face à l'écrit »<sup>15</sup>.

Durant cette phase, des besoins fréquents peuvent être identifiés au sein de trois opérations : prévoir, planifier et énoncer.<sup>16</sup>

Pour produire un écrit, les élèves doivent commencer par prévoir, c'est-à-dire définir l'intention d'écriture, son but et son destinataire. Certains n'ont pas conscience de ces éléments : ils ne comprennent que partiellement le sens de l'activité d'écriture, ce qui peut freiner le démarrage et impacter la motivation. Ces élèves ont **besoin de s'investir dans le projet d'écriture**. Il est donc conseillé de clarifier le contexte de la production demandée : pour qui ? pour quoi ?

La planification consiste à choisir les idées à transmettre au destinataire et à réfléchir à leur organisation au sein du texte. À ce stade, certaines difficultés sont souvent observées chez les élèves :

- ils n'ont « pas d'idées » : ils ont **besoin de mobiliser leur imaginaire**.

L'enseignant peut proposer des inducteurs sous la forme d'images ou encore de mots à utiliser ;

- ils ont des idées mais ne savent pas « par où commencer » : ils ont **besoin de pouvoir scénariser leur imaginaire et/ou de pouvoir anticiper une suite d'événements**.

Différentes médiations peuvent favoriser la planification d'un écrit, telles la carte mentale, la liste ou encore le dessin de chaque idée à développer. Le « scénario » conçu par l'élève est conservé sur un brouillon, ce qui permet d'y revenir autant que nécessaire, « déchargeant » ainsi la mémoire de travail.

Durant cette étape, l'enseignant adoptera une posture d'accompagnement pour aider certains élèves à enrichir leur projet d'écriture (questionnement, mise en relation avec des textes lus ou d'autres ressources...). L'opération suivante (« énoncer ») consiste, pour les élèves, à choisir les mots et la syntaxe à employer pour traduire leurs idées. Cette étape est complexe pour certains qui « rédigent comme ils parlent » : ces derniers ont **besoin de pouvoir construire oralement des phrases susceptibles d'être écrites telles quelles**. En amont du passage à l'écrit, il est pertinent de les inciter à oraliser

14 PASA L, CRINON J, ESPINOSA N, FONTANIEU V et RAGONO S, « L'influence des pratiques des enseignants de CP sur les récits », *Conférence de KERVYN B., formation de formateurs à l'Ifé en novembre 2017*, Repères n°55, 2017.

15 [http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411\\_Synthese\\_recommandations\\_Ecrire\\_rediger.pdf](http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/180411_Synthese_recommandations_Ecrire_rediger.pdf)

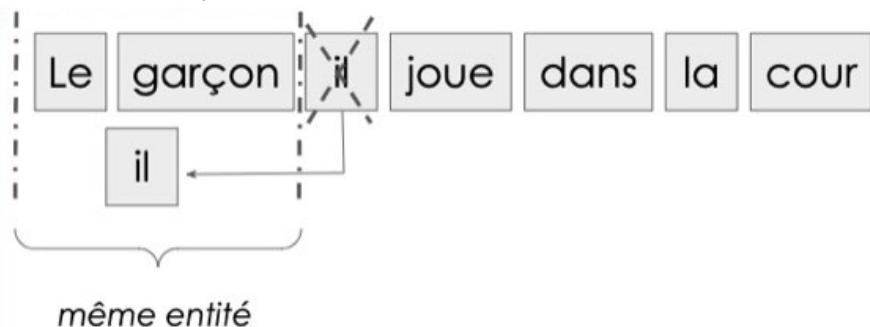
16 Conférence de Roland GOIGOUX (09/17) : « Enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire : questions vives » (question 8 : comment concevoir l'enseignement de la production écrite ?)

leur production. Le guidage de l'enseignant permet de les aider à prendre conscience de la transformation pour passer de l'oral à l'écrit (exemple : « Le garçon il joue dans la cour » se dit oralement mais la reprise pronominale ne doit pas figurer à l'écrit). Une manipulation d'étiquettes-mots peut également permettre d'expérimenter facilement les différentes syntaxes de phrases possibles :

1. partir de la phrase orale de l'élève



2. construire la syntaxe de l'écrit



À noter que les productions avec une structure de phrase à compléter peuvent être pertinentes pour développer les compétences syntaxiques des élèves les plus fragiles. En utilisant des encadrés de couleurs, il est possible d'orienter leur attention sur la nature et la fonction des mots ou groupes de mots à utiliser. La production est oralisée avant le passage à l'écrit. Voici un exemple de matrice syntaxique :



Les albums de littérature de jeunesse proposent régulièrement des constructions de phrase récurrentes. Il est possible de prendre appui sur celles-ci pour travailler la production orale et écrite.

### Rédiger et réviser son écrit

Après la phase de préparation, trois nouvelles opérations sont à effectuer pour produire un texte : il s'agit de transcrire, d'éditer et d'observer.<sup>17</sup>

La transcription de l'énoncé oral s'appuie sur la segmentation des mots et sur leur encodage (correspondances phonie-graphie et ajouts orthographiques). Cette tâche s'avère très complexe pour certains élèves. Parfois, les productions écrites sont incompréhensibles malgré une élaboration orale préalable correcte : l'encodage et/ou le geste scripteur mobilisent peut-être trop l'attention des élèves, au détriment du sens et de la construction syntaxique. Les oublis de mots ou de « morceaux » de mots sont fréquents.

