



**HAL**  
open science

# La variation dans les écrits d'élèves de grande section d'école maternelle

Céline Guerrouache

► **To cite this version:**

Céline Guerrouache. La variation dans les écrits d'élèves de grande section d'école maternelle. Rencontres des Jeunes Chercheurs en Sciences du Langage 2019, 2019, Paris, France. hal-03192666

**HAL Id: hal-03192666**

**<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-03192666>**

Submitted on 8 Apr 2021

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

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

**La variation dans les écrits d'élèves de grande section d'école maternelle**

Céline GUERROUACHE

Université de Cergy-Pontoise

& ESPE de l'académie de Versailles

Réseau d'aides à dominante pédagogique

Ecole élémentaire Guy de Maupassant – Mantes-la-Ville

**RESUME**

Cet article rend compte des variations dans les écrits de jeunes scripteurs, dans le cadre de pratiques d'écriture approchée. A travers l'étude d'un double corpus d'écrits et de commentaires d'élèves de grande section, nous analysons la diversité des solutions orthographiques réalisées, au regard des explications métagraphiques énoncées par les élèves pour justifier les formes écrites essayées. Nous constatons à la fois une grande diversité de variantes orthographiques réalisées et une relative homogénéité des procédures utilisées, notamment en phonographie. Ces jeunes scripteurs découvrent et mettent en œuvre conjointement les principes fondamentaux qui structurent le français écrit, et cela bien avant de maîtriser les techniques instrumentales de la lecture. Cette étude se situe dans un renversement de perspective où les activités d'écriture devraient précéder l'apprentissage de la lecture.

**ABSTRACT**

This article reports variations in the productions of young writers who were practicing invented spelling. Through the study of two corpora of writings and comments of pre-primary school children, we analyzed the diversity of produced spellings, taking into account the metagraphical explanations given by the children to justify their attempted writings. We observed a great diversity of attempted spelling variants as well as a relative homogeneity of employed procedures, especially in phonography. These young writers discovered and used the fundamental principles of written French well before mastering instrumental reading techniques. This study presents a reversal of perspective in which writing activities should precede learning how to read.

## **1- Contexte de l'étude**

L'étude proposée s'appuie sur le recueil et le traitement d'un double corpus d'écrits et de commentaires d'élèves de grande section d'école maternelle (GSM) âgés de cinq à six ans, dans le cadre des travaux sur les écritures « approchées », également comprises en termes d'écritures « inventées », « tâtonnées » ou « essayées » (pour une synthèse Read & Treiman 2013). Ces premières écritures enfantines présentent une grande diversité de formes avec des variations linguistiques qu'il convient d'analyser. Ces variantes correspondent peu ou prou aux composantes du plurisystème orthographique du français qu'a décrit et formalisé N. Catach ([1989] 2016). Nous observons ainsi que les jeunes élèves de GSM résolvent progressivement des problèmes liés aux deux principes fondamentaux de l'écriture du français : sémiographique et phonographique, et sans doute de tous les systèmes d'écriture (Gelb [1952] 1973).

Nous avons ainsi constitué un corpus d'une cinquantaine d'écrits produits par des élèves suivis dans une école en Réseau d'éducation prioritaire (REP) à Mantes-la-Ville, dans les Yvelines, banlieue ouest de Paris. Pour compléter ce corpus, nous avons recueilli un ensemble d'explications qualifiées de « métagraphiques » (Jaffré 1995), énoncées par les élèves pour justifier les formes écrites essayées. Ces explications métagraphiques nous renseignent plus explicitement sur les procédures et les connaissances qu'ils découvrent puis construisent et transfèrent. Ces deux corpus montrent à la fois une grande diversité de solutions orthographiques réalisées et une relative homogénéité des conceptions/représentations sous-jacentes (David & Guerrouache 2018).

## **2- Principes didactiques du dispositif**

Cette étude a été conduite dans le cadre de pratiques d'écritures approchées qui permettent aux élèves de grande section, bien que n'ayant pas encore maîtrisé les techniques instrumentales de la lecture, d'appréhender plus aisément les principes du français écrit. En effet la démarche des écritures approchées a plusieurs fonctions : la relecture par les élèves et l'enseignant, la valorisation des formes normées et donc des réussites scripturales, l'oralisation des mots avec extraction et étirement des phonèmes, la recherche des graphèmes ajustés en fonction de leur statut (audible ou muet, polyvalent ou non, composés de une, deux ou trois lettres), le recours aux référents afin de valider une proposition, une modification, une stratégie. Les élèves ont des interactions ajustées avec l'enseignant, mais aussi conjointes à celles de leurs pairs. La démarche repose sur une logique de sociabilité, liée à une conception dynamique de l'écriture et de son apprentissage. L'étayage qui accompagne la relecture du texte permet aux élèves de commenter les réalisations obtenues et de comparer les caractéristiques de celles-ci du résultat final. Dans leurs explications métagraphiques, les jeunes élèves appréhendent « l'erreur comme trace visible nécessaire à la maîtrise des normes écrites [ce qui] suscite et encourage une réflexion sur la langue » (David, Morin & Nootens 2017 : 13) ; ces explications correspondent

également « au moment où le jeune scripteur peut revenir sur sa production [...] pour rendre disponibles et verbalisables les connaissances peu accessibles au moment de la production » (David & Morin 2008 : 17).

