

L'écriture du prénom en maternelle

Sophie Briquet-Duhazé

▶ **To cite this version:**

Sophie Briquet-Duhazé. L'écriture du prénom en maternelle. La nouvelle revue de l'AIS, Adaptation et intégration scolaires, 2002, L'évaluation institutionnelle, 20, pp.131-138. hal-01919671

HAL Id: hal-01919671

https://normandie-univ.hal.science/hal-01919671

Submitted on 12 Nov 2018

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.

NRAIS 20 – Rubrique Pédagogie et Psychopédagogie

L'écriture du prénom en maternelle

Sophie BRIQUET-DUHAZÉ
Formatrice à l'I.U.F.M. de Rouen

Résumé : L'écriture du prénom est le premier écrit que l'école maternelle se propose d'apprendre à l'enfant. Dans un premier temps nous développerons les grandes étapes de la maîtrise de l'écriture chez l'enfant qu'il soit ou non en difficulté, ainsi que les pratiques communes en cycle 1 concernant ce domaine. Nos expérimentations sur la réduction de la taille des lettres lors de l'écriture du prénom feront état d'un travail en arts plastiques dont l'objet était le dessin du bonhomme. Enfin nous recentrerons cette activité dans un cadre plus large concernant l'organisation de la classe et la pédagogie mise en place en écriture afin que tous les élèves, y compris ceux en difficulté, puissent progresser.

Mots-clés : Ecole maternelle - Ecriture du prénom - Estime de soi (élève et maître) - Difficulté de l'élève en écriture - Organisation de classe (modifiée) - Pédagogie différenciée - Réseaux d'aides (RASED).

Concernant l'écriture de son prénom, après une période plus ou moins longue (qui correspond en général à la petite section) où l'élève expérimente et tâtonne dans la reproduction des lettres, l'ordre de celles-ci, l'orientation dans l'espace de la feuille, la tenue de l'outil scripteur (etc.), il entre dans une seconde phase où il devient capable de reproduire son prénom (avec ou sans modèle) en lettres scriptes majuscules et en respectant les premières normes appliquées à l'écriture. L'étape suivante consistera à adopter l'écriture cursive[1] (moyenne et/ou grande sections).
Si l'on considère les difficultés que représente l'activité d'écriture pour les élèves de l'école élémentaire, il est légitime de s'interroger sur la pertinence d'une pédagogie à mettre en place dès la maternelle, dont l'élément support serait le prénom. On peut, en effet, supposer que les difficultés dans l'acte graphique repérées aux cycles 2 et 3 trouvent une origine dans l'acte répété de l'écriture du prénom en maternelle, sans qu'aucun apprentissage construit ne fasse évoluer les normes de sa transcription déjà acquises par les élèves. Nos observations et nos expérimentations ont porté sur la réduction de la taille des lettres du prénom lors de sa copie. Nous pensons que l'enseignant doit évaluer cette compétence chez l'enfant afin qu'il puisse la réinvestir dans l'activité d'écriture. Dans le cas contraire la reproduction à l'identique du prénom pendant un temps relativement long (M.S./G.S.) laisse présumer à l'enfant que cet apprentissage est achevé, là où il devrait n'y voir qu'une étape. Les activités d'écriture développées en G.S., puis de manière systématique au C.P., apparaissent alors comme contraignantes puisqu'elles requièrent la maîtrise de plusieurs compétences simultanées, dont celle citée précédemment.

PRATIQUES PEDAGOGIQUES USUELLES EN MATERNELLE QUANT A L'ECRITURE DU PRENOM.

[1] Progression rappelée dans les nouveaux programmes de 2002 pour l'école maternelle.

