

Les premiers apprentissages de la lecture-écriture en français

Appel à contributions pour le volume 19 de la collection
« Recherches en didactique du français de l'AIRDF »
(parution en 2026)

Coordination :

Florence Mauroux (Université Toulouse Jean Jaurès, France)

Véronique Marmy Cusin (Haute École Pédagogique de Fribourg)

Marie-Hélène Giguère (Université du Québec à Montréal, Canada)

La maîtrise de l'écrit représente un défi majeur que se fixent les systèmes éducatifs à travers le monde, l'objectif étant de former des citoyens autonomes face aux situations quotidiennes mobilisant l'écrit, qu'elles soient personnelles ou professionnelles.

Les jeunes élèves entrent dans leurs premiers apprentissages scolaires avec des niveaux langagiers très hétérogènes. Ainsi, les enseignantes et les enseignants des premiers degrés relèvent un déficit d'interactions sociales, notamment dû à la place grandissante des écrans dans toutes les situations de la vie quotidienne (INSERM, 2023 ; Guez et Ramus, 2019). À cela s'ajoute la problématique des élèves qui doivent apprendre le français comme langue de scolarisation alors qu'ils pratiquent une ou plusieurs autres langues à la maison.

Dans les débuts de leur apprentissage de la langue utilisée à l'école, le développement du langage oral et écrit est souvent pensé en interaction, un bon développement du langage oral étant l'une des bases de l'entrée dans l'écrit, notamment parce qu'il « permet d'entrer dans la langue de l'école » (Doyon et Fisher, 2012, p. 34). Lorsque les élèves posent des questions, mettent en mots leurs expériences, découvertes, points de vue et compréhension des choses, elles et ils passent d'une communication à une verbalisation de leurs observations et expériences, mettant ainsi le « monde en mots » et passant à un niveau de langage davantage explicite et structuré (ibid.).

Dans les premières années de l'école, le langage s'acquiert par l'expérience, en plaçant les élèves dans des situations de communication jugées favorables, en partant de leurs propos pour leur offrir des rétroactions verbales ajustées (ibid.) et en profitant de ces occasions pour créer un environnement riche favorisant les apprentissages (Marinova, 2012). De nombreux écrits, par exemple à propos de la dictée à l'adulte (Canut et Guillou, 2017) montrent la pertinence des échanges entre l'adulte et l'élève autour de ces projets de communication afin notamment de pointer les différences entre l'oral et l'écrit, de faire de l'oral de l'élève un énoncé écrivable et de lui faire prendre conscience des spécificités du système de l'écrit et des correspondances graphophonétiques (Aeby Daghé et Almgren, 2018, Brigaudiot 2006). Brigaudiot (2006) décrit ces interactions adultes-élèves comme une invitation à une résolution de problème qui permet à ce dernier d'entrer dans le champ méta : « l'adulte prend en charge la partie du problème qui est hors de la zone proximale de développement de l'enfant et le laisse développer ses savoir-faire sur une autre partie de la tâche » (p. 53).

Depuis une cinquantaine d'années maintenant, un ensemble de travaux, menés dans différents champs de recherche, sur différents systèmes linguistiques, ont montré que le jeune enfant s'intéressait à la langue écrite avant même d'être soumis à un enseignement systématique de son fonctionnement (pour une synthèse, voir David et Morin, 2013 ; Treiman, 2020). Des études s'intéressant aux premières tentatives d'écriture du jeune enfant ont ainsi mis au jour différents niveaux de traitement de l'écriture grâce à l'analyse des traces produites par les jeunes scripteurs, souvent croisée avec ce que ces derniers pouvaient en dire lors d'entretiens métagraphiques (David, 2008 ; Mauroux et Morin, 2018 ; Jaffré, 1995 ; Guerrouache et David, 2022, Saada-Robert et *Al.*, 2005, Wyns et Dumont, sous presse). Grâce à ces recherches, on a désormais une compréhension assez fine de l'activité scripturale de l'enfant et de son développement. Si l'on sait que l'entrée dans l'écrit se fait principalement via les questionnements de l'enfant sur le fonctionnement de l'écriture et précède celui de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, le renforcement mutuel des deux activités a été largement démontré et les performances de l'élève en essai d'écriture apparaissent comme un prédicteur d'un apprentissage de l'écrit réussi, avec la connaissance des lettres et la conscience phonologique (Sénéchal, 2018).