Durant deux ans, nous avons formé les trois enseignantes de ces classes à la pratique des écritures approchées. Ces professeures se sont engagées activement dans cette démarche auprès de leurs élèves. Elles ont expérimenté un dispositif d'écrits hors contexte avec une progression partant de mots phonologiquement « transparents » (par ex : rat, mur, lama, sirop, farine, tomate) vers des mots plus opaques (digrammes et trigrammes, phonogrammes polyvalents, (par ex : lapin, main, mange, glace) pour arriver à la distribution des mots dans des phrases avec des mots lexicaux et grammaticaux. Les enseignantes ont suivi cette démarche et nous avons mis en place, après le premier essai individuel des élèves, un dispositif de localisation précise des éléments erronés à modifier (David et Guerrouache, 2019 à paraître), reposant sur les opérations de réécriture identifiées par les chercheurs de l'ITEM, et repris notamment par C. Fabre (1990, 2002) et C. Doquet (2011). Les élèves sont aidés par les signes apposés par l'enseignant, qui correspondent aux opérations de réécriture accessibles et symbolisées ainsi : i) *remplacer* des éléments (soulignement de graphèmes ou de mots à remplacer) ; ii) *ajouter* un élément (flèche verticale sous la zone exigeant l'insertion) ; iii) *supprimer* un élément (une croix sous le segment à enlever) ; iv) *déplacer* des éléments (en inscrivant une double flèche horizontale sous les éléments à inverser). Ces signes de réécriture appliqués au crayon repèrent et suggèrent les réécritures à effectuer de façon plus autonome par les élèves, tout en soulageant leur mémoire de travail. Cette position de « neutralité active (sert à) mettre en place un contexte de travail en écriture qui favorise les échanges entre les élèves » (Morin, David & Noosten 2014 : 13). Le caractère « social » des écritures approchées est ainsi présent dans toutes les séances de réécriture individuelle ou collective, car nous sommes convaincus que « le partage des connaissances avec d'autres enfants engagés dans le même effort peut constituer une aide significative » (Montésinos-Gelet & Morin 2006 : 16).

Ces interactions d'apprentissage sont donc toujours conçues dans une dynamique de l'activité cognitive de l'enfant qui construit des connaissances par un étayage ajusté de l'enseignant et des échanges entre pairs. Voici un exemple de séance d'écriture approchée et collective, enregistrée le 8 décembre, et restituant les interactions de trois élèves : Esa (5,10 ans), Nad (5,9 ans), Sam (6,0 ans), avec leur enseignante :

Ens : moi je suis d'accord avec Es si j'entends [is] - là tu as écrit /-S-S et moi je t'ai dit vis - qu'est-ce qu'il te manque (Ens inscrit la flèche verticale avant le /)

Esa : le V

Ens : et qu'est-ce qu'a écrit Nad - elle a mis le V - Nad elle a mis le S qu'est ce qui te manque ici ? (Ens inscrit la flèche entre le V et le S)

Nad : le /

Ens : et qu'est-ce que je vais faire du L que fait le L on en fait quoi du L ?

Esa : on le croise

Ens : on le ?

Esa : on le croise  
Ens : ah - on met une croix - on l'enlève (Ens inscrit une croix sous le L) - - est-ce que je t'aide un petit peu ? - alors on va reprendre à cette flèche-là - on va décomposer *vis* doucement [v:::] quelle lettre correspond à [v:::] ?  
Sam : V  
Ens : vas-y écris-la  
Sam : comment ça s'écrit ?  
Ens : c'est celle-ci (Ens montre l'affichage comprenant la liste des phonogrammes déjà étudiés) - - ensuite [vi:::]  
Sam : le /  
Ens : [is:::]  
Sam : S