Maîtriser l'écriture rapide de lettres, de mots, de phrases… en respectant les normes de production, d'organisation dans l'espace feuille, est le résultat d'un apprentissage long reposant sur l'acquisition de compétences multiples. Ce processus commence avant l'entrée en maternelle (*gribouillage*) et les étapes franchies sont variables d'un enfant à un autre en fonction des sollicitations de l'entourage. Cet entraînement va progressivement permettre à l'enfant la maîtrise de son bras, de son poignet, de ses doigts, de sa posture (LURCAT, 1974, 1980) …

L'écriture du prénom est l'une des premières productions de l'élève réalisée grâce à la copie. Les lettres, durant cette période, sont relativement grandes, irrégulières dans leur tracé et leur orientation spatiale avec, le plus souvent, des inversions de lettres ou une déformation de la taille des traits indiquent ZESIGER, DEONNA, et MAYOR (2000). Cependant ces auteurs déterminent une autre étape lorsque l'enfant parvient à former les lettres de manière systématique. Ils situent cette période de manière indicative vers l'âge de 6-7 ans. Elle se caractériserait par des mouvements à effectuer dans un ordre et une direction précise avec la persistance de la production de grandes lettres et des irrégularités sur le plan spatial. Concernant les troubles avérés de l'apprentissage de l'écriture, ces derniers précisent que chez un certain nombre d'enfants (ceux pour qui l'apprentissage de la forme des lettres est difficile) on observe également des lettres de grande taille (particularité associée à des troubles importants dans le domaine visuo-spatial), des inversions et des déformations. Même si ces difficultés ne concernent pas la majorité des élèves de problèmes de coordination motrice, nous pouvons rapprocher ces éléments d'information du suivant. Il est, en effet, constaté par de nombreux enseignants de maternelle que les élèves de moyenne et grande sections diminuent rarement, et de façon spontanée, la taille des lettres lorsqu'ils écrivent leur prénom, notamment quand les mêmes conditions leurs sont présentées (écrire son prénom au dos d'une feuille de travail de format 21x29,7 cms type papier machine).

Notre réflexion à ce sujet nous a permis de dégager plusieurs hypothèses. La première est que les enseignants de maternelle utilisent, la plupart du temps, des étiquettes prénoms qui servent de modèles aux enfants et dont la taille est sensiblement la même dans toutes les classes (fiches cartonnées de 20x12 cm en moyenne). Ce format relève d'un choix particulier : en maternelle, les étiquettes prénoms ne doivent pas être trop petites puisque l'élève doit repérer le tracé de chaque lettre, leur sens afin d'en retrouver le geste, les espaces entre les lettres… Il induit pour l'enseignant une police d'écriture qui varie peu : la hauteur du corps des lettres est d'environ 2,5 cm. C'est également la taille de lettres utilisée pour les étiquettes de lecture puisqu'elles permettent, en étant visibles par tous, un travail collectif.

D'autre part, lorsque le maître écrit le modèle du prénom de l'élève, il utilise la même police de caractères car il n'est pas contraint par des lignes ou un quadrillage préexistant comme sur les cahiers. De plus il use d'une certaine amplitude de geste surtout lorsqu'il écrit devant l'enfant. Il réduit sa vitesse d'exécution et insiste davantage sur le mouvement du poignet : cette modélisation participe à l'agrandissement des caractères. Cette même police sera utilisée lors d'écriture d'affiches ou pendant la copie au tableau.

Le plus souvent, l'utilisation de feuilles de cahier avec des lignes préexistantes (2-3 mms ou *Seyes*) est réservée à l'écriture, activité durant laquelle l'élève doit en même temps réduire la taille des lettres qu'il forme, écrire en cursive sur une ligne ou entre deux lignes, maîtriser le sens de l'écriture, la beauté des formes, la tenue correcte de l'outil scripteur : il s'agit pour lui de ne pas arrêter son geste, et donc de savoir faire glisser sa main sur la feuille… Pour beaucoup, cela représente une grande difficulté liée à la maîtrise simultanée de plusieurs compétences.

Par contre, pour le graphisme, les professeurs utilisent le plus souvent la feuille de papier machine de format 21x29,7 parce qu'elle peut être reproduite. Sur ce support les éléments

