

# RACINES DE L'ÉCRITURE À L'ÉCOLE MATERNELLE

L'ÉCRIT SE CONSTRUIT DANS L'ESPACE DE L'ÉCRIT

Bernard DEVANNE

L'omniprésence actuelle de la pratique dite de « dictée à l'adulte » (les nombreuses publications qui lui ont été consacrées depuis 20 ans, sa place dans les programmes de 2002, dans les sujets du Concours de Recrutement des Professeurs des Écoles) a fortement installé, dans les représentations, l'idée que l'accès à la production d'écrit ne pouvait se concevoir autrement que par la médiation de l'oral, l'enfant apprenant, dans des situations individuelles ou collectives, à dicter « de l'écrit » (?) à l'adulte. Il y a là plus qu'un paradoxe de surface : en effet, dans tous les exemples donnés en référence (la dictée individuelle de la publication ministérielle de 1999 *Parole, langage et apprentissages à l'école maternelle* et les commentaires qui l'accompagnent<sup>1</sup>, les dialogues d'élaboration faisant l'objet de la question didactique du sujet du CRPE de Polynésie française en 2007), ce qui frappe en premier lieu, c'est la constance d'une logique éminemment *transmissive*, l'enseignant se donnant un rôle d'initiateur aux *contraintes* de la langue écrite, aux *normes* de l'écrit.

1. MEN, DESCO, *Parole, langage et apprentissages à l'école maternelle*, 1999 (cédérom et livret d'accompagnement).

Il faut également interroger les représentations véhiculées par cette pratique : elles sont à la fois très réductrices (la langue écrite, l'écrit envisagés comme une totalité indifférenciée) et très dogmatiques (l'apprentissage de l'écrit vu comme inculcation de *contraintes*, de *normes*). On peut légitimement s'étonner de l'insistance à faire établir par l'enfant, dès la maternelle, par exemple, la double négation (« i peut pas » > « il ne peut pas »), alors que, dès ses premières lectures de romans, notamment policiers, celui-ci découvrira des pages entières desquelles la double négation est absente... C'est de l'oral peut-on objecter, ou la voix intérieure du narrateur : certes, et c'est justement la preuve que l'oral s'écrit (ou, plus justement, que l'écrit peut mimer l'oral). Il lui faut aussi apprendre à traquer scrupuleusement les répétitions, à recourir aux substituts pronominaux, à découvrir l'intérêt sémantique des substituts lexicaux... Or, les textes poétiques – et notamment ceux que l'on peut lire à de jeunes enfants – utilisent souvent le commode et efficace procédé de l'anaphore, ce qui conteste ici encore cette autre norme prétendument intangible de l'écrit. Il est ainsi facile de montrer à quel point cette pratique tend à enseigner *une* langue écrite qui pourrait bien n'être que pure virtualité.

## 1) Espaces de l'écrit

Dans l'approche qui est la nôtre, celle des « apprentissages culturels de la lecture et de l'écriture », nous avons toujours considéré que c'est *l'expérience des écrits*, développée sur de longues périodes, qui rend possible l'élaboration de représentations complexes des fonctionnements multiples de l'écrit. Je ne sous-estime pas pour autant l'importance de moments de production d'écrit qui, dans une classe, ne s'appuient sur aucune expérience culturelle des textes informatifs ou littéraires. Toutes sortes de « prises de notes » s'avèrent indispensables à la conduite des activités d'apprentissages (par exemple, relever en les datant les remarques faites suite à l'observation quotidienne du devenir de semis) : dans ces moments, les enfants font l'expérience de la reformulation, notamment de la transformation de phrases verbales en phrases nominales resserrées sur l'essentiel, donc *efficaces* dans cet usage spécifique de l'écrit.

Mais c'est seulement par *une expérience culturelle exigeante des écrits* que les enfants peuvent parvenir à des conceptualisations contrastives de la nature et des fonctions des textes : on le voit par exemple, très tôt, en ce que leur écoute change de nature selon que leur sont lus des textes documentaires ou des textes poétiques. Creusant l'idée que les apprentissages culturels que nous voulions promouvoir supposaient une véritable *vie dans les livres*, nous avons fait le choix d'un espace-livres dans la classe : son premier objectif est de *donner à voir* aux enfants de cette classe leurs parcours cognitifs « en temps réel » et de les solliciter, notamment grâce aux présentoirs sur lesquels les groupements, les classements évoluent en fonction des activités conduites et des réseaux élaborés au fil des lectures et relectures.