Dans ces échanges, l'enseignante n'est ni trop présente ni trop distante ; elle aide les élèves à contrôler leur production, mais aussi à construire complémentirement des procédures (en extrayant successivement les phonèmes du mot *vis*) et de nouveaux savoirs (les graphèmes qui correspondent à ces extractions phonémiques). La démarche est ainsi conçue de manière à aider les élèves à résoudre les problèmes successifs posés dans les mots, les phrases ou les textes qu'ils énoncent. L'enseignante laisse toujours l'élève décider du contenu de son écrit et se centre sur les réussites comme sur les erreurs qui apparaissent<sup>1</sup>. Chaque séance se clôt par une réécriture complète et normée de l'énoncé progressivement réécrit par chaque élève (voir *infra* les facsimilés de ces écrits). Cette ultime phase de réécriture assure à la fois la validation des acquisitions procédurales et une mise en forme conventionnelle qui offre ensuite une référence stabilisée (la version normée de l'enseignante et celle recopiée de l'élève) pour d'autres essais d'écriture. Dans cette pratique, la progression des apprentissages s'organise autour des contraintes et propriétés du français écrit, principalement dans le domaine phonographique : extraction des phonèmes, polyvalence graphémique de certains de ces phonèmes, nombre de lettres nécessaires au codage de phonogrammes complexes, discrimination de phonogrammes proches acoustiquement ou visuellement...

Nous proposons ici des écrits d'élèves au mois d'avril qui ont suivi cette progression depuis le mois de novembre. Qu'ils soient en difficulté ou performants ils ont tous enclenché une démarche phonographique qui dérange, complète ou remplace les procédures sémiographiques que les élèves utilisaient avant d'avoir passé « le mur du son » : « il ne s'agit plus de représenter directement du sens par des mots mais de saisir les sons de la langue pour représenter par d'autres graphies, même si ce sont les mêmes sémiographies reconfigurées » (David 2008 : 171).

### 3- Variantes orthographiques d'une phrase avec des élèves performants

---

<sup>1</sup> Pour un exposé plus complet de la démarche et de la fonction de ces symboles de réécriture, cf. J. David & C. Guerrouache (2018).

### 3-1 Sur- et sous-segmentation en mots

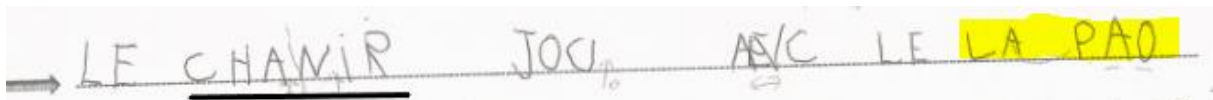
Dans ces pratiques d'écritures approchées, les élèves de grande section ont donc fait le lien oral-écrit et tentent de coder les unités sonores. Ils prennent également conscience petit à petit que la segmentation de l'écrit en mots séparés les uns des autres ne correspond pas à la forme apparente de l'oral. Cette segmentation du continuum sonore pour sa mise en mots graphiques reste difficile pour eux. La procédure d'encodage prend le pas sur la valeur sémiographique des mots et les mots graphiques sont amalgamés. En effet, une fois qu'ils ont compris que les graphèmes transcrivent les phonèmes les élèves se concentrent sur cette transcription. Ils écrivent alors par groupes syntaxiques et/ou sémantiques. On observe une hyposegmentation qui s'opère en unité de sens. A l'inverse, une pratique orale (dite de « conscience phonologique »), très répandue en maternelle consistant à scinder les mots sur la base de leurs syllabes, entraîne des écrits présentant une hypersegmentation des mots scindés en unités syllabiques. Ainsi, dans les exemples suivants, deux élèves de grande section au mois d'avril produisent ces deux effets dans la même phrase. Ces deux élèves, pour le mot *lapin*, produisent des écrits similaires où le mot est coupé en deux *LNU PNU* et *LA PAO*. A l'inverse ils peuvent amalgamer plusieurs mots en groupes syntaxico-sémantiques (*MANMLACALAD* pour *mange la salade*) et (*CHANIR* pour *chat noir*).

Adel (6,2 ans), le 18 mars 19 : le **lapin** mange de la salade.



Handwritten text by Adel: "LE LNU PNU MANMLACALAD". The words "LNU" and "PNU" are highlighted in yellow. The text is written on a lined background with a dashed midline.

Joanna (6,0 ans) le 5 avril 19 : Le chat noir joue avec le **lapin**.