repères sont déterminés par l'adulte et donc variables d'un enseignant à un autre. Cependant on observe que l'espace entre les lignes dessinées par le maître diminue au fur et à mesure que le format de la feuille se réduit. Et il en va ainsi pour les modèles d'écriture.
Le travail dont il est fait référence ici a été mené auprès d'élèves de moyenne et grande sections au cours du premier trimestre de l'année scolaire soit un échantillon de 43 élèves. L'objectif était d'évaluer si les enfants étaient capables de réduire la taille des lettres qu'ils formaient lorsqu'ils écrivaient leur prénom au dos d'une fiche de travail, sans cadre imposé.
L'appropriation d'un objectif de travail, par les élèves, semble être un élément moteur d'un apprentissage. En maternelle, cela est particulièrement notable pour le graphisme. L'enseignant prend le temps d'expliquer aux élèves, en début d'année et de manière ponctuelle, que l'apprentissage de la formation des boucles leur permettra d'écrire les lettres b, g, h, j, etc.
Le professeur a, dans cette démarche, fait le lien entre la construction d'un outil collectif de travail pédagogique, qu'il a lui-même réalisé (la progression), et la communication de cet outil et de sa finalité, aux élèves. A partir de cette explicitation des objectifs aux enfants, ceux- ci entrent alors dans une phase réflexive bien avant une phase de graphisme-écriture avec supports et outils et bien avant une phase d'observation ou de manipulation comme la réalisation de boucles avec un ruban, dans la salle de jeux, par exemple.
Ce temps de réflexion et d'appropriation qui permet de donner un sens à une activité précise, dès la maternelle, fait déjà partie de l'apprentissage en question et permet en outre de construire la notion de temps qu'il faut pour atteindre une compétence. Cette phase est connue de l'enseignant car, étant l'auteur de ses séquences d'apprentissage, il peut justifier leur construction au regard des objectifs spécifiques qu'il se propose d'atteindre. Mais cette phase est souvent involontairement gommée pour les élèves. Ce qui est construit pour eux ne leur est que partiellement dévoilé. Cela est particulièrement lisible dans les fiches de préparation. Quelle que soit leur conception, elles commencent toujours par la description des objectifs généraux, spécifiques et des compétences. L'élève ne prendra connaissance de son apprentissage qu'à travers la réalisation en classe du corps de la leçon, des exercices, des évaluations… décrits dans la seconde partie de la fiche.
A contrario le fait de présenter aux élèves de manière systématique les objectifs des séances peut aboutir à une démotivation, tant la tâche paraît ardue. Cela aurait certainement été le cas, si l'objectif décrit ci-dessus avait été transmis aux élèves.
Dès la rentrée, des étiquettes prénoms du type suivant ont été proposées aux élèves ; ce modèle étant le plus fréquent (format 20 X 12cm). Elles servaient de modèles et étaient à la disposition des enfants dans la classe.

J U L I E N	Recto-verso	julien

D'autres étiquettes, identiques, mais réalisées dans un format de fiche plus réduit (8 X 3 cm) impliquant une police d'écriture plus petite, leur ont également été proposées.

Que l'élève ait le choix de l'étiquette J U L I E N prénom ou bien que le format plus réduit lui soit imposé, julien cela n'a pas modifié la taille des lettres qu'il utilisait pour écrire son prénom (moyens et grands confondus).

Nous nous sommes alors demandée, quelle(s) situation(s) proposer aux élèves pour évaluer cette compétence. N'apparaissant pas de manière spontanée sur les différents travaux écrits (les enfants reproduisaient toujours leur prénom à l'identique), il semblait nécessaire de prévoir un éventuel apprentissage en ce sens dans le cadre de la préparation au C.P., pour les plus grands.
Lors d'une séance d'arts plastiques les élèves ont dessiné un bonhomme sur une feuille de papier machine de format 21x29,7 cms. Comme dans beaucoup de classes maternelles ce travail est proposé tous les mois environ, afin de suivre pour chacun l'évolution du schéma corporel. Chaque élève a écrit son prénom au dos de la feuille comme pour chaque trace écrite.
Puis, la consigne a été de réaliser le même travail mais sur une feuille de petit format (7,5x10,5 cms environ soit 1/8ème du format précédent) sans précision particulière quant à l'écriture du prénom mais tous savaient qu'il devait y figurer. Les enfants se sont donc investis dans une activité d'arts plastiques et non une activité d'écriture.
Si nous avions demandé aux élèves d'écrire leur *prénom en plus petit*, nous nous serions heurtée à la peur de l'échec liée à l'évaluation de la difficulté presque insurmontable (pour certains) que cet exercice demandait sachant que l'écriture exige une grande maîtrise du corps ainsi qu'une concentration sans relâche. C'était également prendre le risque que l'écriture soit davantage assimilée à une discipline de plus en plus contraignante et anéantir du même coup la dimension affective liée au plaisir de laisser la trace de son prénom lisible par tous. D'autre part, cela ne nous aurait pas permis de constater les difficultés réelles rencontrées par les enfants lors de cette activité ; celles-ci auraient été entièrement masquées par la peur de l'échec (multiplication des essais et/ou refus) avec toutes les conséquences que ces situations engendrent pour un futur travail scolaire quel qu'il soit.
Repérer les difficultés, les hésitations, les blocages, mais également tout ce qui était déjà maîtrisé, permettait d'adapter au mieux une pédagogie en écriture, pour tous et pour chacun.
L'analyse des résultats obtenus a permis de constater que tous les élèves de la classe, moyens et grands, ont réduit la taille d'écriture de leur prénom au dos de la petite feuille.
L'analyse individuelle et comparative de six exemples apporte des indications quant aux stratégies, à l'auto-évaluation, et aux compétences liées à la formation des lettres, au choix de l'écriture et à l'orientation dans l'espace :

