



Les défis des jeunes scripteurs au début de l'école primaire

LES CAHIERS DU RÉFÉRENTIEL EN ÉCRITURE

Coordination

Sylvie Trudeau

Direction du soutien au milieu scolaire et aux partenaires de l'éducation

Direction générale des services de soutien aux élèves

Secteur des milieux d'apprentissage et du bien-être à l'école

Ministère de l'Éducation

Rédaction

Marie-France Morin, Ph. D.

Professeure titulaire à la Faculté d'éducation

Chercheuse régulière du Groupe de recherche et d'intervention sur les adaptations sociales de l'enfance (GRISE)

Université de Sherbrooke

Collaboration

Karine Saulnier-Beaupré, responsable des programmes d'études en français, langue d'enseignement

Direction des programmes d'études en formation générale des jeunes

Ministère de l'Éducation

Pour information :

Renseignements généraux

Ministère de l'Éducation

1035, rue De La Chevrotière, 27^e étage

Québec (Québec) G1R 5A5

Téléphone : 418 643-7095

Ligne sans frais : 1 866 747-6626

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation

ISBN 978-2-550-92997-0 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2023

22-103-04_w5

Merci aux agents des services régionaux de soutien et d'expertise, aux chercheurs, aux conseillers pédagogiques et aux différents professionnels qui ont collaboré à l'élaboration de ce cahier en alimentant nos réflexions, ce qui a permis de le bonifier. Un merci tout particulier à Mme Marie-France Morin pour sa contribution exceptionnelle.



Table des matières

Introduction.....	5
L'oral et l'écrit : points de similitude et de divergence	5
Comment enseigner les caractéristiques de l'écrit aux élèves dans la continuité des connaissances dont l'acquisition est déjà bien amorcée à l'oral?	9
Écrire pour mieux lire, pourquoi pas?	10
Le développement de la compétence à écrire au début du primaire : différents enjeux pour les jeunes scripteurs.....	12
Le geste d'écriture ou la graphomotricité	13
L'enseignement du geste d'écriture	15
Comment encourager le développement du geste d'écriture pour maximiser le développement de la compétence à écrire au début du primaire?	16
L'orthographe	18
Comment encourager l'apprentissage de l'orthographe pour maximiser le développement de la compétence à écrire au début du primaire?	22
La rédaction de courts textes.....	25
La planification chez les scripteurs débutants	26
La mise en texte chez les scripteurs débutants	27
La révision chez les scripteurs débutants.....	27
Comment encourager le développement des habiletés de rédaction au début du primaire?.....	28
Les défis des jeunes scripteurs : synthèse	30
Glossaire	32
Références	34

Introduction

Le présent document constitue le quatrième cahier¹ du [Référentiel d'intervention en écriture](#). Il est destiné aux enseignants et aux orthopédagogues qui travaillent avec de jeunes élèves du primaire ainsi qu'aux conseillers pédagogiques qui les accompagnent. Ce document vise à outiller les enseignants et à les amener à affiner leur compréhension de la complexité de l'apprentissage de l'écriture chez leurs élèves à la lumière des plus récentes recherches sur le sujet.

Avant d'aborder les trois composantes de la compétence à écrire qui doivent être approfondies tout au long du primaire – le geste d'écriture, l'orthographe et la rédaction –, il semble important de traiter de deux éléments fondateurs du développement de cette compétence : le premier concerne la continuité des apprentissages de la langue orale à la langue écrite ainsi que leurs caractéristiques; le second se rapporte à l'inévitable interaction des situations de lecture et d'écriture en classe.

L'oral et l'écrit : points de similitude et de divergence

Le développement du langage permet à la fois aux élèves de construire leurs connaissances sur le monde qui les entoure et de communiquer de plus en plus efficacement avec leur entourage par les mots et les règles qu'ils s'approprient en tant qu'interlocuteurs. Le langage est intrinsèquement lié aux dimensions cognitive et sociale du développement des élèves et, de ce fait, à leur développement global.

Même si des études soulignent la présence de différences interindividuelles et interculturelles, il s'avère que les élèves qui entrent à l'école primaire sont déjà des interlocuteurs compétents dans diverses situations familiales. Par exemple, vers l'âge de 5 ou 6 ans, ils sont à même de différencier et de maîtriser les manières de produire la majorité des phonèmes². Ainsi, ils sont en mesure de prononcer correctement tous les mots, à l'exception de ceux qui peuvent comporter des phonèmes difficiles à produire ou des suites de phonèmes complexes (par exemple, le mot *spectacle*). À cet âge, les élèves manifestent également de nombreuses connaissances lexicales (vocabulaire), morphologiques (indices porteurs de sens à l'intérieur des mots et souvent inaudibles) et syntaxiques à l'oral. Les capacités en matière de compréhension sont plus importantes que celles liées à la production chez les jeunes élèves : ces derniers comprennent plus de mots qu'ils en utilisent. Le développement de la « langue orale », qui se fait intensément au cours des premières années de la vie, se raffine à l'adolescence et se poursuit toute la vie.

¹ Pour consulter les premiers cahiers, voir le site du [RÉCIT](#)

² Voir le glossaire à la page 37 pour plus de précisions.

Chez les petits de 5 ou 6 ans, l'exposition de plus en plus importante à des situations de lecture et d'écriture ainsi que l'évolution des habiletés cognitives contribuent à la capacité à « réfléchir graduellement sur » la langue orale et à développer ainsi des connaissances à propos de celle-ci. Cette prise de conscience progressive de différentes composantes formelles de la langue orale (les mots, les sons ou phonèmes, les phrases, etc.) est associée au développement des diverses habiletés métalinguistiques, dont la plus connue est l'habileté métaphonologique, aussi appelée *conscience phonologique*. Cette dernière fait référence à la capacité des jeunes élèves à prendre conscience progressivement des différentes unités constitutives de la langue orale. Par exemple, l'apprentissage de comptines et d'autres activités effectuées à l'éducation préscolaire et à la maison ou au service de garde amènent les enfants à prendre conscience des rimes, des syllabes ou des phonèmes à l'oral. L'importance de la conscience phonologique³ pour l'apprentissage des correspondances phonèmes-graphèmes qui sont mobilisées dans la lecture (décodage) et de celles qui sont nécessaires à l'écriture (encodage) de mots a été clairement établie.

Les auteurs de certaines études ont également relevé que, si la conscience phonologique aide les jeunes élèves à gérer les correspondances phonèmes-graphèmes, les activités de lecture et d'écriture qui s'intensifient pour le jeune élève suscitent à leur tour le développement de la conscience phonologique. Cette capacité croissante des élèves à « réfléchir sur » la langue orale (sur la dimension phonologique, mais aussi d'autres dimensions⁴) les accompagne dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Toutefois, ces connaissances « de » et « sur » la langue orale ne se transposent pas directement à l'écrit et les jeunes élèves doivent être accompagnés pour en arriver à lire et à écrire efficacement.

³ Aujourd'hui, il est admis que plusieurs autres connaissances et habiletés interviennent dans l'apprentissage réussi de la lecture, telles que la connaissance des lettres, les habiletés orthographiques ou les capacités mémorielles.

⁴ Outre la conscience phonologique, les jeunes élèves développent les habiletés métalinguistiques suivantes : une connaissance de plus en plus explicite de la frontière des mots à l'oral (conscience lexicale) ou de la construction des énoncés et des mots (conscience morphosyntaxique).

Tableau 1 Caractéristiques spécifiques de la langue orale et de la langue écrite

(Morin, 2002, p. 12)

CARACTÉRISTIQUES	LANGUE ORALE	LANGUE ÉCRITE
Unités	Sons (phonèmes)	Signes écrits (graphèmes)
Flux	Continu	Discontinu (blancs graphiques, ponctuation)
Fonctions dominantes	Communication, interaction Satisfaction des besoins Accompagnement de l'action	Communication, interaction À l'école : <ul style="list-style-type: none"> • Substitut de l'action • Médiateur entre les élèves et les contenus d'apprentissage
Sens du message	Plutôt contextualisé	Décontextualisé
Durée	Éphémère	Permanente

Les langues orale et écrite se distinguent d'abord par la nature des éléments qui les constituent : les phonèmes à l'oral et les graphèmes à l'écrit. À l'oral, la parole est produite avec un flux relativement continu et essentiellement rythmé par les reprises de souffle et les intonations. Au contraire, à l'écrit, le flux est discontinu, impliquant la présence de blancs graphiques qui séparent les mots et de signes de ponctuation qui regroupent ces mots en segments plus ou moins grands.

Une autre rupture entre l'oral et l'écrit concerne l'aspect fonctionnel de la langue. En effet, à l'oral, le recours à la langue sert prioritairement à satisfaire des besoins et, le plus souvent, accompagne l'action, tandis que la langue écrite est utilisée davantage à l'école comme substitut de l'action. De plus, en comparaison de l'oral, le sens du message à l'écrit est principalement véhiculé par les mots et sa compréhension ne peut pas découler d'indices qui soutiennent un message à l'oral, par exemple le lieu dans lequel la conversation se déroule ou encore les gestes ou les expressions faciales des interlocuteurs. La situation de production est ainsi beaucoup plus décontextualisée à l'écrit qu'à l'oral, ce qui oblige les élèves à recourir à un discours plus explicite que celui qu'ils ont l'habitude d'utiliser à l'oral. Ces différences entre l'oral et l'écrit suscitent des défis pour les jeunes élèves du début du primaire : pour être compris, ils doivent apprendre à produire des messages qui, par exemple, comportent des mots plus précis et à utiliser des connecteurs pour marquer explicitement les relations temporelles et de location ou encore les liens logiques entre différentes idées. Les jeunes élèves doivent aussi se familiariser avec la ponctuation et se soucier davantage des marques morphologiques (marquage du pluriel avec *-s*, *-x* ou *-nt*), qui sont souvent inaudibles à l'oral.