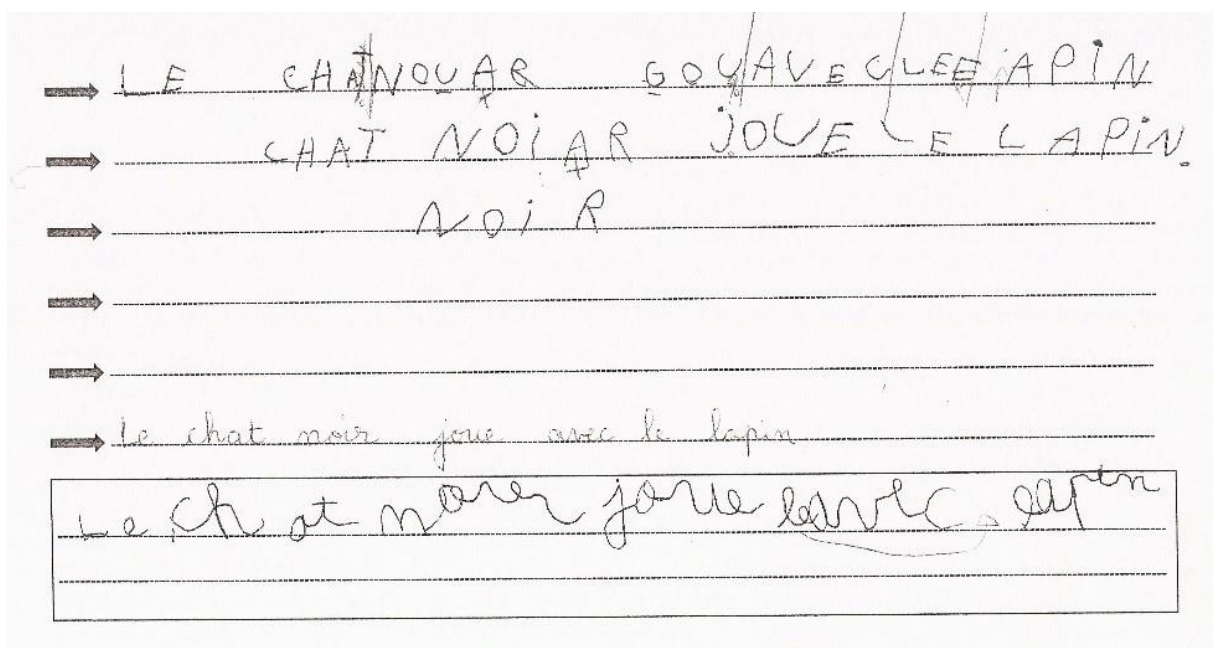
Handwritten text by Joanna: "LE CHANIR JOU AVEC LE LA PAO". The words "LA" and "PAO" are highlighted in yellow. The text is written on a lined background with a dashed midline.

Pour résoudre ces problèmes il est nécessaire que les élèves acquièrent une connaissance graphique des mots pour aboutir à une segmentation plus conventionnelle. « Il s'agit là, pour les apprentis scripteurs, d'identifier les mots de la chaîne parlée selon une procédure qui se distingue du strict encodage

phonographique » (David & Fraquet 2013 : 16). La relecture des écrits pourra *in fine* aider les élèves à distinguer graphiquement les mots.

### 3-2 Polyvalence phonogrammique et variation du 'g' : exemple des phonèmes [g] vs [j] et du graphème 'g'

Lors d'une séance menée un 2 avril, Youmna (6,0 ans) procède en trois phases d'écriture-réécriture. Elle inscrit tout d'abord l'énoncé de la première ligne ; il servira de base au premier échange avec l'enseignante :



Ens : explique-moi comment tu as choisi le G [Ens pointe la graphie *gou* pour « joue »]

You : parce que j'ai écouté le son je sais que c'est G en fait

Ens : pour quel son ?

You : pour [j]

Ens : tu sais que pour le son [j] ça s'écrit G

You : oui

Ens : tu as raison

You : sinon le G il fait [g]

Ens : oui et bah là justement il fait [g] parce que il y a un O derrière donc là tu as écrit [g-u] - qu'est-ce que tu vas mettre à la place du G pour faire le son [j] ?