- Certains enfants s'orientent aisément sur un support sans repère et commencent l'écriture de leur prénom à gauche (Sandie, Alexandre, Romane).
- Sandie avait écrit son prénom en lettres scriptes majuscules sur la plus grande feuille puis l'a effacé pour l'écrire en lettres cursives. La différence en taille des deux écritures est notable. S'agissant d'écrire son prénom sur la feuille plus petite, elle a préféré reprendre l'écriture majuscule sans doute plus sécurisante (elle écrivait son prénom en cursive depuis quelques semaines). *A contrario*, sur l'ensemble de l'échantillon, cinq ont adopté l'écriture cursive, tout en réduisant la taille des lettres, sur la petite feuille alors qu'ils avaient écrit en majuscules sur le plus grand format, comme si, pour ces élèves, le format considéré induisait une police adéquate.
- Robin a commencé, sur la feuille plus petite, à écrire son prénom en utilisant la même taille de lettres que pour le plus grand dessin. Après deux essais, il a réduit leur grandeur, mais dans les deux cas, le prénom est écrit à partir du milieu du support.
- Sur la grande feuille, Alicia avait écrit le « A » trop à droite, elle a fait figurer le « L » à sa gauche, avant de s'apercevoir que la place lui manquait et que les lettres n'étaient pas dans l'ordre. Alicia a recommencé un peu plus à gauche. Sur la petite fiche, elle a débuté au milieu mais a rapidement renouvelé la trace écrite en la décalant juste un peu.

En ce qui concerne ces deux élèves, ayant écrit leur prénom en commençant au milieu et même à droite, le travail demandé leur a permis de faire des essais et de réévaluer la distance nécessaire pour que toutes les lettres puissent être écrites. D'autres ne progressent plus sur un format 21x29,7 car ils ont évalué le point de départ de l'écriture et la taille des lettres à produire pour que le prénom soit écrit en entier. Ils continuent donc, sur une feuille sans repère, à commencer au milieu, ce qui ne contribue pas à la maîtrise du sens de lecture-écriture.

- Dans deux cas la graphie de certaines lettres est conventionnellement plus précise sur la feuille plus petite, que lorsque le prénom est écrit en gros caractères : le « h » de Matthis et le « i » de Robin**.** Nous avons d'ailleurs observé, d'une manière générale, que l'écriture plus petite permet aux enfants d'abandonner la trace du traditionnel gros point sur le « i » si remarquable au cycle 1, pour mieux la rétablir dès que la police grandit à nouveau.

Alicia : G.S. ; Matthis : G.S. ; Sandie : G.S. ; Robin : M.S. ; Alexandre : G.S. ; Romane : G.S.

PEDAGOGIE DIFFERENCIEE, ORGANISATION DE CLASSE ET ROLE DE L'ENSEIGNANT.