Un autre changement important accompagne ce passage de l'oral à l'écrit : le recours à une langue orale plus explicite et plus soutenue. Au préscolaire, les enfants interagissent dans un milieu social souvent restreint (la famille ou le milieu de garde) où un niveau de langue familier et un langage souvent abrégé leur suffisent pour faire comprendre leurs besoins et interagir avec les autres. En revanche, à l'école, l'effet facilitant créé par la familiarité du milieu disparaît et il est exigé des élèves qu'ils utilisent une langue orale plus explicite, souvent plus soutenue qu'au préscolaire et plus proche de la langue écrite. Pour les élèves qui n'ont pas pu bénéficier, dans la période qui a précédé leur entrée à l'école, d'interactions riches et fréquentes à l'oral, les attentes scolaires relatives à l'explicitation de leurs propos sont souvent difficiles à satisfaire.

Bref, ces différences entre l'oral et l'écrit ne sont pas sans conséquence pour l'apprentissage de l'écriture. Toutefois, malgré les nombreux aspects qui différencient l'écrit de l'oral, les connaissances acquises lors de l'apprentissage de la langue maternelle constituent une base essentielle sur laquelle les jeunes élèves pourront s'appuyer pour mieux comprendre l'écrit et apprendre à lire et à écrire. **Pour cela, les enseignants jouent un rôle primordial, car ils aident les élèves à passer de l'une à l'autre de ces modalités (orale et écrite) et à s'approprier progressivement les principes et les caractéristiques qui régulent la production écrite (de lettres, de mots, de phrases et de courts textes).**

Emilia Ferreiro disait, au sujet du moment où l'élève est sensibilisé à la langue écrite, qu'il doit apprendre « [u]n langage sans doute bien différent du langage de la conversation face à face, avec une organisation particulière et des mots qui ne sont pas les "mots de tous les jours" » (1996, p. 138).

Comment enseigner les caractéristiques de l'écrit aux élèves dans la continuité des connaissances dont l'acquisition est déjà bien amorcée à l'oral?

En 1^{re} et en 2^e année du primaire, les enseignants proposent des situations de communication qui permettent de rendre explicites les caractéristiques de la langue écrite que les élèves doivent s'approprier. Nombreuses et variées, ces situations d'apprentissage, en lecture comme en écriture, sont vécues quotidiennement dans la classe, en complément d'autres plus ciblées. **Ces situations d'apprentissage quotidiennes sont d'importantes occasions non seulement d'entretenir et de développer la curiosité des jeunes élèves au regard de la langue écrite, mais aussi de contribuer au développement de la langue orale.**

Ainsi, l'enseignant recourt constamment à des verbalisations pour rendre explicite cette relation entre l'oral et l'écrit. Par exemple, lors de la lecture d'un album à voix haute, l'enseignant, en suivant le texte avec son doigt, attire l'attention des élèves sur le fait que la longueur de la chaîne sonore correspond à la longueur d'un segment écrit (par exemple, le titre). Lorsque l'enseignant écrit un message ou un mot devant les élèves, il attire aussi l'attention sur cette correspondance entre les sons de la langue orale et les signes écrits. Ces enseignements, qui explicitent cette relation entre les unités les plus abstraites de la langue orale, les phonèmes, et les signes écrits correspondants, les graphèmes (lettres ou groupe de lettres), occupent une place importante au début du primaire et permettent aux jeunes élèves de s'approprier une des clés de l'apprentissage du code orthographique.

Par exemple, en début d'année scolaire, l'exploration des prénoms des élèves de la classe (ou d'autres mots fréquents) permet à l'enseignant d'attirer l'attention sur le fait que le phonème /m/ s'entend au début des prénoms *Mathias* et *Mérodie*, ce qui permet d'isoler des phonèmes dans des mots (conscience phonologique) et d'identifier des points de similitude entre deux mots (analogie). Cette analyse des prénoms à l'oral est l'occasion pour les élèves de poursuivre la réflexion à propos des correspondances entre les phonèmes et les graphèmes (le son /m/ s'écrit avec la lettre « M » dans *Mathias* et *Mérodie*, alors que le son /f/ s'écrit différemment dans *Fanny* et *Philippe*). Enfin, ces échanges, guidés par l'enseignant, sont réinvestis dans d'autres situations de lecture et de production de mots.

Écrire pour mieux lire, pourquoi pas?

Les élèves doivent-ils apprendre à lire avant d'apprendre à écrire?

La réponse à cette question est centrale lorsqu'on aborde l'apprentissage de l'écriture, car une conception pédagogique répandue a longtemps suggéré que les apprentissages en lecture devaient précéder ceux effectués en écriture. À une certaine époque, dans de nombreuses classes de 1^{re} année du primaire, les productions écrites n'étaient introduites qu'au moment où les élèves « savaient lire » ou lorsqu'ils étaient en mesure de bien tracer des lettres isolément, et ce, après plusieurs mois d'école. **Aujourd'hui, compte tenu des résultats de plusieurs recherches, il faut abandonner cette vision « par étapes » de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour privilégier une vision interactive de la lecture et de l'écriture. En effet, ces recherches montrent le rôle important des productions écrites dès le début de la 1^{re} année, voire avant.**

« Plus un enfant vit des expériences riches avec l'écrit, plus ses écritures, et par conséquent ses connaissances, s'approchent d'une écriture conventionnelle ».

(Morin, 2014)

Une étude menée en Ontario a consisté à suivre les capacités en lecture et en écriture d'élèves du début de la maternelle à la fin de la 1^{re} année. Elle a notamment montré que tous les élèves qui produisaient des mots correctement au début de la 1^{re} année étaient aussi en mesure de lire des mots. Toutefois, tous les élèves qui arrivaient à lire des mots n'étaient pas en mesure de les écrire. Cette étude a également montré que les connaissances mobilisées dans des tentatives de production de mots à la maternelle (connaissances sur les correspondances phonèmes-graphèmes et le nom des lettres) permettaient de prédire la progression en lecture durant la 1^{re} année du primaire.

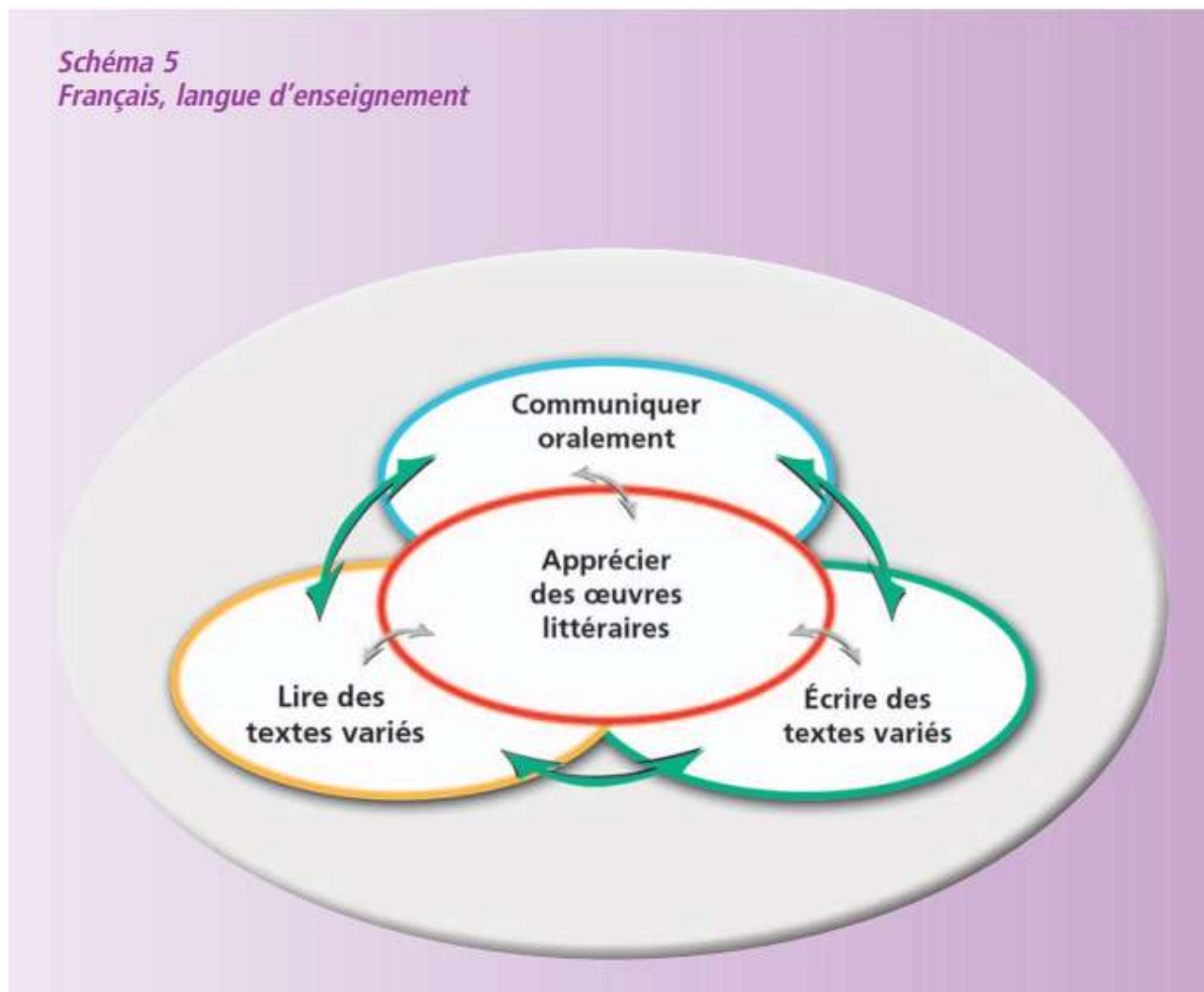
Référence : Sénéchal, M. (2017). Testing a nested skills model of the relations among invented spelling, accurate spelling, and word reading, from kindergarten to grade 1. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 358-370.