Lieu très concret de circulations diverses (celles des livres, celles des lecteurs), l'espace-livres est un lieu privilégié des « circulations cognitives ». Je prends l'exemple de la connaissance zoologique qui s'appuie logiquement, dans une première période, sur la fréquentation d'albums documentaires croisée avec le visionnement régulier d'extraits de films animaliers. Des attentes se concrétisent, au point que certains enfants deviennent de véritables passionnés d'informations zoologiques : c'est le moment de faire appel à des lectures encyclopédiques. Le choix d'une encyclopédie de référence familiarise les enfants avec un dispositif textuel sur lequel ils peuvent prendre pouvoir : ainsi, la fréquentation de *Faune des cinq continents* <sup>2</sup> modé-

2. *Faune des cinq continents*, Gründ.

lise une gestion du texte informatif qui va permettre de retrouver rapidement des informations – par exemple, « que mange cet animal ? ». À plus long terme (c'est l'affaire de tout le cycle 2, et au-delà), on découvre la variété des procédés de mise en texte de cette unité informative : c'est pour l'hermine une phrase (« Elle chasse les souris, les rats, les petits oiseaux et les insectes »), quatre phrases pour le hérisson d'Europe (« Il se nourrit d'insectes, de lombrics, de limaçons et de petits vertébrés. Il aime aussi les œufs d'oiseaux. Il ne craint pas la vipère venimeuse dont il se rend rapidement maître et qu'il dévore avec appétit. Il consomme également les fruits tombés à terre. »).

Il faut par ailleurs souligner que les jonctions qui s'établissent entre « objets culturels » obéissent à des cheminement jamais identiques, jamais « programmables » au sens scolaire du terme : cette authenticité est, nous le savons, la première condition d'une implication intellectuelle effective de chacun. J'emprunte un exemple à la classe de moyenne-grande section dont j'ai pu décrire les pratiques pendant deux années scolaires <sup>3</sup>. Au départ, c'est un jeu de cartes, un « jeu de familles », *Les monuments du monde* qui, modestement, « donne à voir » le Colisée, la Tour Eiffel, l'opéra de Sydney...<sup>4</sup>. Le recours au planisphère installé au mur s'impose évidemment, mais c'est aussi l'occasion de rechercher dans des ouvrages encyclopédiques ces mêmes monuments, d'en rencontrer d'autres qui leur sont comparables, de retrouver les mêmes sous des angles extrêmement différents (la Tour Eiffel vue d'avion), de feuilleter un ouvrage consacré à Delaunay pour y découvrir ses tableaux « Tour Eiffel », etc.

3. L'ensemble est publié sur le site Café pédagogique sous la forme d'une chronique trimestrielle (2006-2007, puis 2007-2008).

4. Jeux Sylvie de Soye.

On voit donc à quel point il serait réducteur de prendre la formule « espace de l'écrit » dans sa seule acception la plus littérale : dans cet exemple, ce sont des objets culturels de diverses natures qui assurent la colonne vertébrale d'une *pensée en réseaux*. L'écrit proprement dit y trouve sa place dans un second temps, lors de la comparaison des légendes des photos, et plus tardivement au moment de l'écriture, lorsque tel enfant voudra écrire et recherchera « l'opéra de Sydney », tel autre « le Colisée »...

Cette dernière remarque illustre l'une des incidences majeures de cette « vie dans les livres » : c'est elle qui rend possible, au-delà des apprentissages « quantifiables » que vise une scolarité, la construction d'une *identité culturelle*, avec toute la charge affective que celle-ci contient nécessairement, avec toute sa dimension symbolique : l'espace-livres est – au-delà des dimensions cognitives, c'est sa fonction fondamentale – un espace de *crystallisation du désir*. Il s'y développe une manière d'obstination à reprendre certains albums, que ceux-ci soient narratifs ou informatifs, à les relire avec grande concentration ou à les commenter à deux, toutes attitudes qui sont au cœur de la construction du *sujet culturel*.

## 2) Espaces de l'écriture

Pour faire maintenant le lien avec les activités d'écriture, j'aborderai celles-ci, dans un premier temps, non sous l'angle des activités planifiées, organisées, mais sous celui de l'écriture *libre*, celle qui justement manifeste le mieux l'inscription du désir dans la relation à l'acte d'écrire. Je n'évoque pas ici les premiers essais d'écriture du jeune enfant, dont on sait, à la maison et en petite section, le rôle évidemment fondamental. Je fais référence à un dispositif précis : chaque matin, à l'accueil, aux côtés des tables qui proposent des puzzles, des points à relier, etc., quelques tables « ne proposent que » du papier et des crayons. Certains enfants de grande section fréquentent assidûment ces tables, progressivement imités par ceux de moyenne section : on peut ainsi suivre au fil des premiers mois comment tous les enfants auront, à certains moments, pris l'initiative d'écrire ; on peut également apprécier l'influence, à court ou moyen terme, des pratiques planifiées d'écriture sur les conduites autonomes des enfants et sur la cristallisation de réels *désirs d'écrire*.