Pour ceux ayant **besoin de pouvoir encoder tous les mots d'une phrase (produite oralement)**, l'enseignant peut proposer les compensations suivantes :

- attribuer une banque de mots destinée à soulager la tâche d'encodage (en plus des affichages de référence de la classe, disponibles pour l'ensemble du groupe). Ces mots peuvent être organisés par classe grammaticale (noms, adjectifs, verbes) pour en faciliter l'usage ;
- fournir un dictaphone afin de permettre à l'élève de s'enregistrer et de s'écouter autant de fois qu'il le souhaite pour encoder ; la mémoire de travail est ainsi soulagée.

Pour les scripteurs les plus « précaires », tels les élèves dyspraxiques, ayant **besoin d'une réduction de la charge cognitive liée au geste moteur**, l'enseignant peut proposer d'autres compensations :

- prendre en charge une partie de la production (dictée par l'élève) ;
- autoriser l'usage d'une tablette disposant d'une fonctionnalité de « saisie prédictive » ;
- proposer l'usage de la fonction « diction » dans le système d'exploitation de l'outil numérique, ou par l'intermédiaire d'une application type *Dragon dictation*.

17 Conférence de GOIGOUX (09/17) : Enseigner la lecture et l'écriture au cours préparatoire, questions vives (question 8 : comment concevoir l'enseignement de la production écrite ?)

Les deux dernière étapes d'un projet d'écriture permettent de lui donner du sens. Il s'agit de rappeler aux élèves que leur production est destinée à être lue. Il importe donc de la mettre en page : c'est l'édition. Enfin, ceux-ci sont invités à observer les effets produits sur le destinataire et à les évaluer par rapport au but recherché.

Pour l'élève autiste, présenter un résultat ou écrire la suite d'une histoire ne représentent pas intuitivement des actes de communication. Ces actions peuvent être formelles, en vue de répondre à une simple demande de l'enseignant. Il a **besoin de percevoir la portée sociale d'un écrit**.

Pour un élève ayant un trouble du comportement, le fait de laisser une trace peut être problématique, par crainte d'un éventuel jugement d'autrui qui lui serait insupportable. Le recours à la verbalisation orale est donc moins risqué, mais son discours manque d'élaboration et de structuration, le rendant peu communicable. Il aurait **besoin de mettre en valeur ses idées dans un support de communication écrit**, impliquant de fait un effort de formalisation.

Afin d'accompagner ces deux besoins, il est intéressant de proposer un projet porteur et authentique, dans lequel chacun puisse transmettre un message par écrit tout en cherchant à créer une réaction souhaitée chez le destinataire (plaisir, surprise...). L'édition d'un journal peut être un outil efficace pour amener les élèves à s'intéresser à la mise en page et aux marqueurs graphiques visant à retenir l'attention du lecteur. Les outils numériques et leurs usages permettent d'accéder à des solutions techniques comme des matrices de presse. De plus, ces supports sont partageables en quelques clics, ce qui allège grandement la logistique matérielle.

La révision du texte par son auteur est une étape indispensable pour en assurer la cohérence et rechercher des améliorations au regard des indications de l'enseignant. Or, tous les élèves n'ont pas la même facilité à reprendre leur production :

-Il arrive que certains relisent ce qu'ils voulaient écrire et non ce qui est réellement écrit. Ils ont **besoin d'avoir conscience de la manière dont le destinataire perçoit le message écrit**. Il est ainsi indispensable de donner une représentation sonore du texte produit, en procédant à sa lecture à haute voix. Il convient aussi d'habituer ces élèves à se relire eux-mêmes, en les assistant au départ dans cette tâche.

- D'autres procèdent à une relecture rapide mais n'apportent que très peu de modifications à leur « premier jet », ce qui atteste souvent d'un manque de compétences stratégiques (ils savent qu'il faut relire mais ne savent pas ce sur quoi porter leur attention). Ils ont **besoin de suivre un protocole pour organiser la révision**. Dans ce cas, une grille de relecture contenant un nombre restreint de points de vigilance (exemples : contrainte de rédaction donnée, règle grammaticale travaillée durant la période...) peut être utile.
- D'un point de vue relationnel, il est aussi possible que des élèves aient **besoin d'accepter de revenir sur leur production, de la remettre en question**. Ici, la valorisation des essais-erreurs (perceptibles dans les ratures, les ajouts...) et de toute tentative de correction est déterminante.

Il importe enfin de considérer l'écrit comme un outil pour conduire une réflexion et construire ses apprentissages, dans toutes disciplines. Les aspects techniques liés au geste graphique, à la copie et à l'encodage sont garants d'une certaine autonomie dans l'expression des pensées des élèves. Ces derniers doivent savoir « où puiser » des ressources dans la classe pour faciliter la réalisation de ces tâches.

Une recommandation semble indispensable dans la perspective d'une pédagogie inclusive : l'élaboration régulière d'écrits courts, variés, dans différents contextes, est un excellent entraînement pour construire et automatiser des stratégies d'écriture (nécessaires à l'élaboration d'écrits plus longs).

Dans le cadre d'un projet d'écriture, la préparation et la révision du texte sont nécessaires. L'enseignant peut décharger la classe ou un groupe d'élèves de certaines étapes de la production (décrites ci-avant), afin de privilégier une ou deux opérations spécifiques.