En effet, les premiers moments de l'enseignement de l'écriture doivent non seulement prendre en compte les capacités langagières déjà bien développées à l'oral, mais aussi l'interaction lecture-écriture. Des résultats de recherches montrent que les pratiques d'écriture expérimentées par les élèves au début du primaire ont un impact positif à la fois sur le développement des habiletés d'écriture et de lecture. Lorsque les jeunes élèves écrivent, ils développent et renforcent des connaissances et des stratégies qui sont réinvesties dans différentes situations à l'écrit, tant en écriture qu'en lecture. Par conséquent, en classe, l'idée de retarder l'apprentissage de l'écriture au profit de la lecture ne peut pas être soutenue.

En ce sens, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) précise, à propos de ce lien entre la lecture, l'écriture et l'oral, que, « [b]ien que chacune des compétences conserve sa spécificité, c'est surtout en interrelation les unes avec les autres qu'elles se développent » (PFEQ, 2006, p. 73).

Figure 1 Interdépendance des quatre compétences en français, langue d'enseignement

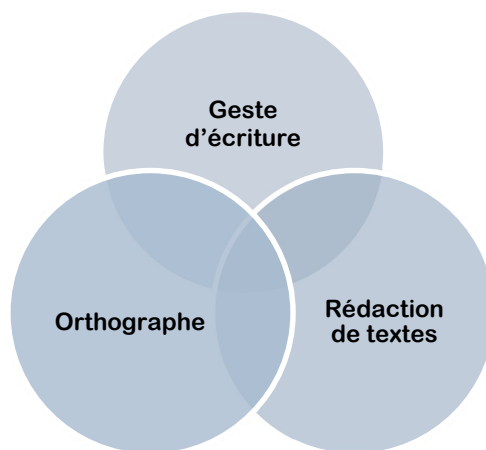
(PFEQ, 2006, p. 73)



Le développement de la compétence à écrire au début du primaire : différents enjeux pour les jeunes scripteurs

L'observation d'élèves en situation d'écriture au début du primaire attire l'attention sur la spécificité de l'activité des scripteurs débutants par comparaison avec celle qui caractérise les scripteurs plus avancés ou experts. Cette partie permettra de bien comprendre la complexité de l'activité des jeunes élèves en tenant compte d'une approche cognitive qui distingue trois composantes essentielles à la production écrite : le geste d'écriture (ou la graphomotricité), l'orthographe et la rédaction de textes.

Figure 2 Trois composantes essentielles à la production écrite



Après plusieurs années pendant lesquelles les heures de pratique se sont accumulées et les connaissances ainsi que les stratégies se sont complexifiées et raffinées, les scripteurs experts en arrivent, par exemple, à gérer simultanément la génération et l'organisation des idées, la construction des phrases et l'orthographe des mots, tout en sollicitant un geste d'écriture fluide lors de la rédaction d'un texte. Cette gestion simultanée qui caractérise le comportement des scripteurs expérimentés s'explique notamment par une automatisation de la graphomotricité et d'une partie de l'activité orthographique. Cette gestion automatique de plusieurs aspects de la production écrite leur permet notamment d'accorder plus d'attention à la gestion et à l'organisation des idées d'un texte à produire. Or, cette expertise prend du temps à se mettre en place. Par conséquent, l'activité des jeunes scripteurs diffère de façon importante de celle des scripteurs experts et implique de nombreux défis, tant pour ce qui est de tracer avec aisance les lettres ou d'orthographier correctement les mots qu'en ce qui concerne la rédaction d'un texte de qualité.

Pour les scripteurs du début du primaire, ces défis peuvent s'expliquer au moins par deux phénomènes. Le premier est que les habiletés graphomotrices, orthographiques et rédactionnelles des jeunes élèves sont en voie de développement et que leur efficacité est limitée. Le deuxième est lié au fait que, lorsque les jeunes scripteurs rédigent un court texte, les activités de gestion de ces trois composantes entrent

fréquemment en compétition, étant donné que les ressources cognitives, notamment les capacités attentionnelles, ne sont pas suffisantes pour assurer leur bonne coordination. Un phénomène de surcharge cognitive se produit alors, provoquant des difficultés importantes, voire un échec dans la réalisation de la tâche d'écriture. Ces difficultés peuvent, par exemple, se traduire par un ralentissement important du geste d'écriture lorsque les jeunes élèves tentent d'écrire des mots peu familiers ou par des erreurs d'orthographe, dans un texte, pour des mots habituellement bien écrits lorsqu'ils sont produits isolément.

Le geste d'écriture ou la graphomotricité

Pour les jeunes scripteurs, le geste d'écriture est une activité coûteuse sur le plan cognitif qui nécessite de coordonner des habiletés motrices, perceptives et langagières. L'apprentissage de l'écriture suppose en effet une maîtrise adéquate de la posture, de la tenue du crayon, de la position de la main et du bras, des déplacements du bras, de la gestion de l'espace ainsi que de la coordination visuomotrice. Les résultats de nombreuses études montrent aujourd'hui que le geste d'écriture implique des habiletés qui vont au-delà de la calligraphie (aspect esthétique de la trace écrite) et qui se développent durant plusieurs années à l'école. Ce n'est en fait que vers l'âge de 9 ans que les élèves adopteraient un comportement de scripteur qui reflète une automatisation du geste d'écriture et qui se concrétise par une trace écrite produite avec fluidité en demandant peu de contrôle. Ce phénomène d'automatisation du geste d'écriture leur permet alors de porter, avec une certaine aisance, leur attention à la gestion de l'orthographe des mots, à la gestion syntaxique des phrases ou à la rédaction d'un court texte, puisque le geste d'écriture est moins coûteux sur le plan attentionnel.

En plus de montrer que le geste d'écriture sollicite différentes connaissances et divers processus cognitifs dont la maîtrise se manifeste au-delà du 1^{er} cycle du primaire, des recherches montrent aujourd'hui qu'il est lié à l'activité orthographique des élèves. Par exemple, une étude menée en 2^e année du primaire (Fayol et Miret, 2005) a montré que les élèves qui présentent de faibles habiletés graphomotrices (qui produisent moins de lettres et dont la lisibilité du tracé est souvent altérée) sont également ceux qui font le plus d'erreurs d'orthographe lors d'une dictée de mots. Des résultats similaires obtenus avec des élèves de 4^e année du primaire (Alamargot et Morin, 2021) montrent que cette relation entre la capacité à mobiliser un geste efficace pour tracer correctement des lettres est en lien avec les performances liées à l'orthographe lexicale ou grammaticale.

L'écriture manuscrite a-t-elle encore sa place à l'école à l'ère numérique?

L'avènement des nouvelles technologies a modifié les habitudes d'écriture. Pour certains, l'intégration des différents outils numériques, comme le clavier et la tablette, remet même en question la place de l'écriture manuscrite à l'école et dans la société. Pourtant, selon les résultats de recherches accumulés jusqu'à ce jour, l'action du scripteur semble bénéfique pour les apprentissages, notamment parce que le geste d'écriture s'avère un vecteur efficace pour la mémorisation. En d'autres mots, le geste impliqué dans le tracé des lettres permet aux élèves de mémoriser l'orthographe des mots. De plus, même si les outils technologiques (tablette, ordinateur, stylet) sont fréquemment utilisés par les scripteurs experts et les adultes au quotidien, il s'avère que l'écriture manuscrite est encore aujourd'hui un geste qui permet aux élèves du primaire d'apprendre la langue écrite et d'acquérir des connaissances dans différentes disciplines. C'est pourquoi il convient d'envisager l'apprentissage de l'écriture de façon concomitante à la familiarisation progressive avec les outils technologiques pour outiller adéquatement les élèves, qui sont les adultes de demain.

L'infographie *Pédagogie numérique au service de l'apprentissage*,

qui constitue le troisième cahier du Référentiel d'intervention en écriture, porte sur l'intégration des outils numériques au profit du développement de la compétence à écrire. Plusieurs propositions sont présentées sous forme de documents variés et de vidéos.

Cette infographie porte notamment sur l'utilisation des fonctions d'aide à l'apprentissage avec tous les élèves.

De plus, comme le geste d'écriture, qui permet de matérialiser des idées sur papier, doit faire l'objet d'un enseignement explicite en classe, les différents supports d'écriture introduits à l'école (tablette, ordinateur) le doivent aussi.

Il arrive trop souvent que de nouveaux outils soient imposés aux élèves qui ont des difficultés en écriture sans une analyse fine des besoins à combler et des effets réels de ces supports dans leur vie. L'introduction d'outils d'aide à l'écriture pour certains élèves présentant des besoins particuliers doit être faite avec vigilance et en fonction des caractéristiques de ces élèves et de leur niveau de compétence. Ainsi, il faut, pour favoriser le développement du plein potentiel des élèves en matière de littératie, et notamment pour soutenir ceux qui éprouvent des difficultés en écriture, introduire les outils numériques à l'école en cohérence avec les limites et les avantages que comportent ces outils.