Écrire quoi ? De fait, « tout ce qui se présente » – et c'est en cela que cette pratique illustre le mieux la place du désir :

- c'est d'abord ce qui se présente à proprement parler, en deça de toute recherche, ce qui est affiché au mur sous forme de listes : les prénoms, les jours de la semaine, des noms d'animaux, des titres d'albums, de contes, de poèmes... ;
- c'est également ce qui implique l'effort d'une recherche : des animaux dans des imagiers, des noms de personnages d'albums, jusqu'à la copie intégrale de textes brefs... ;
- c'est aussi quelquefois, et de façon de plus en plus fréquente au fil des mois, la reprise spontanée d'une proposition d'écriture des jours précédents, ce qui finalise alors un véritable projet personnel de production textuelle – qui peut apparaître très tôt, sur des exemples chargés d'affect (et, chemin faisant, d'humour) comme « Maman aime + verbe »<sup>5</sup>.

5. En référence à Anthony Browne, *Ce que j'aime faire*, *Kaléidoscope*, ou encore à S. Jenkins et R. Page, *Bouge !*, *Circonflexe*.

Des activités d'écriture individuelles plus formalisées, toujours *crayon en main*, sont programmées sur un rythme régulier : dans le cas contraire, aucune des aptitudes ci-dessus évoquées ne pourrait voir le jour. Les principes directeurs de ces activités sont simples :

- les enfants doivent être appelés à écrire, sur les deux années de moyenne et de grande section, des textes aussi variés que possible ; j'inclus sous le terme « texte » la pratique des listes, qui peuvent être multiples et source d'agrément : si établir dans le cadre scolaire la liste des cadeaux attendus pour Noël peut être jugé très contestable, établir, imagiers en main, la liste de ce qu'on ne veut surtout pas peut provoquer bien du plaisir... et donner des résultats hautement farfelus (variante : établir la liste de ce qu'on n'aime(ra)it pas manger, etc.) ;
- les dispositifs doivent articuler lecture, écriture et relectures, de façon que les enfants apprennent à rechercher dans des ouvrages variés (imagiers, albums, encyclopédies), identifient les types d'ouvrages dont ils ont besoin, développent des stratégies adaptées (dans l'espace-livres, dans le choix des livres, dans le feuilletage, dans l'exploration de la page) : c'est tout cela qui enracine la venue à l'écriture dans une culture de l'écrit, et qui en fait une expérience irremplaçable du sujet culturel.

### Un exemple en grande section

En ce début du mois de mars, l'activité proposée s'inspire du procédé d'écriture de l'album de Reg Cartwright *Où je vis* (Bayard Jeunesse) : « *Je suis un tigre, et je vis dans la jungle. Je suis un chameau, et je vis dans le désert.* » Ce « premier livre des animaux pour les tout-petits » (selon les termes mêmes de la quatrième de couverture) est une excellente occasion d'appuyer une activité d'écriture sur des recherches dans des textes informatifs.

Les enfants disposent d'une part d'une feuille A4 individuelle sur laquelle figure un « lanceur » (deux énoncés semblables aux précédents), d'autre part d'un nombre important d'ouvrages documentaires :

- des séries ou collections : chez Milan, *Animaux de la mer / du désert / de la jungle* ; revue *Wakou*, notamment *Animaux des pôles / de la montagne / de la mer* ; chez Nathan, les monographies « *Animaux copains* » *L'autruche, Le zèbre, Le dauphin, Le panda...* ;
- des encyclopédies : Les animaux sauvages chez Larousse, *Animaux de tous les pays* chez Gründ, *Encyclopédie visuelle des animaux* chez Nathan...