Ainsi, l'entrée dans l'écrit représente un remarquable saut développemental pour les jeunes enfants. Dès la petite enfance, des apprentissages implicites se développent dans le domaine langagier, préparant le terrain aux apprentissages plus formels qui seront réalisés à l'école.

Les institutions scolaires, saisissant l'enjeu que constitue une étude précoce du fonctionnement de l'écrit, ont inscrit ces apprentissages dans les programmes dès les premières années de l'école et insistent sur l'interrelation des différentes dimensions de l'enseignement du français (production et compréhension de textes, découverte du principe alphabétique, acculturation à l'écrit). Pour relever ce défi, certains pays ont opté pour un allongement de l'école obligatoire qui inclut désormais les années anciennement désignées comme « préscolaires » : en Suisse romande à partir de 4 ans depuis 2010, en France, à partir de 3 ans depuis 2019 et à partir de 5 ans en Belgique depuis 2020 ; au Québec, bien que l'école ne soit obligatoire qu'à partir de 6 ans, de nombreuses écoles proposent une scolarisation dès 4 ans). Ainsi, on voit que, façon progressive, « la maternelle est devenue une école » (Bautier (*dir.*), 2005).

Des travaux menés en didactique du français ont cherché à intégrer les résultats des études sur la conceptualisation de l'écrit par l'enfant à des recherches visant à décrire, comprendre, voire infléchir, les pratiques d'enseignement de l'écrit. On a vu ainsi, depuis une vingtaine d'années, se développer dans les classes des dispositifs amenant les jeunes élèves à construire un rapport à l'écrit dès le préscolaire : écriture émergente (David et Morin, 2008), dictée à l'adulte (Jaubert et Rebière, 2023), lecture d'albums (Boiron, 2012), etc.). Or, si les bénéfices de tels dispositifs didactiques sur le développement des compétences des élèves ne sont plus à démontrer, on constate que leur mise en œuvre constitue encore un défi important pour les enseignantes et les enseignants.

Depuis les années 2000, avec le National Reading Panel et, plus récemment, en 2016 avec l'étude Lire-Écrire CP coordonnée par Goigoux (2016), les bases de l'apprentissage de l'écrit sont sensiblement connues de la communauté scientifique et de plus en plus chez les praticiennes et les praticiens. Il est toutefois reconnu que l'actualisation et l'articulation de ces savoirs en classe ne sont pas aisées. Les personnes œuvrant auprès des apprentis lecteurs-scripteurs font également face à diverses problématiques rendant leur tâche complexe et délicate. Nous en avons évoqué quelques-unes en introduction (plurilinguisme, hétérogénéité des compétences langagières des jeunes élèves, nouvelles pratiques de l'oral et de l'écrit, présence des écrans dans le quotidien de l'enfant...).

En France, une enquête menée par l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR, 2023), a permis d'observer les pratiques de production écrite de 102

enseignantes et enseignants de classes de deuxième année de préscolaire (élèves de 4/5 ans) et de mener des entretiens avec ces enseignant-es sur leurs pratiques d'enseignement de la production écrite. Il ressort de l'étude que seulement 38 % des classes pratiquent quotidiennement la production écrite. De même, l'équilibre entre les activités orales et écrites et l'interaction entre lecture et écriture sont interrogés. Sur ce point, les remarques vont dans le sens des travaux établissant la nécessité d'une préparation orale de l'écriture précédant le passage à l'écrit, principalement avec de jeunes élèves (Kervyn, 2021). D'autres constats peuvent également alimenter la réflexion didactique : le manque d'espaces dédiés à l'écriture, la nécessité d'une réflexion à mener sur les supports qui devraient permettre de garder une trace de l'activité de l'élève et de son évolution dans le temps, mais aussi de la réflexion menée quotidiennement sur l'écrit, un questionnement sur les outils à disposition ou à construire avec/pour les élèves, l'équilibre entre activité individuelle et collective, etc.

De façon assez proche, une étude menée dès 2015 auprès d'enseignantes et d'enseignants de préscolaire en formation en Suisse romande, cherchait à répondre à la question suivante : « quelles sont les résistances exprimées par les enseignantes et les enseignants envers l'enseignement de la production d'écrits (écriture émergente provisoire) en 1re et 2e années du cycle 1 (élèves de 4 et 5 ans) ? » (Groothuis, Riat et Saada-Robert, 2015, p. 1). Cette étude faisait suite à l'introduction d'activités d'écriture émergente dans les programmes du préscolaire et à la nécessité, pour les enseignantes et les enseignants, de les intégrer à leurs pratiques d'enseignement. Trois postures enseignantes sont mises au jour dans l'étude : l'approche (volonté de s'inscrire dans la nouvelle démarche), le contournement (choix des activités proches de ses pratiques habituelles), l'évitement (maintien des activités habituelles).