Plus les jeunes scripteurs seront encouragés à travailler explicitement l'efficacité de leur geste en écriture, plus vite ces élèves pourront se dégager de ces contraintes qui occupent une partie importante de leur attention lorsqu'ils commencent l'apprentissage de l'écriture.

Certains supports d'écriture ont fait l'objet d'études qui ont notamment montré qu'ils influencent sur l'activité d'écriture des élèves (par exemple, une tablette numérique ou une feuille de papier). Ainsi, une étude menée auprès d'élèves du primaire et du secondaire a révélé que le geste d'écriture se dégradait, peu importe l'année, lorsque les élèves écrivaient sur une tablette graphique à l'aide d'un stylet, en comparaison de la situation papier-crayon. Ces résultats ont été réutilisés et élargis dans d'autres études effectuées auprès de populations et d'âges variés.

Référence : Alamargot, D. et Morin, M.-F. (2015). Does handwriting on a tablet screen impact students' graphomotor execution? A comparison between grades 2 and 9. *Human Movement Science*, 44, 32-41.

L'enseignement du geste d'écriture

Est-il nécessaire d'enseigner le geste d'écriture au début du primaire?

L'état actuel des recherches sur le sujet indique clairement que les élèves de toutes les années du primaire bénéficient d'un enseignement explicite de la graphomotricité pour l'amélioration de la qualité et de la fluidité du tracé. Un tel enseignement leur permet également d'acquérir des connaissances sur les caractéristiques du mouvement sollicité par l'écriture sur papier. Cet enseignement, qui implique des moments de pratique en classe, favorise aussi peu à peu l'automatisation du geste d'écriture, qui permet aux élèves de tracer avec de plus en plus d'aisance des lettres correctement formées et de consacrer de moins en moins d'attention à ce geste. Cette charge cognitive de moins en moins importante pour la production de lettres a pour conséquence de permettre aux élèves de gérer plus aisément d'autres aspects de leurs productions (orthographe des mots, ponctuation, syntaxe, rédaction). L'enseignement explicite de la graphomotricité, associé à une pratique régulière en classe, est donc une composante importante pour ce qui est de favoriser le développement optimal de la compétence à écrire à l'école primaire.

Comment encourager le développement du geste d'écriture pour maximiser le développement de la compétence à écrire au début du primaire?

Un constat émane clairement des recherches portant sur l'enseignement de la graphomotricité : le développement du geste d'écriture est tributaire d'interventions explicites qui le modèlent et qui encouragent les élèves à s'exercer fréquemment pour tracer vite et bien les lettres. Au début du primaire, les bénéfices associés à des entraînements intensifs (la plupart de 8 à 12 semaines à raison d'un minimum de 2 séances par semaine) ont été montrés. En particulier, ces programmes favorisent le développement du geste graphomoteur et la capacité à bien orthographier (voir, par exemple, les effets du programme *En mouvement, j'écris!*⁵ dans l'encadré suivant). Selon un ensemble de recherches, la pratique fréquente et régulière, les interventions explicitant et modelant le geste d'écriture ainsi que le recours à des stratégies d'autorégulation constituent des facteurs d'influence qui améliorent les capacités d'écriture des élèves, qu'ils éprouvent ou non des difficultés. Si les activités spécifiques qui invitent les élèves à pratiquer le tracé des lettres peuvent être pertinentes, ces activités ne suffisent pas pour jeter les bases de la compétence à écrire des textes au début du primaire. **Les jeunes scripteurs doivent s'exercer à produire des lettres en écrivant des mots et des phrases.**

Enfin, certaines études mettent aussi en évidence l'intérêt qu'il y a à renforcer la présentation d'indices visuels guidant le tracé des lettres (par exemple, des flèches indiquant le sens du tracé) pour amener les jeunes à améliorer leurs performances en écriture, en particulier les élèves qui présentent des difficultés graphomotrices, de même que pour les aider à percevoir et à mémoriser les lettres. Des effets positifs d'interventions mobilisant le corps entier, le toucher et un travail d'imagerie motrice ont également été montrés.

⁵ On peut consulter le document suivant pour une description pédagogique du programme : Lavoie, N. et Morin, M.-F. (2016). *Une approche pédagogique pour travailler les compétences graphomotrices en écriture au premier cycle du primaire, annexe 2*, rapport déposé au Fonds de recherche du Québec – Société et culture dans le cadre du Programme de recherche en littératie. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_lavoien_annexec_compétences-graphomotrices.pdf

Le programme [En mouvement, j'écris!](#)

Une étude québécoise financée dans le cadre du Programme de recherche en littératie a permis de tester l'efficacité d'un programme d'entraînement graphomoteur composite en 1^{re} année du primaire.

Objectif : Développer des stratégies d'autoévaluation tout en assurant un travail constant sur plusieurs aspects du geste d'écriture, tels que la formation des lettres, la fluence, l'exploration multisensorielle des lettres, le modelage de la part de l'enseignant et des interventions différenciées au besoin.

Contexte : Différentes situations de pratique intensive visant à produire de plus en plus aisément des lettres conformes au modèle enseigné.

Fréquence : De deux à trois séances par semaine pendant huit semaines.

Résultats : Les élèves qui ont été soumis à ce programme ont développé non seulement leur geste d'écriture, mais aussi leurs habiletés orthographiques. Ces gains obtenus en orthographe pourraient s'expliquer par la caractéristique de ce programme qui, à chaque séance, prévoyait la pratique individuelle au regard des lettres ciblées ainsi que la production de ces lettres dans des mots fréquemment vus en classe.

Référence : Lavoie, N., Morin, M.-F., Coallier, M. et Alamargot, D. (2020). An explicit multicomponent alphabet writing instruction program in grade 1 to improve writing skills. *European Journal of Psychology of Education*, 35(2), 333-355.

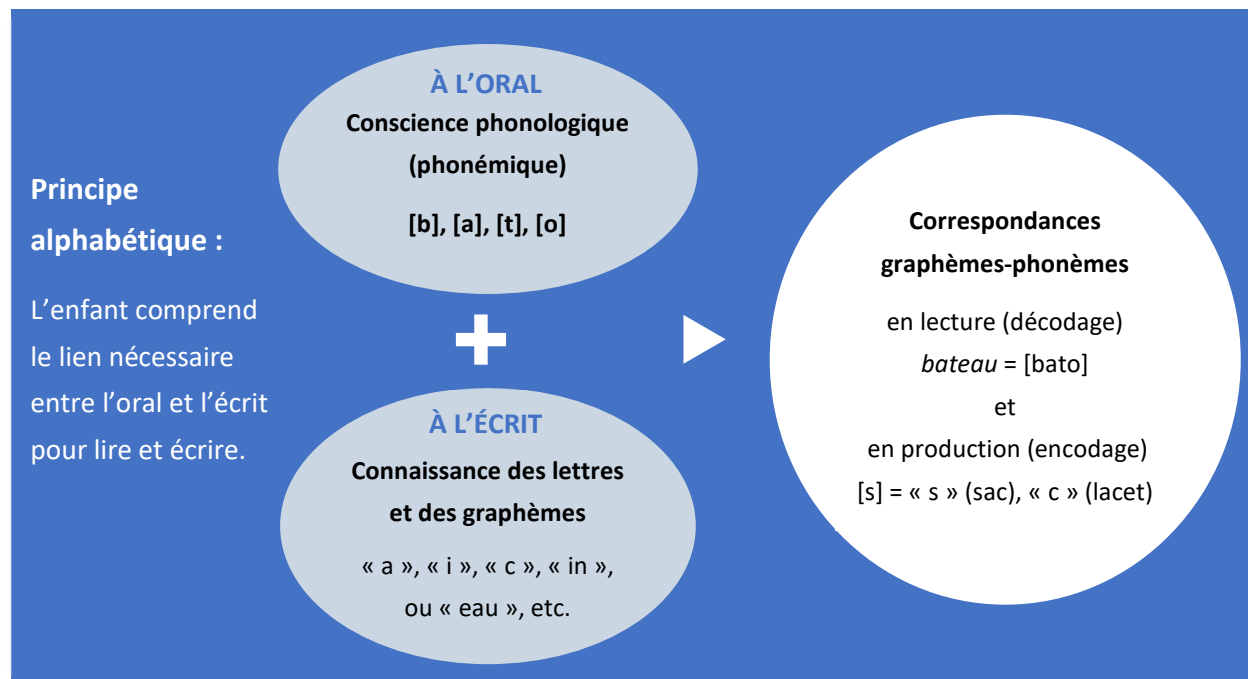
L'orthographe

Comment puis-je amener mes élèves à augmenter le nombre de mots qu'ils écrivent dès le début du primaire?

Comment faciliter l'apprentissage de l'orthographe correcte des mots quand les élèves ne s'appuient que sur des correspondances phonèmes-graphèmes?