You : J

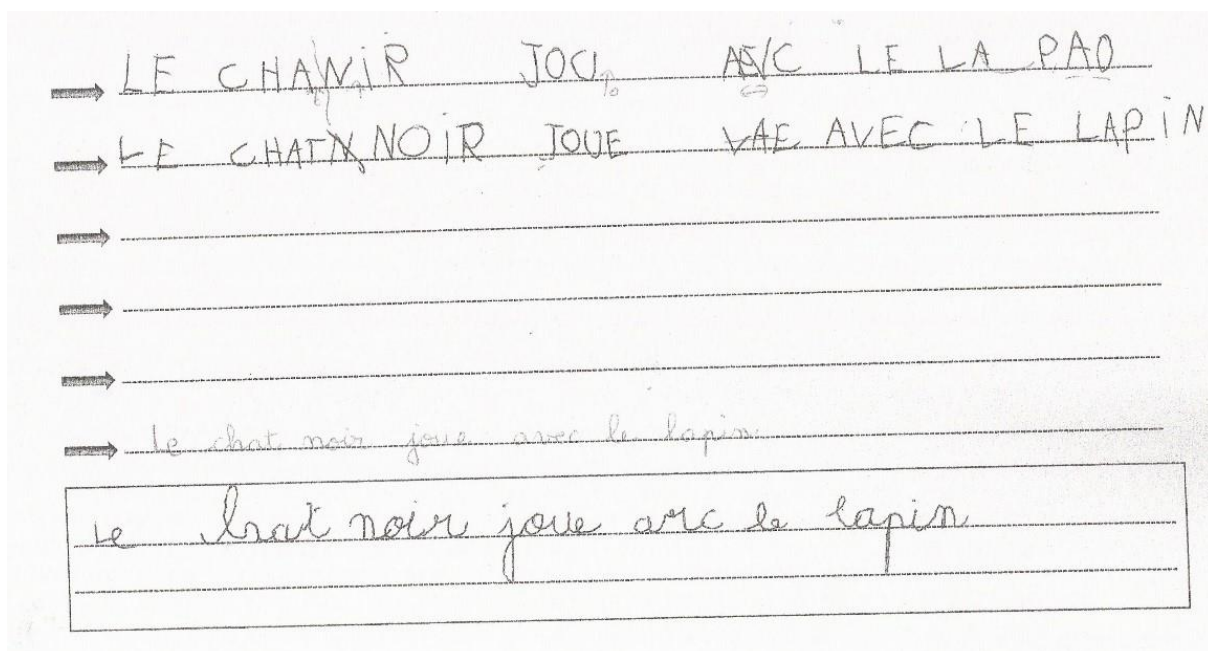
Dans cette partie de l'échange transcrit *in-extenso*, les explications fournies par Youmna portent sur la polyvalence du [j] qu'elle a tout d'abord graphié G dans l'essai du verbe *GOU* (pour « joue »). L'échange avec l'enseignante et les explications fournies de part et d'autre conduisent progressivement à la résolution du problème, dès la deuxième version (ligne 2). Cet échange montre que Youmna a déjà des connaissances construites au cours de précédentes séances d'écriture-réécriture, individuelles ou collectives, notamment les valeurs contextuelles du G et la polyvalence du [j] correspondant au J.

Bien évidemment, les autres écarts de segmentation en mots, de transcription phonogrammique et de marquage grammatical ont fait l'objet d'un échange et d'un codage spécifique en termes de réécriture (flèches, croix, traits verticaux et traits horizontaux) pour indiquer les opérations à effectuer. Dans cette deuxième version, persiste cependant le maintien d'un A (dans *NOIR*), que l'enseignante a signalé par une croix (également comprise dans ce codage collectivement partagé) ; l'élève va ensuite réécrire sur la troisième ligne.

Dans ce processus de réécriture, Youmna va résoudre successivement les problèmes qui auront été révélés dans les interactions ciblées, de façon à « approcher » progressivement la forme normée qui sera, *in fine*, recopiée par l'enseignante en cursive, puis par l'élève dans cette ultime version encore maladroitement calligraphiée.

### 3-3 Transcription phonogrammique et variation du digramme du [wa]

Dans une autre séance, enregistrée le 5 avril, quatre élèves échangent avec l'enseignante. Chacun a inscrit une phrase à partir d'un même énoncé formulé oralement de concert (*Le chat noir joue avec le lapin*). Par manque de place, nous n'avons pas reproduit tous les écrits de ces quatre élèves, ni les explications métagraphiques qui les accompagnent. Nous avons uniquement retenu ceux de Joanna (6,0 ans) et de Chloé (6,2 ans). Voici tout d'abord le texte qui comportent trois essais d'écriture, et les explications fournies par Joanna ; les deux premiers étant l'objet de plusieurs échanges, tandis que le troisième valide la version normée :



Ens : où tu as écrit *noir* ?

Joan : là [elle pointe *nir*]