Ces différents résultats illustrent les tensions qui animent les enseignantes et les enseignants dans leurs choix didactiques et incitent 1/à mieux comprendre l'activité enseignante dans la construction du rapport à l'écrit du jeune élève et 2/à se questionner sur les défis que constitue pour eux cet enseignement.

Cela amène un ensemble de questions, présentées ici de façon non exhaustive :

Un premier ensemble de questions concerne la façon dont est pensé le lien entre lecture et écriture pour développer les premiers apprentissages sur la langue. Quelle articulation entre les différentes dimensions de l'écrit peut-on observer dans les premiers niveaux de l'école ? Lorsqu'elle existe, comment est-elle pensée par les enseignantes et les enseignants ? Plus particulièrement, comment est pensé le lien entre différentes tâches proposées et supposées être complémentaires : apprentissage des lettres et essais d'écriture, essais d'écriture et production écrite, production écrite et compréhension ? Écriture et lecture ? De quelle façon ces activités s'inscrivent-elles dans la construction d'un rapport à l'écrit et son fonctionnement ? Comment s'organise la progression tout au long des années de préscolaire ?

Un deuxième ensemble de questions porte plus spécifiquement sur l'activité enseignante au sein de ces dispositifs. Comment prépare-t-on ces séances d'enseignement ? Comment gère-t-on l'hétérogénéité des élèves, laquelle peut se manifester dans l'appropriation des contenus visés comme dans les interactions langagières ? Quel étayage apporte-t-on aux élèves pour leur permettre de construire les savoirs visés ? Comment permet-on à l'élève de passer de l'utilisation d'une langue comme outil de communication à une langue comme objet d'apprentissage ?

Enfin, cette réflexion porte nécessairement à questionner les moyens déployés en formation. Comment alimenter la culture professionnelle des enseignantes et des enseignants ? Comment les amener à penser le lien entre activités d'enseignement et apprentissage de l'écrit ? Comment favoriser la réflexion sur les compétences des élèves et leur évolution ? Sur les situations d'enseignement et les conditions de la réussite des élèves ?

Cet ouvrage se veut un opus collectif où seront rassemblées des contributions portant sur l'articulation de la lecture et de l'écriture dans les premiers apprentissages du français à l'école. Les propositions de contributions pourront s'inscrire dans l'un des quatre axes suivants :

Axe 1 : les premiers apprentissages en lecture-écriture du côté des élèves

Axe 2 : les pratiques articulées d'enseignement de la lecture et de l'écriture (quels dispositifs pour quels effets ?)

Axe 3 : l'activité enseignante au service des apprentissages en lecture-écriture

Axe 4 : les problématiques de formation à l'enseignement des premiers apprentissages en lecture-écriture

Les contributions feront entre 25 000 et 35 000 signes (espaces et bibliographie comprises).

Références bibliographiques :

Aeby Daghé, S. & Almgren, M. (2018). « Le loup entre dans la cage... ». Le point sur les apports de la dictée à l'adulte à la production de texte avec de jeunes élèves. *Forum Lecture*, 1, 1-13. <https://doi.org/10.58098/lffl/2018/1/623>

Bautier, E. (dir.) (2005). *Apprendre à l'école – Apprendre l'école*. Editions Chroniques sociales.

Boiron, V. (2012). La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques. *Le français aujourd'hui*, 179 (4), 67-84.
DOI 10.3917/lfa.179.0067

Brigaudiot, M. (2006). Rôle des adultes dans les conquêtes « méta » des jeunes enfants, *Langages et Pratiques*, 38, 46-56. <https://arld.ch/actualites-et-publications/langage-et-pratiques>

Canut, E. et Guillou, M. (2017). *Pratiquer la dictée à l'adulte. De l'oral vers l'écrit*. Retz.

David, J. (2008). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques*, 139-140, 163-187. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1230>

David, J. et Morin, M.-F. (2008). Écritures approchées : des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage. In J. Dolz et S. Plane (dir.). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture-écriture. Recherches sur les pratiques [coll. Diptyque 13]*. Presses universitaires de Namur

David, J. et Morin, M.-F. (2013). Repères pour l'écriture au préscolaire. *Repères*, 47, 7-17. <https://doi.org/10.4000/reperes.517>

Doyon, D. et Fisher, C. (2010). *Langage et pensée à la maternelle*. Presses de l'Université du Québec.