Le développement de la capacité à bien orthographier des mots est long et complexe, en particulier dans une langue irrégulière comme le français. En tout début d'apprentissage, les jeunes élèves doivent s'approprier non seulement la **compréhension du principe alphabétique** qui régit l'orthographe française, mais aussi toutes les langues alphabétiques. Cet apprentissage se fait progressivement au fil des expériences avec l'écrit. Avant même les apprentissages formels, les jeunes élèves sont souvent en mesure de comprendre non seulement que des signes spécifiques (les lettres) doivent être employés pour écrire ou lire des mots, mais aussi et surtout que ces lettres (ou groupes de lettres, dits *graphèmes*) servent, en grande partie, à représenter les sons (dits *phonèmes*) des mots à produire ou à lire. La compréhension de ce principe alphabétique est centrale, car c'est sur cette base que les jeunes élèves sont en mesure de construire progressivement leurs connaissances à propos des règles qui régissent les correspondances graphèmes-phonèmes. Ces connaissances sur les associations entre les phonèmes et les graphèmes les soutiennent dans la lecture (décodage) et la production (encodage) de mots, comme le montre la figure suivante.

Figure 3 Connaissances et habiletés impliquées dans la stratégie phonologique (ou alphabétique) en lecture et en production de mots



En français, le recours aux correspondances phonèmes-graphèmes ne permet d'orthographier correctement qu'un mot sur deux. Pour les jeunes scripteurs, le développement de la compétence à bien orthographier suppose l'apprentissage de différentes stratégies (tableau 3) complémentaires qui permettent de relever les différents défis liés non seulement aux caractéristiques d'une langue alphabétique, mais aussi à l'orthographe française, qui est qualifiée de système orthographique opaque.

Tableau 3 Stratégies déployées dans le développement de la compétence à bien orthographier

STRATÉGIE PHONOLOGIQUE OU ALPHABÉTIQUE	
<p>Description</p> <p>L'élève s'appuie sur ses connaissances à propos des règles qui régissent les correspondances phonèmes-graphèmes pour produire des mots dans une langue spécifique.</p> <p>En français, un phonème peut être transcrit par différents graphèmes (par exemple, le phonème /o/ peut être transcrit par les graphèmes <i>o</i>, <i>au</i> et <i>eau</i>) et, inversement, un graphème peut correspondre à plus d'un phonème (par exemple, le graphème <i>ch</i> correspond à des phonèmes distincts dans les mots <i>chaloupe</i> et <i>chorale</i>).</p>	<p>Précisions</p> <p>L'élève doit traiter chaque phonème isolément pour le transcrire par un graphème, ce qui suppose une capacité minimale à segmenter la chaîne sonore des mots à l'oral en phonèmes (conscience phonologique) et des connaissances à propos des lettres.</p> <p>Le recours à cette stratégie s'observe fréquemment, chez les scripteurs du début du primaire, par une activité lente et contrôlée de production orthographique, étant donné que les connaissances sur les correspondances phonèmes-graphèmes ne sont pas automatisées.</p>
STRATÉGIE LEXICALE (OU DE MÉMORISATION)	
<p>Description</p> <p>L'élève est en mesure de récupérer la représentation mentale d'un mot emmagasiné dans son lexique mental. Cette stratégie lui permet de produire le mot aisément, sans recourir aux correspondances phonèmes-graphèmes, et suppose que le mot soit connu de l'élève, tant en lecture qu'en écriture. C'est le cas des mots dits fréquents (prénoms des élèves de la classe, noms des jours de la semaine, etc.) ou des mots étudiés (liste orthographique du ministère de l'Éducation).</p>	<p>Précisions</p> <p>En français, cette stratégie est nécessaire pour produire efficacement un nombre important de mots, par exemple les mots irréguliers comme <i>monsieur</i>, ou des mots qui comportent des graphèmes peu consistants. Le recours de plus en plus fréquent à cette stratégie permet aux jeunes scripteurs d'augmenter leur vitesse de production. En comparaison avec la stratégie phonologique, la stratégie lexicale mobilise moins d'énergie cognitive et permet une production plus rapide des mots, lorsque ceux-ci sont bien encodés en mémoire.</p>

STRATÉGIE ANALOGIQUE

Description

L'élève est capable d'isoler une partie d'un mot connu (ou la totalité de celui-ci) et emmagasiné en mémoire pour produire une partie d'un mot nouveau. Par exemple, il pourrait s'appuyer sur la première syllabe du mot *maman*, qu'il connaît, pour produire le mot *matin*.

Précisions

Même si le mot produit s'écarte parfois du mot attendu selon la norme orthographique, ce type de production illustre la capacité de l'élève à établir une relation entre un mot connu et mémorisé, par exemple *chat*, et un nouveau mot à produire, par exemple *chaperon*.

STRATÉGIE MORPHOLOGIQUE

Description

L'élève recourt à des connaissances morphologiques pour traiter les morphogrammes grammaticaux, par exemple dans *ils se lavent* et *les garçons se baignent*, ou encore les morphogrammes lexicaux, comme dans *éléphant*.

Par cette stratégie, on peut trouver les mots d'une même famille (par exemple, le *t* dans *lait* permet d'associer ce terme aux mots *laitier* et *laiterie*) ou d'en reconnaître de petites unités (par exemple, le suffixe *-ette* dans *fillette* ou *maisonnette*).

Précisions

En français, ces indices morphologiques sont souvent inaudibles, ce qui explique pourquoi un enseignement explicite des propriétés morphologiques des mots est nécessaire du début à la fin du primaire.

STRATÉGIE VISUO-ORTHOGRAPHIQUE OU GRAPHOTACTIQUE

Description

L'élève s'appuie sur des connaissances, souvent implicites, liées à des phénomènes linguistiques propres aux mots d'une langue. Par exemple, en français, le phonème /o/ est le plus souvent transcrit par le graphème *eau* en fin de mot, tout comme le segment /ɛt/ est fréquemment transcrit par *ette* en fin de mot.

Précisions

Cette stratégie se fonde aussi sur des connaissances implicites à propos de la présence de certains patrons orthographiques susceptibles d'être plus fréquents que d'autres. Par exemple, en français, le jeune scripteur sait assez rapidement que les lettres *l* et *s* sont plus fréquemment doublées en français que *j* ou *c*.

Il est important de retenir que, même si, au début du primaire, le travail déployé pour le développement de la stratégie phonologique (ou alphabétique) est important, celle-ci ne doit pas être la seule enseignée. Les jeunes scripteurs francophones doivent être amenés à développer, de façon concomitante et complémentaire, différentes stratégies pour être en mesure de gérer les divers phénomènes qui caractérisent le code orthographique du français. Rappelons que les situations d'écriture (et de lecture) doivent être des occasions de réaliser différents apprentissages orthographiques : apprendre de nouveaux mots et s'y référer, prendre conscience du phénomène d'inconsistance de la langue (un nombre important de mots ne s'écrivent pas comme ils se prononcent), reconnaître les indices morphologiques (souvent inaudibles et donc difficiles à anticiper à l'écrit), leur donner un sens et se familiariser avec des phénomènes propres à l'orthographe du français, tels que les homophones ou les caractéristiques des mots (présence de lettres étymologiques, récurrence de certains patrons orthographiques, etc.) qui obligent les élèves à analyser les mots en entier.

Comment encourager l'apprentissage de l'orthographe pour maximiser le développement de la compétence à écrire au début du primaire?

Un **entraînement systématique et explicite** doit être favorisé afin que les élèves manipulent, construisent et raffinent leur connaissance et leur mobilisation de différentes stratégies pour gérer de plus en plus efficacement l'orthographe dans des situations d'écriture fréquentes et variées. En effet, pour les apprentis scripteurs, la gestion des mots est complexe et nécessite beaucoup d'énergie cognitive. L'attention importante qui est consacrée à l'orthographe des mots peut limiter celle qui est réservée, par exemple, à l'organisation syntaxique ou à l'élaboration d'idées complexes lors de la production de phrases ou de textes. Plus les élèves maîtriseront les processus sous-jacents à la production des mots, en faisant appel à leurs connaissances sur les correspondances phonèmes-graphèmes de même qu'aux autres stratégies évoquées plus haut, plus ils seront en mesure de consacrer leur énergie au sens porté par un message écrit.

Lorsque les élèves cheminent dans un processus d'apprentissage, les écarts par rapport à la norme attendue (erreurs) sont, la plupart du temps, le reflet de l'état de leurs connaissances orthographiques ou sont dus au recours à une mauvaise stratégie, tout comme le sont les fausses notes pour un enfant qui apprend à jouer d'un instrument de musique ou un geste approximatif pour un autre qui pratique un sport.

À partir des recommandations de divers chercheurs et de différentes directives ministérielles (dont le PFEQ et le Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire), les enseignants adoptent des pratiques régulières et fréquentes d'écriture en classe en variant les situations de communication. Pour soutenir les jeunes scripteurs dans le développement de leur compétence à bien orthographier les mots, ceux-ci doivent vivre différentes situations en classe qui les conduisent à réaliser de nombreuses tentatives orthographiques (surtout pour les mots inconsistants qui s'éloignent des simples règles des correspondances phonèmes-graphèmes).

Lorsque les élèves cheminent dans un processus d'apprentissage, les écarts par rapport à la norme attendue (erreurs) sont, la plupart du temps, le reflet de l'état de leurs connaissances orthographiques ou sont dus au recours à une mauvaise stratégie. Ces erreurs sont inhérentes au processus d'apprentissage, tout comme le sont les fausses notes pour un enfant qui apprend à jouer d'un instrument de musique ou un geste approximatif pour un autre qui pratique un sport. **En situation d'apprentissage, ces tentatives orthographiques constituent une source d'informations précieuses pour l'enseignant, qui doit reconnaître les différents niveaux de compréhension de ses élèves et différencier ses interventions au besoin.** Il doit les considérer et les analyser de manière à guider l'ensemble de son groupe-classe ou certains élèves vers une meilleure compréhension du système orthographique du français, l'acquisition de nouvelles connaissances ainsi que l'appropriation et l'utilisation de différentes stratégies permettant de bien orthographier. Le [Référentiel d'intervention en écriture](#) (p. 53) apporte davantage de précisions sur ce point dans la section *Syntaxe et orthographe : analyse des erreurs*.