Les stratégies d'écriture sont à ce moment de l'année fort différentes, dépendent du contexte, de la capacité de « prise de risque » de chaque enfant :

■ Amalia feuillette *Animaux des pôles* et emprunte plusieurs animaux à cet ouvrage ; ses reformulations peuvent être considérées comme le décalque l'une de l'autre : « *Je suis un ours blanc et je vis sur la banquise. Je suis un manchot et je vis sur la banquise.* » ;

■ À l'inverse, le texte de Hatice propose autant de milieux de vie que de phrases, ce qui traduit une réelle compétence pour l'identification des termes qui lui sont nécessaires : « *Je suis un panda et je vis en Chine. Je suis un gorille et je vis dans la jungle. Je suis un dauphin et je vis dans la mer...* » - les deux dernières phrases montrant bien la difficulté qu'il y a à croiser copie des unités répétitives et relevé de l'information identifiée dans l'ouvrage : « *Je suis un ours et je vis sur banquise. Je suis une autruche et je vis savane.* ».

On voit comment, dans le cadre d'une proposition d'écriture unique pour le groupe, chaque enfant est amené à faire ses propres choix, à inventer ses propres solutions, en prenant appui sur des références documentaires qui lui sont familières. Il est à remarquer que, dans cette situation, aucun d'eux n'éprouve la tentation de réponses imaginaires : le contexte de l'album lu, la sélection des ouvrages mis à disposition cadrent suffisamment l'écriture pour que n'apparaisse aucun brouillage entre « écrits du réel » et « écrits de fiction ».

Dans cet exemple, comme dans tous ceux qui ont fait l'objet d'un enregistrement vidéo, l'observation des attitudes et des stratégies de chaque enfant, ainsi que des formes et des objets des interactions entre eux, est hautement révélatrice : repérage sur les écrits affichés, consultation de livres, sélection de mots, tracés sur la feuille, hésitations, appels au voisin... Ce sont autant de traces d'actes intellectuels identifiables, d'autant que ceux-ci sont souvent dialogués, ou même monologués. Il apparaît également que des écrits peu aboutis ne doivent pas masquer cette autre réalité : ils ont quelquefois fait l'objet de longues recherches, d'échanges pertinents entre enfants aux résultats écrits encore fragiles ; quelquefois même, une page « blanche » porte la trace d'écrits plusieurs fois effacés...

### 3) La raison graphique à l'œuvre

S'appuyant sur les exemples de la liste, du tableau, Jack Goody montre en quoi ces nouvelles « habiletés techniques » fondent de nouvelles « aptitudes intellectuelles »<sup>6</sup>. Voici quelques exemples, empruntés à cette classe, qui me semblent illustrer quelques-unes des « racines de la raison graphique » :

● **la pratique des listes** : dresser une liste conduit en effet à porter à la conscience claire et à organiser ses propres représentations du monde ; en grande section, l'an passé, dans le cadre des recherches liées à la classification des animaux, les enfants ont repéré des régimes alimentaires, ce qui a conduit à désigner puis à lister les herbivores, les carnivores, et par la suite à mieux identifier, chez les oiseaux, les rapaces ;

● **l'organisation des informations écrites** : à partir de textes documentaires animaliers, l'élaboration de cartes d'identité exige le repérage des informations, puis leur réorganisation selon le dispositif propre au modèle de carte retenu (tel Dictionnaire des animaux<sup>7</sup> propose des centaines de cartes d'identité lisibles au cycle 3, toutes construites selon le même dispositif textuel ; l'enseignant sélectionne les quelques rubriques utiles au traitement des informations propres aux textes lus en grande section) ; ces transformations textuelles aident à prendre conscience des composantes essentielles d'une première « connaissance zoologique » ;

● **la hiérarchisation des informations écrites** : dans le contexte de telles explorations, les enfants imaginent au second trimestre des devinettes portant sur des animaux variés (ils en connaissent alors beaucoup !) ; l'écriture de ces devinettes pose le redoutable problème de la progressivité du « dévoilement informatif » : il faut d'abord donner le moins informant pour terminer par le plus informant, ce qui, au fil des jours, conduit à d'autres catégorisations du réel – à découvrir par exemple que, dans le monde des animaux, la couleur marron est peu informante, la couleur rose beaucoup plus... surtout associée à « il a 2 pattes » ; et, puisque 2 pattes signifie « oiseau », à quel moment proposer l'information ? Etc.

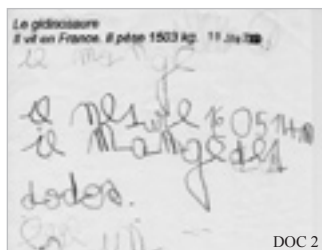
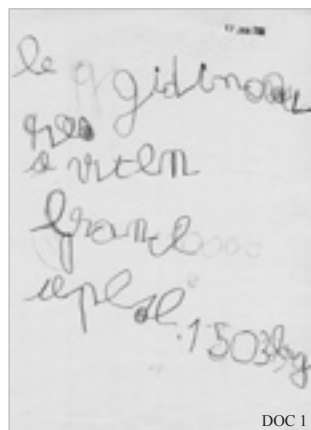
6. Jack Goody, *La raison graphique – la domestication de la pensée sauvage*, Éditions de Minuit, 1979 ; cf. « mise en liste et activité cognitive », pages 192 sq.