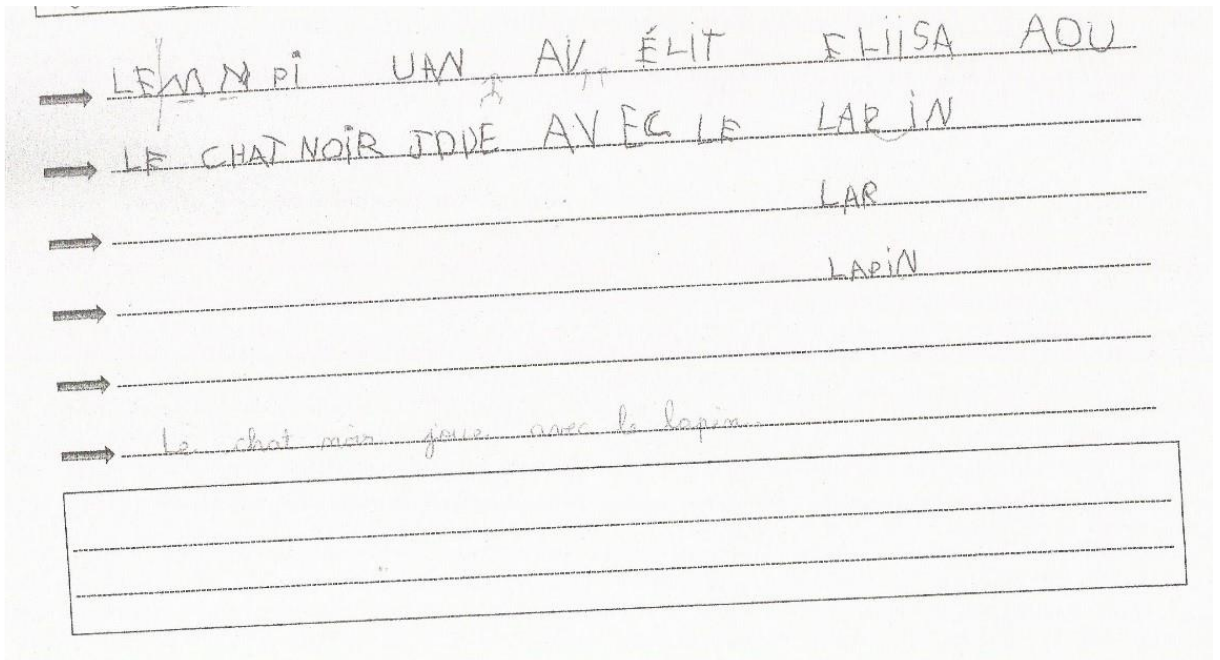
Ens : comment on écrit le son [wa] comment tu as choisi le *l* dans *noir* ?



Joan : parce que peut être je me rappelais comment on écrivait j'ai mis le /

L'enseignante valide, mais ajoute une flèche entre le *N* et le *I*. Par la suite, Joanna réécrit cette phrase avec les indications verbalisées et inscrites avec le code de correction partagé. La deuxième version apparaît ainsi plus conforme, seules persistent deux ratures d'écriture (produites dans la continuité de l'énoncé et non en relecture) : le *N* qui débutait l'adjectif *NOIR*, non séparé du nom *CHAT* ; l'essai de *VAE* biffé et corrigé immédiatement en *AVEC*). Après avoir confirmé l'ensemble, l'enseignante peut alors, dans un troisième temps, inscrire la phrase de façon normée en écriture cursive, phrase qui sert à la fois de conclusion du travail réalisé, de mise en mémoire des graphies conventionnelles et de ressource pour d'autres tâches d'écriture.

Le texte et l'échange qui suivent concernent Chloé qui apparaît moins performante dans sa première tentative et utilise ensuite des ressources et des raisonnements différents :



Ens : quelles lettres tu as écrit là ? [Ens pointe une graphie où l'on ne peut distinguer entre *uan* ou *uw*]

Chlo : U - A - W non N

Ens : c'est un *N* ou un *W* ?

Chlo : un *W*

Ens : ah oui parce que le *W* il fait quel son ?

Chlo : [v]

Ens : alors dans *noir* ?

Chlo : [wa]

Ens : [wa] tu as écrit *W* pour [wa] ?

Chlo : oui

Ens : oui tu as raison dans certains prénoms le son [wa] s'écrit *W*

Chlo : on a *Wombat* [personnage d'un album étudié]

Ens : ah c'est pour ça que tu as mis le *W* ?