Une étude menée au Québec a permis de suivre des élèves à risque de deux groupes différents de la maternelle à la fin de la 1^{re} année, un étant exposé régulièrement à des situations comportant des orthographe approchées et l'autre pas. Il en ressort que les élèves à risque du premier groupe se distinguent du profil d'ensemble des autres élèves fragiles de l'autre groupe en étant meilleurs en orthographe à la fin de la maternelle et à la fin de la 1^{re} année ainsi qu'en lecture-décodage à la fin de la maternelle. Il est important de noter que, dans le groupe où les jeunes élèves vivent fréquemment des situations impliquant des orthographe approchées en classe, seulement 7 % de ceux reconnus comme à risque à la maternelle le demeurent en 1^{re} année, alors que ce pourcentage est de 18 % pour l'autre groupe.

Référence : Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.

La rédaction de courts textes

Avant de nous pencher sur les défis propres aux scripteurs débutants qui produisent des textes, rappelons les caractéristiques associées aux scripteurs experts, capables de rédiger des textes de qualité. L'expertise de ces scripteurs se traduit notamment par :

- une automatisation du geste d'écriture et de l'orthographe qui permet à ces élèves de se consacrer, avec une certaine aisance, à la gestion simultanée des différents processus impliqués dans la rédaction : la planification, la mise en texte, la révision (la correction de surface et la révision du contenu en fonction des intentions initiales) ainsi que la mise au propre et la diffusion;
- une familiarisation avec les organisateurs textuels qui servent à structurer les idées et à assurer la cohérence et la progression du propos;
- une appropriation de différents procédés d'écriture qui contribuent à la clarté énonciative;
- une conscience et un contrôle de plus en plus important de l'activité de rédaction (autorégulation).

Évidemment, cette expertise se développe au cours de plusieurs années d'enseignement reçu et de pratique régulière en classe.

Les jeunes élèves peuvent arriver à prendre progressivement en charge différents processus impliqués dans la rédaction de courts textes en bénéficiant d'un enseignement explicite de stratégies rédactionnelles. Ces situations d'apprentissage en classe leur permettront ainsi de rédiger des textes de plus en plus longs et dont les contenus seront de plus en plus riches, en mobilisant des stratégies apprises pour bien planifier la situation de production écrite, la mise en texte, la correction et la révision tout en exerçant une vigilance accrue pour bien contrôler ces différentes phases de l'activité rédactionnelle.

« Cette complexité de l'activité rédactionnelle est accrue par le fait que la situation de composition est, en général ou la plupart du temps, monogérée, obligeant les élèves à élaborer des hypothèses quant à la lisibilité et la clarté de leur message écrit en l'absence de destinataire, ou encore à détecter seuls des erreurs, par exemple d'orthographe, en l'absence d'un relecteur » (p. 715).

Référence : Alamargot, D., et Morin, M.-F. (2019). Approche cognitive de la production écrite : principaux résultats et apports pour l'apprentissage et l'enseignement à l'école. *Approche neuropsychologique des acquisitions de l'enfant (ANAE)*, 163, 713-721.

La planification chez les scripteurs débutants

Dans les premières années du primaire, les activités de planification d'un écrit en début d'apprentissage se limitent souvent à un dessin ou à quelques échanges oraux. Il est difficile pour les jeunes scripteurs de prendre en charge cette planification de façon autonome. Cette faible présence de la planification s'explique notamment par les capacités de mémoire des jeunes élèves, qui sont limitées et qui sont presque exclusivement consacrées à la mise en texte. En effet, ces derniers transcrivent leurs idées au fur et à mesure qu'elles sont rappelées de la mémoire à long terme, ce qui explique que les jeunes scripteurs se mettent rapidement à écrire lorsque leur enseignant leur propose une situation de rédaction. De plus, en début d'apprentissage, les jeunes scripteurs ne sont en mesure de considérer qu'une très petite partie du texte à la fois. Ils progressent ensuite vers la planification d'un nombre sans cesse plus important d'éléments du texte et de leur organisation, pour enfin parvenir à la planification du texte entier.

Au fil des années, la planification est de plus en plus prise en charge par les élèves, qui gagnent en aisance. Ils apprennent à sélectionner les idées à transmettre ainsi qu'à déterminer les buts à atteindre et à organiser le contenu anticipé en fonction du type de texte visé par la situation de production. Ainsi, le modelage en grand groupe et la rédaction collective sont des pistes qui favorisent la prise de conscience chez les jeunes scripteurs des bénéfices de la planification. D'autres stratégies liées à l'enseignement de la planification en classe sont décrites dans le [Référentiel d'intervention en écriture](#) (p. 35 et suivantes) et les [outils](#) qui l'accompagnent, notamment l'enseignement de la planification d'un texte dans le cadre d'une communauté de scripteurs.

Pourquoi plusieurs élèves orthographient bien certains mots lors d'une dictée, mais commettent des erreurs lorsqu'ils écrivent les mêmes mots dans une phrase ou un texte?

Pourquoi certains élèves « perdent leurs idées » lorsqu'ils rédigent un court texte ou même une phrase?

La mise en texte chez les scripteurs débutants

L'activité de mise en texte permet de matérialiser des idées sur un sujet donné. En plus de devoir gérer le geste d'écriture et l'orthographe des mots (qui ne sont pas automatisés), les jeunes scripteurs doivent porter une attention importante aux choix lexicaux, à l'organisation des phrases (syntaxique) et des idées (liens entre celles-ci), à la prise en compte de caractéristiques découlant du type de texte en jeu (par exemple, le recours à l'imparfait et au passé simple pour la narration) ainsi qu'à la ponctuation. C'est donc dire que cette activité de mise en texte est rapidement très coûteuse sur le plan attentionnel et provoque des interférences entre les différents aspects à gérer dans le texte. Ce phénomène a pour effet de ralentir l'activité de production des jeunes scripteurs et d'entraver la génération des idées, ce qui explique pourquoi leurs productions écrites sont souvent plus courtes que leurs productions orales. Cette surcharge cognitive survient très fréquemment et peut aussi expliquer l'orthographe incorrecte de certains mots en situation de rédaction, lesquels sont pourtant bien écrits en situation isolée de production de mots.

Comme le soulignent des recherches sur le sujet et des observations d'enseignants, les élèves deviennent, tout au long du primaire, de plus en plus habiles à manier les différentes composantes d'un texte. C'est ainsi qu'ils en arrivent à produire des textes de plus en plus longs et cohérents, en écrivant correctement les mots et en les agençant dans des phrases bien construites.

La révision chez les scripteurs débutants

Il est important de distinguer la correction (orthographique ou dite *de surface*) de la révision, qui engendre des modifications au contenu du texte produit par l'entremise de différentes opérations (suppressions, substitutions, ajouts, déplacements). Au début du primaire, les jeunes élèves réalisent, de façon très limitée, des corrections associées à l'orthographe des mots. Avec l'âge, l'**enseignement** reçu et la pratique en classe, ils sont de plus en plus à même de prendre en charge la révision du contenu du texte et de l'ensemble de celui-ci. Dans les classes du début du primaire, l'enseignant joue donc un rôle clé pour permettre aux jeunes scripteurs de s'approprier progressivement différentes stratégies qui les aideront non seulement à procéder à certaines corrections orthographiques, mais aussi et surtout à réviser différents aspects du texte produit en fonction de l'intention initiale d'écriture. On peut, par exemple, penser ici au vocabulaire utilisé (présence de mots justes), à l'organisation syntaxique (clarté des phrases, variété des phrases selon le type de texte), à la présence et au rôle des marqueurs de relation et des anaphores, etc.

Comment encourager le développement des habiletés de rédaction au début du primaire?

D'une part, compte tenu de la complexité que comporte la production d'un texte tout au long du primaire, les pratiques pédagogiques doivent favoriser le travail des jeunes scripteurs sur une composante spécifique de l'écriture (des exercices graphomoteurs ou orthographiques qui visent à encourager l'aisance dans la mise en texte ou encore des stratégies de planification ou de révision). D'autre part, ces pratiques doivent permettre que les jeunes scripteurs soient invités à rédiger de courts textes afin de pouvoir « jongler » avec les différentes composantes impliquées dans l'activité de rédaction et, ainsi, apprendre à coordonner de plus en plus efficacement le traitement de ces composantes.

Des recherches ont montré que les interventions les plus efficaces en classe sont celles qui permettent aux élèves de développer des stratégies leur permettant de gérer leur activité de rédaction, tout en favorisant leur capacité à bien contrôler cette activité.

Les situations d'enseignement spécifiques permettent non seulement aux jeunes scripteurs d'apprendre à mobiliser des connaissances de diverses natures, mais aussi de prendre conscience de leur rôle dans la régulation de leur propre activité d'écriture. Les enseignants qui guident les jeunes scripteurs dans la révision de textes produits favorisent, chez ces derniers, le développement de l'autorégulation, en leur permettant de déterminer les problèmes rédactionnels qui se posent en cours de production et de mobiliser les stratégies les plus efficaces pour y remédier. En classe, les enseignants peuvent, par exemple, soutenir les jeunes scripteurs en leur rappelant les buts d'une activité de rédaction et les aider à sélectionner et à appliquer des stratégies propres à un type de texte (par exemple, le texte narratif) ou à mieux juger de la qualité de leur texte. Pour y arriver, des interventions qui intègrent plusieurs moments de modelage et d'étayage sont à privilégier, et ce, en fonction des besoins variés des élèves.