7. Cuisin M., *Dictionnaire des animaux*, Gründ.

D'un autre point de vue, les « manuscrits d'écrivains » recueillis au fil des mois montrent que, dès l'école maternelle, les situations d'écriture provoquent des cheminements réflexifs complexes sur le fonctionnement de la langue ; c'est notamment le cas des rétroactions sur la construction syntaxique : la présence de mots recopiés « en trop » (*Pourquoi la chauve-souris elle a une les bottes bleues*) ou, à l'inverse, l'oubli de mots (*La girafe 4 pattes. Elle mange feuilles*) sont décelés lors de la relecture, quelquefois spontanément ou par les seules interactions entre voisins.

Les cheminements réflexifs induits par la production de textes portent également sur la conception globale de ceux-ci. En janvier 2006, les enfants de grande section créent un bestiaire fantastique (dans le contexte d'un concours national) : ils découvrent des animaux fantastiques, notamment ceux mis en ligne par la BNF, en imaginant ensuite par des combinaisons de type « animaux-valise »... et commencent la production textuelle.

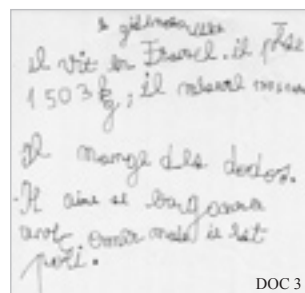
Le 17 janvier, Omer écrit *le gidinosures il vit en France il pèse 1503 kg* ; le 19 janvier, après ce début typographié et mis en page, il poursuit *il mesure 130514 m il mange des dodos*. Si l'usage de la gomme rend difficile la lecture des tâtonnements, on distingue néanmoins comment le modèle textuel affleure : n'ayant pas fini d'écrire l'habitat, il trace un nombre (10000), anticipant le poids, puis, le surlendemain, il aborde directement la nourriture (*il mange*). À ce stade, et dans ce cas particulier, seules les interventions de l'adulte permettent de recontextualiser précisément, à partir de



ce qui est écrit, ce qu'il faut ensuite écrire, en référence au modèle textuel maintenant formalisé. Les recherches n'en demeurent pas moins profondément personnelles, ce qu'atteste la diversité des textes produits.

Dans le contexte du projet d'écriture, de nombreux textes sur les animaux et autres créatures fantastiques ont été lus<sup>8</sup>, ce qui a conduit à identifier l'évocation récurrente d'une caractéristique comportementale propre à chacun d'eux. C'est ce qui explique dans chaque production individuelle la présence d'une dernière unité, étrangère au modèle initial *Faune des cinq continents* : ici, Omer a souhaité écrire *il aime se bagarrer avec Omer mais il est poli*, énoncé pour lequel l'enseignante donne la forme écrite des mots que l'enfant ne peut pas trouver lui-même. Je ne dispose

8. Notamment dans l'album de Nadja Créatures (L'école des loisirs).



pas de l'original de ce dernier écrit, en voici la forme recopiée telle qu'elle figure dans l'album.

Je conclus comme j'ai commencé, par une référence à la dictée à l'adulte. Il me semble qu'on peut maintenant mieux percevoir en quoi cette manière de faire s'inspire de représentations

de l'apprentissage radicalement différentes : les formes transmissives qu'elle revêt de fait s'expliquent parce qu'aucune mise en perspective culturelle n'est proposée aux enfants, ce qui, par voie de conséquence, entraîne une représentation « a-culturelle » des pratiques de l'écriture<sup>9</sup>. Inversement, les cheminements d'apprentissages que j'ai évoqués me semblent rendre possible, en prenant le terme « graphique » au sens le plus large qui est celui de Jack Goody, *l'émergence d'une pensée ortho-graphique*.

9. L'analyse des dialogues enseignant-enfant(s) le fait clairement apparaître : il suffit de lire avec un peu de recul critique les extraits faisant l'objet de la question didactique dans le sujet du CRPE déjà cité (sur internet, siac1, puis sujets des épreuves écrites, puis session 2007, sujet du groupe 6).

**Bernard DEVANNE,**  
IUFM de Basse-Normandie