Chlo : oui

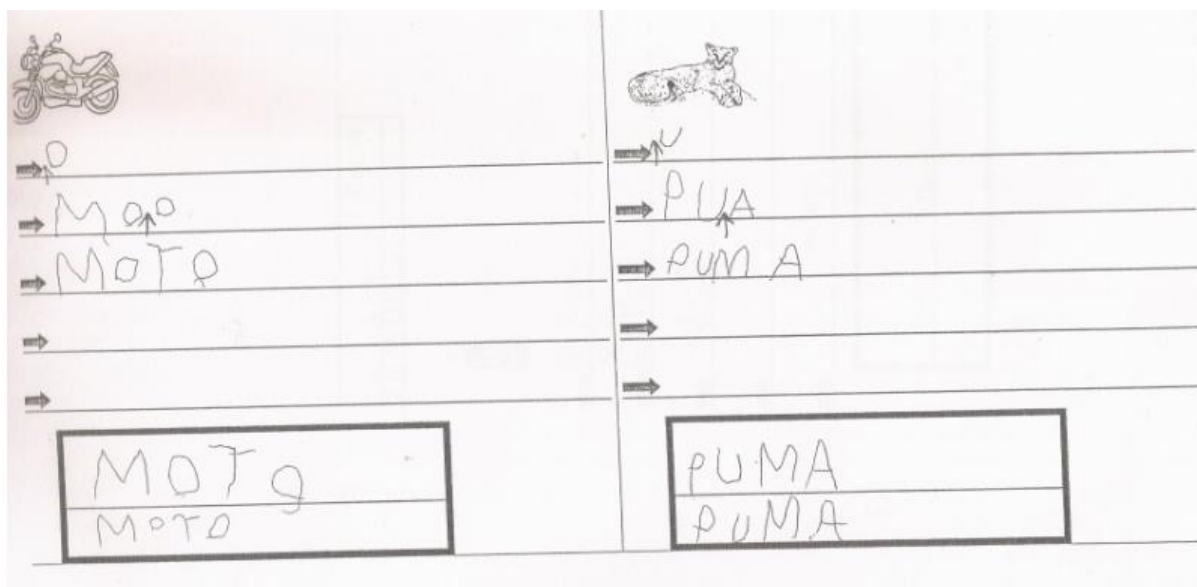
Chloé apparaît moins assurée. Elle hésite tout d'abord dans l'identification des lettres inscrites (*N* ou *W*) puis sur l'encodage du [wa] de l'adjectif *noir*. De fait, elle procède en mobilisant une analogie phonographique particulière : le [w] du personnage de l'album étudié, en l'occurrence *Wombat*. De fait, Chloé recourt à ce que nous qualifions de graphie « prototypique » et qu'elle a extraite lors d'une autre expérience de lecture et d'écriture, et qu'elle a généralisée pour toutes les transcriptions du [w]. Dans ce cas, le guidage de l'enseignant va différer puisqu'il s'agit de déconstruire une connaissance spécifiquement contextualisée pour en construire une autre plus efficiente parce que plus récurrente : le 'oi' de [wa]. L'effort à produire est ainsi doublement important pour assoir une nouvelle connaissance dans une logique plus efficiente.

#### **4- Variantes orthographiques avec un élève moins avancé**

Tous les élèves, au mois d'avril, ont pris conscience que l'écrit code l'oral et utilisent des procédures phonographiques. Cependant certains d'entre eux rencontrent des difficultés pour coder les unités sonores. Nous présentons, ici, les écrits de Sofiane ((5,7) qui, suite à une maladie infantile, a subi une perte d'audition. Même s'il a passé « le mur du son »<sup>2</sup>, il a des difficultés à entendre et à distinguer certains phonèmes. Il a tout de même développé une habileté phonique et parvient à isoler dans un même mot des phonèmes consonantiques et vocaliques. Pour l'écriture de mots (qui suit la progression explicitée auparavant), il parvient à produire une écriture syllabo-alphabétique : des syllabes peuvent être codées exhaustivement alors qu'une seule lettre peut coder une syllabe entière (O Pour « to » dans *moto* / A pour « ma » dans *puma*) où les phonèmes vocaliques sont plus aisément codés. Nous n'avons pas réussi à obtenir d'explications de cet élève qui présente une inhibition assez importante. Il est donc difficile de savoir, sans ces verbalisations associées, si l'élève ne parvient pas à extraire ces phonèmes consonantiques ou s'il ne connaît pas leurs graphies.

---

<sup>2</sup> Nous désignons par cette expression, la possibilité pour ces jeunes scripteurs de saisir les correspondances phonographiques et donc d'amorcer les apprentissages conséquents.



Pour l'écriture d'une phrase, Sofiane semble perdre ses acquis. Il code une lettre pour un mot et utilise des procédures qui se situent entre la sémiographie et la phonographie. L'élève a su expliciter à quel mot oral correspondait chaque lettre, sans plus de précision. Il semble que chaque lettre corresponde à un phonème vocalique perçu dans le mot, cependant le / inscrite pour la forme « joue » reste inexpliqué. Nous pouvons supposer que la longueur de la phrase (vs celle d'un mot) a contribué à cette « régression » dans l'encodage des unités sonores.