En classe, même s'il est nécessaire que certaines situations d'apprentissage visent spécifiquement le développement du geste d'écriture de même que l'apprentissage de l'orthographe ou de la rédaction⁶, les élèves doivent aussi effectuer des activités d'écriture qui leur donnent l'occasion d'apprendre à gérer les trois composantes en parallèle. **L'enseignement équilibré prend en compte le fait que les enseignants planifient, d'une part, des activités décontextualisées qui sollicitent le geste d'écriture ainsi que les habiletés orthographiques et, d'autre part, des activités de production de courts textes qui permettent aux élèves d'être confrontés à la gestion parallèle des trois composantes que sont le geste d'écriture, l'orthographe et la rédaction.**

⁶ Dans une capsule proposée par le ministère de l'Éducation, ces trois composantes de l'écriture et leur enseignement au primaire sont présentés : <https://www.youtube.com/watch?v=UpPDi6c5BRY>.

Le [Référentiel d'intervention en écriture](#) présente une étude approfondie de différents éléments de l'enseignement efficace de l'écriture reconnus par la recherche (p. 23 et suivantes).

« Il est difficile d'enseigner ou d'entraîner la coordination des traitements [en production écrite]. Pourtant, il s'agit là d'une compétence essentielle sans laquelle le développement de l'expertise rédactionnelle ne peut réellement s'opérer. Si l'on admet une analogie avec la conduite automobile, activité elle aussi complexe, car impliquant plusieurs composantes, l'enjeu n'est pas tant de maîtriser le fonctionnement mécanique du véhicule (i. e. la graphomotricité); de maîtriser le code de la route (i. e. le code orthographique) ou de savoir déterminer le meilleur itinéraire en temps réel (i. e. planifier et réviser), mais bien d'être capable de piloter la voiture, tout en respectant le code de la route, tout en ajustant son itinéraire en temps réel, selon les contraintes rencontrées. En ce sens, un apprentissage efficace de l'activité rédactionnelle devrait toujours viser la mise en œuvre coordonnée de l'ensemble des traitements, par la production de textes d'abord courts (de quelques lignes), mais impliquant toujours des exigences (contraintes) quant à la réalisation conceptuelle, linguistique et graphomotrice. La complexification, vers des formes plus élaborées et complexes, notamment des typologies littéraires, ne devrait être que progressive; un temps long devant être donné à l'élève pour que des phénomènes d'automatisation s'opèrent et que des stratégies se complexifient peu à peu » (p. 719).

Référence : Alamargot, D. et Morin, M.-F. (2019). Approche cognitive de la production écrite : principaux résultats et apports pour l'apprentissage et l'enseignement à l'école. *Approche neuropsychologique des acquisitions de l'enfant (ANAE)*, 163, 713-721.

Les défis des jeunes scripteurs : synthèse

En conclusion, le tableau synthèse qui suit présente les éléments fondamentaux à prendre en compte pour soutenir les jeunes scripteurs dans les défis qu'ils ont à relever au regard du développement de leur compétence à écrire.

Tableau 4 Les défis des jeunes scripteurs : synthèse

DES MOTS-CLÉS POUR NOUS GUIDER	EN RÉSUMÉ
Scripteurs débutants	L'activité des scripteurs débutants se distingue de celle des scripteurs experts, notamment parce que les trois composantes que sont le geste d'écriture, l'orthographe et la rédaction, présentées dans une capsule du ministère de l'Éducation , sont en voie de développement et que la capacité des élèves à les conjuguer est limitée.
Connaissances acquises à l'oral	Ces connaissances constituent la base essentielle sur laquelle les jeunes scripteurs pourront s'appuyer pour bien comprendre le fonctionnement de la langue écrite et apprendre à écrire, malgré les différences entre l'oral et l'écrit. Lorsque les jeunes scripteurs doivent rédiger un texte, l'oral constitue un socle qui permet de travailler la planification, l'organisation et l'énonciation des idées. Par contre, les jeunes scripteurs doivent rapidement comprendre que les règles régissant l'écriture ne sont pas les mêmes que celles qui s'appliquent à l'oral.
Situations d'apprentissage en écriture	Comme en lecture, ces situations doivent faire partie des pratiques de classe dès le début de la 1 ^{re} année, même si les élèves ne maîtrisent pas encore complètement le geste graphomoteur.
Trois composantes essentielles	Le geste d'écriture (ou graphomotricité), l'orthographe et la rédaction de textes sont à considérer lorsqu'il s'agit d'apprendre à écrire au début du primaire.
Capacité à bien orthographier les mots	Dans une langue comme le français, l'acquisition de l'orthographe est particulièrement longue et complexe. Cela s'explique en grande partie par une incapacité à en arriver à l'orthographe correcte de nombreux mots en recourant uniquement à la stratégie phonologique et par la présence importante d'indices morphologiques à l'écrit qui sont inaudibles. Les jeunes

DES MOTS-CLÉS POUR NOUS GUIDER	EN RÉSUMÉ
	<p>scripteurs doivent ainsi s'approprier une variété de stratégies (phonologiques, lexicales et analogiques) pour produire des mots.</p>
<p>Planification, mise en texte et révision</p>	<p>Lorsque les scripteurs débutants rédigent de courts textes, les processus de planification et de révision sont quasi inexistantes. Les jeunes scripteurs consacrent la majorité de leur attention à la mise en texte, pour laquelle les difficultés sont en grande partie associées à un geste d'écriture et à une gestion de l'orthographe très contrôlés. L'énonciation des idées dans des phrases est aussi associée à d'importantes difficultés, notamment en raison du recours à l'énonciation orale, qui relève souvent d'un registre familier.</p> <p>Un des enjeux importants du développement de la capacité à rédiger des textes au début du primaire est d'apprendre peu à peu à gérer simultanément différents processus, soit la planification, la mise en texte et la révision.</p>
<p>Autorégulation</p>	<p>Cette stratégie permet aux jeunes scripteurs de progresser en étant de plus en plus conscients de leur activité de même que des problèmes linguistiques à résoudre et de faire appel à des stratégies pour y remédier.</p>

Glossaire

Allographes : différentes formes d'une même lettre. Par exemple, la lettre *f* peut être représentée à l'écrit par une lettre en majuscule (*F*), une lettre en minuscule (*f*) ou une lettre en cursif (*f*).

Conscience lexicale : connaissance de plus en plus explicite de la frontière des mots à l'oral qui permet aux jeunes élèves de reconnaître l'unité du mot (concept du mot).

Conscience phonologique (habileté métaphonologique) : capacité progressive des jeunes élèves à reconnaître les différentes unités sonores à l'oral (rimes, syllabes, phonèmes). Dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, la prise de conscience de l'unité abstraite qu'est le phonème est nécessaire pour reconnaître les correspondances phonèmes-graphèmes. En revanche, l'apprentissage de la langue écrite aidera également les jeunes élèves à raffiner leur conscience phonologique (aussi appelée *conscience phonémique*). Par exemple, certains jeunes d'âge préscolaire sont capables de reconnaître les deux syllabes du mot *bateau*, soit [ba] et [to], mais ne sont pas encore en mesure d'identifier les quatre phonèmes de ce mot : /b/, /a/, /t/ et /o/. La capacité à reconnaître et à manipuler la plus petite unité à l'oral (le phonème) est la plus tardive et la plus difficile, mais cette habileté est associée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Conscience morphosyntaxique : connaissance de plus en plus explicite de la construction des énoncés et prise de conscience de certains indices morphologiques à l'oral. Cette capacité progressive à réfléchir aux aspects morphosyntaxiques à l'oral permet, par exemple, aux élèves de juger de l'acceptabilité d'une phrase énoncée oralement.

Correspondances phonèmes-graphèmes : règles qui régissent, dans une langue alphabétique, la transcription de signes sonores (phonèmes) par des signes écrits (graphèmes).

Graphème : plus petite unité fonctionnelle du code orthographique à l'écrit. En français, le graphème peut comporter une information phonologique (par exemple, le graphème *ch* correspond au phonème /ʃ/), mais aussi une information morphologique (le *ette* de *maisonnette* ou le *s* à la fin de *filles*). Le mot *maison* est constitué de six lettres, mais de quatre graphèmes : *m*, *ai*, *s* et *on*. Ces quatre graphèmes sont associés à quatre phonèmes.

Habileté métalinguistique : habileté qui fait référence à une capacité progressive des jeunes élèves à « réfléchir sur » différents aspects de la langue à l'oral. Cette habileté suppose la construction de connaissances explicites qui portent sur différentes dimensions de la langue orale : les unités phonologiques (habileté métaphonologique, aussi appelée *conscience phonologique*), les connaissances morphologiques et l'organisation des phrases (conscience morphosyntaxique), l'unité du mot (conscience lexicale) ou le sens véhiculé par les mots (métasémantique).

Habileté métaphonologique : voir *Conscience phonologique*.

Phonème : plus petite unité sonore de la langue orale. Le jeune élève qui apprend à lire et à écrire doit en arriver à reconnaître cette plus petite unité phonologique à l'oral pour la faire correspondre aux signes écrits, les graphèmes. Par exemple, le mot *bateau* est constitué de quatre phonèmes, soit /b/, /a/, /t/ et /o/.