Goigoux, R. (Dir.) (2016). Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. *Rapport de recherche Lire Écrire CP*, IFE, Université de Lyon.

Groothuis, P., Riat, C. et Saada-Robert, M. (2015). Les rapports à l'écriture au cycle 1 de l'école romande : frein ou levier pour la formation ? *Lettrure*, 3, 16-31.

Guerrouache, C., & David, J. (2022). Approcher l'écriture du français au préscolaire en développant des procédures linguistiques efficaces. *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française, SHS Web of Conferences*, 138. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213806003>

Guez, A. et Ramus (2019). Guez, A., & Ramus, F. (2019). Les écrans ont-ils un effet causal sur le développement cognitif des enfants ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 9 (4), 14–21. <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/99>

IGESR (Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche) (2023). L'enseignement de la production d'écrits à l'école primaire : état des lieux et besoins L'enseignement de la production d'écrits en moyenne section à l'école maternelle (cycle 1), Livret 1. *Rapport n° 22-23 277 A*. France. <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-de-la-production-d-ecrits-etat-des-lieux-et-besoins-379446>

INSERM (2023). *Écrans et développement cognitif de l'enfant : le temps d'exposition n'est pas le seul facteur à prendre en compte*. <https://presse.inserm.fr/ecrans-et-developpement-cognitif-de-lenfant-le-temps-dexposition-nest-pas-le-seul-facteur-a-prendre-en-compte/67438/>

Jaffré, J.-P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. Dans D. Ducard, R. Honvault et J. -P. Jaffré (dir.), *L'orthographe en trois dimensions* (p. 94-158). Nathan.

Jaubert, M. et Rebière, M. (2023). La dictée à l'adulte : construire un nouveau rapport au monde et au langage. *La lettre de l'AIRDF*, 73, 24-28. https://airdf.org/images/Lettre-pdf/lettre-73/AIRDF_Lettre_73.pdf

Kervyn, B. (2021). La préparation de l'écriture : vers un concept didactique à forte pertinence. *Pratiques* [En ligne], 189-190. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.10259>

Marinova, K. (2012). Jeu, développement et apprentissage : une perspective vygotkienne. *Revue préscolaire*, 50 (2), 4-8. https://periscope-r.quebec/full-text/rp_v50n2_1.pdf

Mauroux, F. et Morin, M. —F. (2018). Soutenir le travail des jeunes scripteurs par la conduite de l'entretien métagraphique en milieu scolaire : pourquoi et comment ? *Repères*, 57, 123-141. <https://doi.org/10.4000/reperes.1516>

Saada-Robert, M., Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Marzurczak, K., & Veuthey, C. (2005). *Écrire pour lire dès 4 ans : didactique de l'entrée dans l'écrit*. Les Cahiers de la section des sciences de l'éducation no 100. Université de Genève. <https://www.unige.ch/fapse/editions/publications/cahiers/catalogue/100>

Sénéchal, M. (2018). Comment les élèves appréhendent-ils l'écriture, avant même tout enseignement ? *Conférence de consensus « Écrire et rédiger »*. CNESCO-IFÉ-ENS de Lyon.

Treiman, R. (2020). Learning to write words. *Current directions in Psychological*, 29/5, 521-526. <https://doi.org/10.1177/0963721420951585>

Wyns, M. et Dumont, M. (sous presse). Réfléchir sur la langue au moment de l'entrée dans l'écrit. Focus sur l'évolution des compétences phonographiques, orthographiques et métalinguistiques d'élèves issus de milieux populaires. Dans. V. Marmy & M. Beaumanoir-Secq (Eds.). *Apprendre à réfléchir sur la langue, de la maternelle à l'université [coll. Diptyque]*. Presses universitaires de Namur.

Calendrier :

- 2 juin 2025 : Réception des propositions de contribution (titre, résumé et 4 à 5 indications bibliographiques, une à deux pages maximum)
- 30 juin 2025 : Retour des projets expertisés aux auteurs et commande des articles.
- 30 septembre 2025 : Réception des articles dans leur première version
- 17 novembre 2025 : Retour aux auteurs des articles expertisés (acceptation ou refus)
- 15 janvier 2026 : Réception des articles dans leur version finale (25 à 35 000 signes)

Les propositions et articles sont à envoyer à :

Florence Mauroux : florence.univ-tlse2.fr

Véronique Marmy Cusin : veronique.marmy@eduf.fr

Marie-Hélène Giguère : giguere.marie-helene@uqam.ca