Au regard des évaluations croisées réalisées par rapport au livret de compétences du cycle 1, on pouvait constater que Robin, Matthis et Alicia éprouvaient des difficultés en écriture.
La mise en place des cycles et la circulaire du 9 avril 1990 concernant les RASED donnaient au maître de la classe, dans le cadre de la pédagogie différenciée, la responsabilité première de remédier aux éventuelles difficultés rencontrées par leurs élèves lors des apprentissages. Sans considérer que ces élèves avaient des difficultés dans le domaine disciplinaire mais en conservant l'idée qu'ils en étaient tous à des phases différentes d'expérimentation, de tâtonnement, de progrès… par rapport à l'activité d'écriture et à ses contraintes, nous pouvons examiner les évolutions de la pédagogie mais aussi de l'organisation de classe que seule cette dernière expérimentation ne pouvait mettre en lumière.
Les objectifs du graphisme étaient explicités régulièrement aux élèves, collectivement et individuellement. Les enfants (moyens et grands) étaient évalués en début d'année sur les compétences à atteindre en graphisme-écriture. La progression en graphisme, pour les moyens et pour les grands, était affichée. Ils pouvaient donc la consulter quand ils le souhaitaient et connaissaient donc les apprentissages prévus dès le début de l'année.
Il leur était cependant précisé qu'ils pouvaient aller au-delà, qu'ils pouvaient ne pas tout réaliser, qu'un apprentissage maîtrisé ne serait pas revu, sauf s'ils en émettaient le souhait (dans le cadre d'une *activité-plaisir* qui bien souvent renforce l'estime de soi lorsque l'élève sait avant de commencer qu'il réussira). Ces données étaient fournies pour chacun, à partir des résultats des évaluations initiales et grâce au bilan qui en était fait avec eux. Les élèves ne réalisant pas les mêmes tâches, les compétences des uns et des autres étaient utilisées pour l'entraide et le tutorat. Chaque élève était responsable d'une notion pour ses camarades.
Pour que cela soit pertinent et valorisant pour chacun d'eux, il était indispensable que la progression des moyens prévoie un réinvestissement des notions apprises en graphisme durant la petite section et que la progression des grands s'appuie sur celles des moyens. Ainsi, tous les élèves, quelles que soient leurs compétences en écriture, pouvaient être responsables d'une notion. Le suivi des élèves sur deux ans offre une possibilité supplémentaire d'organiser les apprentissages sur un temps plus long et implique de s'appuyer, notamment, sur la nécessité de faire acquérir les apprentissages de manières différentes pour éviter les redites et prendre en considération le fait que chaque élève a sa propre stratégie d'apprentissage. L'élève a du