Surcharge cognitive : phénomène qui se produit lorsque les ressources attentionnelles d'un élève sont saturées lors d'une activité telle que la production écrite. Ce concept, issu du domaine de la psychologie cognitive, attire l'attention sur le fait que les élèves (les humains en général) ont une capacité de traitement cognitif limitée. Par exemple, parce que les jeunes scripteurs du début du primaire n'ont pas automatisé le geste d'écriture ni les associations entre les phonèmes et les graphèmes, la production écrite est, pour eux, une activité hautement exigeante sur le plan cognitif et sa réalisation est souvent compromise. Progressivement, l'automatisation de certaines opérations peut limiter le phénomène de surcharge cognitive (*Écrire au primaire*, p. 7).

Système orthographique opaque : orthographe pour laquelle les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes sont irrégulières. Les orthographe du français et de l'anglais sont opaques et la maîtrise de ces deux systèmes est complexe (*Écrire au primaire*, p. 8).

Système orthographique transparent : orthographe pour laquelle les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes sont régulières. Dans une langue parfaitement transparente, la correspondance entre graphèmes et phonèmes est consistante, c'est-à-dire qu'à un graphème correspond un seul phonème (lecture) et qu'à un phonème correspond un seul graphème (écriture). Ainsi, plus une langue est transparente, plus l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sera facile et rapide. L'espagnol, l'italien et le finlandais sont des langues très transparentes.

Références

- Alamargot, D. et Morin, M.-F. (2021). Relations entre habiletés graphomotrices et performances orthographiques : bilan des travaux et illustration chez des élèves français de 4^e année du primaire. *ANAE – Approche neuropsychologique des apprentissages chez l’enfant*, 170, 35-44.
- Alamargot, D. et Morin, M.-F. (2019). Approche cognitive de la production écrite : principaux résultats et apports pour l’apprentissage et l’enseignement à l’école. *Approche neuropsychologique des acquisitions de l’enfant (ANAE)*, 163, 713-721.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing* (Vol. 9). Springer Science & Business Media, 267 pages.
- Aparicio, X., Alamargot, D., Morin, M.-F. et Louis, J. (2019). Intérêts et limites des outils numériques pour l’apprentissage de la production écrite. *ANAE – Approche neuropsychologique des apprentissages chez l’enfant*, 163, 769-774.
- Bara, F. et Gentaz, E. (2010). Apprendre à tracer les lettres : une revue critique. *Psychologie française*, 55(2), 129-144. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2010.01.001>
- Berninger, V. W. et Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower’s model of skilled writing to explain beginning and developing writing. Dans E. C. Butterfield (dir.), *Children’s Writing: Toward a Process Theory of the Development of Skilled Writing* (p. 57-81). Hampton Hill, Middlesex, England : JAI Press.
- Casalis, S., Pacton, S., Lefevre, F., & Fayol, M. (2018). Morphological training in spelling: Immediate and long-term effects of an interventional study in French third graders. *Learning and Instruction*, 53, 89-98.
- Catach, N.(1995). *L’orthographe française*. Paris : Nathan.
- Coker, D. L., Jennings, A. S., Farley-Ripple, E. et MacArthur, C. A. (2018). The type of writing instruction and practice matters: The direct and indirect effects of writing instruction and student practice on reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(4), 502–517.
- Daviault, D. (2011). *L’émergence et le développement du langage chez l’enfant*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Daigle, D., Berthiaume, R., Ruberto, N., & Wolter, J. A. (2018). Classroom practices in morphological instruction. In *Morphological Processing and Literacy Development* (pp. 244-268). Routledge.
- Fayol, M., & Miret, A. (2005). Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie Française* 50, 391–402.
- Fayol, M. (2013). *L’acquisition de l’écrit*. Paris : Presses universitaires de France.

- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ferreiro, E. (1996). À propos de l'acquisition des objets culturels : le cas particulier de la langue écrite. *Perspectives*, 26(1), 137-146.
- Graham, S., Harris, K. R. et Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 498-522.
- Graham, S. et Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading & Writing*, 27, 1703–1743.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S. et Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879.
- Graham, S., Gillespie, A. et McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development and instruction. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26, 1–15.
- Jones, C. D. et Reutzel, D. R. (2015). Write to read: Investigating the reading-writing relationship of code-level early literacy skills. *Reading & Writing Quarterly*, 31(4), 297-315.
- Labrecque, D., Morin, M.-F., Labrecque, N., Cantin, N. et Barriault, L. (2018). *Le plaisir d'écrire : ça se prépare! Des pistes de réflexion et d'action pour le milieu scolaire*. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/le-plaisir-decrire-ca-se-prepare/>
- Lavoie, N., Morin, M. F., Coallier, M. et Alamargot, D. (2020). An explicit multicomponent alphabet writing instruction program in grade 1 to improve writing skills. *European Journal of Psychology of Education*, 35(2), 333-355.
- Mauroux, F. et Morin, M.-F. (2018). Conduire un entretien métagraphique afin de mieux comprendre les fondements des traces écrites des jeunes scripteurs : pourquoi et comment?. *Repères*, 57, 123-140.
- Mauroux, F., Boudreau, C. et Morin, M.-F. (2019). DIDALEX : une plateforme d'aide à l'évaluation et au suivi des compétences des élèves francophones en orthographe lexicale. *Études en didactique des langues*, 33, 67-87.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299-325.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière (coll. Didactique).
- Ministère de l'éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Éducation préscolaire, primaire, français langue d'enseignement, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2011a). Écrire au primaire : Programme de recherche sur l'écriture, Québec, Gouvernement du Québec.

Morin, M.F. et Pulido, L. (2022). Interventions for the Development of Orthographic Knowledge Based on Invented Spellings. *International Journal of Early Childhood*, 1-18.

Morin, M. F. (2014). Portrait du jeune lecteur québécois de la 1^{re} année du primaire à la 5^e année du secondaire. Rapport final. Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

Morin, M.-F. et Alamargot, D. (2019). Les entraînements graphomoteurs : quelles pratiques, quels effets? *Approche neuropsychologique des acquisitions de l'enfant (ANAE)*, 163, 730-738.

Morin, M.-F., Bara, F. et Alamargot, D. (2017). Apprentissage de la graphomotricité à l'école : Quelles acquisitions? Quelles pratiques? Quels outils? *Scientia Paedagogica Experimentalis*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01889114>

Morin, M.-F., Alamargot, D., Diallo, T. et Fayol, M. (2018). Individual differences in lexical and grammar spelling across primary school. *Learning and Individual Differences*, 62, 128-140.

Morin, M.-F., Lavoie, N., Labrecque, A.-M. et Coallier, M. (2016). Développer l'aisance graphomotrice en 2^e année du primaire par un programme d'enseignement explicite en écriture. *Vivre le primaire*, 29(2), 22-25.

Morin, M.-F., Lavoie, N. et Montésinos-Gelet, I. (2012). The effects of manuscript, cursive or manuscript/cursive styles on writing development in Grade 2. *Language and Literacy*, 14(1), 110-124.

Morin, M. F., & Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 663-683.

Mussar, R., Sénéchal, M., & Rey, V. (2020). The development of morphological knowledge and spelling in French. *Frontiers in Psychology*, 11, 146.

Nootens, P., Doyen, A.-L., Noyer-Martin, M. et Simard-Dupuis, E. (2019). Apprentissage de l'orthographe lexicale et apports des dispositifs d'enseignement explicite. *Approche neuropsychologique des acquisitions de l'enfant (ANAE)*, 163, 750-758.

Ouellette, G. et Sénéchal, M. (2017). Invented spelling in kindergarten as a predictor of reading and spelling in Grade 1: A new pathway to literacy, or just the same road, less known?. *Developmental Psychology*, 53(1), 77.

Pacton, S., Foulon, J. N., Casalis, S., & Treiman, R. (2013). Children benefit from morphological relatedness when they learn to spell new words. *Frontiers in psychology*, 4, 696.

Pacton, S. et Afonso-Jaco, A. (2015). Comment les enfants apprennent-ils l'orthographe des mots? *Revue française de linguistique appliquée*, 2, 51-61.

Pulido, L. et Morin, M.-F. (2016). L'accompagnement des premières écritures : effets et pratiques – une synthèse. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (éd.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture / Contributions about Learning to Read and Write*. Sherbrooke : Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/10229>

Pulido, L. et Thériault, P. (2022). Manuscript and/or Cursive: The Contribution of Research Conducted Since 2012 on Handwriting Instruction. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, DOI: 10.1080/19411243.2022.2084487

Rossi, M., Martin-Chang, S. et Ouellette, G. (2019). Exploring the space between good and poor spelling: Orthographic quality and reading speed. *Scientific Studies of Reading*, 23(2), 192–201.

Santagelo, T. et Graham, S. (2015). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review*, 28(2), 225-265.

Schwellnus, H., Cameron, D. et Carnahan, H. (2012). Which to choose: Manuscript or cursive handwriting? A review of the literature. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 5(3-4), 248-258.

Sénéchal, M. (2017). Testing a nested skills model of the relations among invented spelling, accurate spelling, and word reading, from kindergarten to grade 1. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 358-370.

Treiman, R. (2019). Apprentissage statistique et orthographe. *A.N.A.E.*, 163, 739-749.

Young, R. et Ferguson, F. (2020). *Real-World Writers: A Handbook for Teaching Writing with 7–11 Year Olds*. London : Routledge.