## 5- Conclusion et perspectives

A l'issue de cette étude, nous constatons à la fois une grande diversité de variantes orthographiques réalisées et une relative homogénéité des procédures dans des domaines construits progressivement notamment en phonographie. Nous observons qu'au-delà de la diversité de leurs réalisations graphiques, ces jeunes scripteurs découvrent et mettent en œuvre différentes composantes systémiques du français écrit. Nous nous sommes attachés, ici, principalement, au domaine alphabétique en montrant comment ils recourent à des logiques phonographiques plus ou moins complémentaires ou opposées, en mobilisant des procédures comme l'épellation, l'analogie, le codage syllabique... jusqu'à la transcription complète des phonèmes extraits de l'énoncé oral. Les procédures construites par les jeunes scripteurs évoluent alors vers des procédures complexes comme la polyvalence phonogrammique. Parallèlement à ces procédures phonographiques les élèves utilisent des procédures morphologiques (lettres muettes, double

consonnes signes diacritiques, régularités orthographiques, dérivations, marque du pluriel, forme des verbes). A tout cela s'ajoute la problématique de la segmentation des énoncés en mots graphiques qui est difficile à appréhender par les jeunes élèves. Ces procédures construites convergent ou non avec des logiques plus ou moins efficaces et « rentables » dans le système écrit du français. L'apprentissage de l'écriture nécessite donc le recours aux principes fondamentaux qui structurent le français écrit. Les enfants découvrent ces principes conjointement. Différentes procédures, contraintes par les principes généraux du français et utilisées par les élèves « évoluent ainsi, non pas par leur simple remplacement, mais après leur redistribution, selon un principe de vases communicants » (David, Morin 2008 : 10). Bien que n'ayant pas encore maîtrisé les techniques instrumentales de la lecture, en situation d'écriture « approchée », les élèves de GSM appréhendent plus aisément ces principes fonctionnels. Pour ce faire, ils développent des stratégies intelligentes – et parfois inattendues – qui présentent certes une grande diversité de formes mais aussi et surtout des similitudes de procédures. De fait chacun sélectionne les informations écrites qu'il est capable d'assimiler ; il les restitue de façon personnelle et parvient progressivement à les conceptualiser en cohérence avec le système orthographique qu'il commence à s'approprier et va maîtriser jusqu'à l'automatisation des procédures et leurs transferts dans de nouveaux écrits à produire. De fait, l'introduction précoce d'activités d'écriture interagit avec l'apprentissage de la lecture, certes, mais aussi avec la perception des unités de l'oral (des syllabes aux phonèmes) comme des unités de l'écrit (les lettres, les graphèmes et les mots).

Cette étude se situe donc dans un renversement de perspective décrite par Emilia Ferreiro (déjà en 1988) ou les activités d'écriture devraient précéder l'apprentissage de la lecture, dans une perspective d'autonomie langagière.

## Références bibliographiques

CATACH, N. ([1989] 1995). *L'Orthographe française*. Paris : Nathan.

DAVID, J. (2008). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques*, 139-140, 163-187.

DAVID, J. & FRAQUET, S. (2013). Ecrire en maternelle : comment approcher le système écrit ? *Repères*, 47, 19-40.

DAVID, J. & MORIN, M.-F. (2008). Ecritures approchées ; des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage. In J. Dolz & S. Plane (dir.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques* (pp. 19-41). Namur : Presses Universitaires de Namur.

DAVID, J., MORIN, M.-F. & NOOTSEN, P. (2017). Approcher l'écriture en début de scolarisation : Apprentissages des élèves et actions de l'enseignant. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, LIV, 1-2, 153-176.

DOQUET, C. (2011). *L'Écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia ».

FABRE, C. (1990). *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Ceditel - L'Atelier du Texte.

FABRE, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : E.S.F.

- FERREIRO, E. (1988). L'écriture avant la lettre. In H. Sinclair (dir.), *La Production de notations chez le jeune enfant*, Paris : Presses universitaires de France (version revue et corrigée dans Ferreiro, E. (2000). *L'Écriture avant la lettre*. Paris : Hachette).
- GELB, I.J. ([1952] 1973). *Pour une théorie de l'écriture*. Paris : Flammarion (édition originale, Chicago, 1952).
- JAFFRÉ, J.-P. (1995). Les explications métagraphiques, leur rôle en recherche et en didactique. In R. Bouchard & J.-C. Meyer (dir.), *Les Métalangages de la classe de français* (pp. 137-138). Lyon : AIRD-DFLM – Université Louis Lumière Lyon 2.
- MONTESINOS-GELET, I. & MORIN, M.-F. (2006). *Les Orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écriture au préscolaire et au primaire*, Montréal (Québec) : Chenelière « Education ».
- READ, C. & TREIMAN, R. (2013). Children's invented spelling : What we have learned in forty years. In M. Piattelli-Palmarini & R.C. Berwick (dir.), *Rich grammars from poor inputs : Essays in honor of Carol Chomsky* (pp. 197-211). New York : Oxford University Press.