temps pour progresser, le maître en a également pour constater ses progrès (qui au demeurant sont irréguliers) et ainsi se détacher de l'idée d'élèves en difficulté. Les supports mis à la disposition des élèves étaient multipliés : ils choisissaient leur cahier et des feuilles aux lignages différents leur permettaient de s'exercer, de changer de support… y compris en dehors des moments prévus pour l'écriture. Il en était de même pour les outils.
L'enseignant a, dans un tel cas, un grand rôle à jouer car s'il est certain qu'écrire devant les enfants est fondamental, il est indéniable que pendant ces actes il utilise majoritairement la craie ou le gros feutre, parce qu'il écrit au tableau devant la classe entière ou un groupe. Cependant, dans la vie de tous les jours ce ne sont pas ces outils qui sont utilisés, mais le stylo à bille (le plus souvent), voire le crayon à papier. Afin de pouvoir écrire devant les élèves avec ces outils, le maître ne doit plus réaliser les modèles d'écriture au préalable sur le cahier comme cela est de tradition en primaire, mais les écrire devant les enfants. Cette tâche n'est possible que si l'organisation de la classe prévoit pour les élèves des activités différentes afin qu'ils ne soient pas tous disponibles en même temps pour l'écriture et que le maître le soit également pour quelques élèves à ce moment précis. Cela suppose un emploi du temps souple et différencié, une organisation différente des apprentissages (sur un temps plus long et avec des composantes disciplinaires croisées), ainsi qu'un objectif prioritaire d'autonomie de l'élève.
Le matériel, prévu à l'avance, est mis à disposition mais surtout expliqué, présenté aux élèves. Il est nécessaire qu'ils comprennent ce que l'on attend d'eux, qu'ils sachent qu'ils ont du temps pour apprendre, qu'ils peuvent se tromper, essayer et qu'à un certain moment ou même très rapidement ils auront la satisfaction d'une certaine réussite valorisée par l'enseignant.
De son côté ce dernier doit modifier sa conception de l'échec scolaire et, en conséquence, sa réaction de confier ces difficultés à d'autres personnes qu'il estime être plus compétentes que lui. Il a donc, tout comme l'élève, un travail à réaliser sur l'estime qu'il se porte et sur la valeur de ses propres compétences. Cette pédagogie, que l'on peut qualifier de différenciée, ne peut être seulement renvoyée à une nouvelle organisation de classe. Si le travail réalisé en amont par l'enseignant lui permet d'être disponible pour les élèves, il doit également admettre que les premiers mois ne lui apporteront pas la satisfaction de résultats réguliers.
Cette pédagogie différenciée doit s'accompagner d'une conception renouvelée de l'enseignement qui consiste pour les élèves à bouleverser un certain ordre prévu dans les apprentissages ; et pour le maître à tenter de ne plus établir de comparaisons entre les élèves, à concevoir la réussite plutôt que les difficultés et la prévention de ces difficultés. Aujourd'hui, et malgré la mise en place des cycles, de nombreux enseignants sont toujours dans la constatation impérative qu'ils doivent obtenir des résultats progressivement avec leurs élèves et que la fin d'une année scolaire doit se marquer par l'aboutissement de la maîtrise d'apprentissages qu'ils se sont fixés.
Cependant, en début d'année, lorsque l'enseignant explique aux élèves l'organisation de la classe, les activités, le fonctionnement, cela lui renvoie l'image d'un travail non fait, incertain, inachevé au regard du temps nécessaire consacré à cette mise en place. Ce moment à dépasser est donc fondamental pour que chaque élève puisse trouver sa place, pour qu'il prenne conscience de ses acquis et de ce qu'il va devoir et pouvoir apprendre, des façons qu'il adoptera pour arriver au but fixé, des aides prévues…
Au fur et à mesure que chacun avance à son rythme le maître devient disponible pour un conseil, une constatation, et peut-être pour simplement repérer une difficulté en écriture comme celle qui consiste à écrire les lettres lisiblement mais en tournant dans le mauvais sens. Difficulté qui n'en est pas une au départ lorsqu'elle est repérée par le professeur dès son apparition ; elle n'est qu'une manière adoptée par l'élève pour rejoindre son but, qui est de reproduire un modèle. Le maître est alors présent pour signifier à l'enfant que cela n'est pas une bonne manière d'écrire. La difficulté est établie lorsque celle-ci n'est pas repérée et que

l'élève s'est suffisamment entraîné pour maîtriser cette façon de faire et croire, puisque l'enseignant n'est pas intervenu, que ses gestes d'écriture sont corrects. Cela est entre autres, une des grandes difficultés de la pédagogie de l'écriture.

Bibliographie :

ANDAUR-MEDINA (M.-A.), Etude de l'apprentissage de l'écriture en grande section de maternelle et au cours préparatoire, thèse de Doctorat 3e cycle, 1986.

BESSE (J.-M.), GAULMYN (M.-M.), LUIS (M.-H.), « Du pouvoir lire-écrire son prénom au savoir lire-écrire », Revue des *Etudes de linguistique appliquée* n°91, p. 8-21, 1993.

GUYOT (J.-L.), « Apprendre à surmonter les difficultés scolaires », *La Nouvelle Revue de l'A.I.S.* n°16, p. 77-86, 2001.

HARDY (M.), PLATONE (F.), « Interactions en groupes et construction des savoirs : le cas de la langue écrite en grande section de maternelle », *Repères* n°5, p. 139-148, 1992.

LURCAT (L.), *L'activité graphique à l'école maternelle*, Paris, E.S.F., 1980.

POSTIC (M.) « Les difficultés des élèves en classe », Revue des *Sciences de l'éducation* n°5, p. 93-99, 1991.

ZESIGER (P.), DEONNA (T.), MAYOR (C.) « L'acquisition de l'écriture", Revue *Enfance* n°3, p. 295-304, 2000.

ZERBATU-POUDOU (M.-T.) « Rôle du contexte dans l'apprentissage premier de l'écriture à l'école maternelle », *Repères* n°18, p. 113-122, 1998.