

MARDI 28  
OCTOBRE 2008  
(MATIN)

**Bernard DEVANNE**

Professeur à l'IUFM de Basse-Normandie, centre d'Alençon, Bernard Devanne s'est originellement intéressé à la production d'écrits au cycle 3 puis a porté son intérêt vers le processus culturel qui conduit les élèves de cycles 1 et 2 à écrire. Il mène depuis 1981 des recherches pédagogiques avec le groupe LectureÉcriture de l'Orne. Il concentre son analyse sur les apprentissages culturels et recommande de tenir compte du fait que l'élève développe ses compétences, en étant à la fois producteur d'écrit et lecteur. La lecture et l'écriture, perçues en relation dialectique, ne peuvent se constituer comme compétences que dans un espace de culture qui les enveloppe.

Bernard Devanne publie sur le site du Café pédagogique : *Lire et écrire en maternelle : journal d'une grande section en 2005-2006 ; d'une moyenne section en 2006-2007 ; d'une grande section en Zep, en 2007-2008.* [http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/devanne\\_ms2.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/devanne_ms2.aspx)

**Dernières parutions :** *Lire, Dire, Écrire en réseaux, des Conduites Culturelles*, Éditions Bordas, février 2006 / *Lecture en réseaux, cycle 1 et 2*, Bordas, novembre 2000.

Voir, en outre, *Racines de l'écriture à l'école maternelle*. Dossier préparatoire aux journées d'études, A.L. n°103, sept.08, p.57

# RACINES DE L'ÉCRITURE À L'ÉCOLE MATERNELLE

CONFÉRENCE DE **BERNARD DEVANNE**

Nous nous étions entendus sur un premier titre, *L'écrit se construit dans l'espace de l'écrit*, pour l'article du dossier préparatoire à ces Journées d'études, dans le numéro 103 des Actes de Lecture. J'ai fait évoluer ce titre en *Racines de l'écriture à l'école maternelle*, et c'est plutôt sous cet éclairage que je vous propose ma présente intervention : il s'agit d'une réflexion sur la genèse des premiers actes d'écriture, des vrais actes d'écriture *crayon en main*, dans la période qui va du début de la moyenne section à la fin de la grande section, soit sur deux années.

Je voudrais rapidement recontextualiser cette intervention, et pour cela revenir trois années en arrière. Après une période de travail sur le cycle 3, je venais, en décembre 2005, de terminer l'ouvrage *Lire, dire, écrire en réseaux*<sup>1</sup>. C'est exactement ce moment que le Ministre de Robien choisit pour brandir la méthode *Léo et Léa*<sup>2</sup> devant les éditeurs, en les exhortant à aller dans le même sens. Les médias ont donné un large écho à ces prises de position. J'ai été comme vous piqué au vif, mais je n'imaginai aucune réaction à titre personnel... C'est alors que Gilles Moindrot, le secrétaire national du SNUipp, me demande d'être un des premiers signataires de l'appel « Assez de polémiques, enfin des réponses sérieuses ! », ce qui m'a convaincu d'adresser, en mon propre nom, une lettre ouverte au Ministre, que j'ai également adressée à François Jarraud, le rédacteur en chef de *Café Pédagogique*. En la publiant

**1.** DEVANNE Bernard, *Lire, dire, écrire en réseaux – des conduites culturelles au cycle 3*, Bordas, 2006

**2.** CUCHE Thérèse, SOMMER Michelle, Léo et Léa, Belin

(sous le titre « Il ne sait pas lire *i2l* »), il prenait également ma conclusion au mot : « Dans le contexte actuel, je me ferai un devoir de publier les résultats individuels, avec les réussites et les difficultés, de ces enfants de grande section en ZEP, afin qu'il soit clair pour tous que leur imposition, l'année scolaire suivante, une méthode « purement syllabique » serait une aberration. » Ce qui a conduit à la publication mensuelle du *Journal d'une grande section en ZEP*, de janvier à juin 2006.

Comme je n'étais pas satisfait de cette première contribution, d'une écriture un peu rapide, comme par ailleurs des questions demeuraient sans réponse sur les toutes premières formes de production écrite en moyenne section, j'ai fait la proposition d'un compte-rendu sur 2 ans, depuis la rentrée de la moyenne section à la fin de la grande section. C'est ce qui a donné la *Chronique trimestrielle d'une moyenne section*, puis *d'une grande section*, de septembre 2006 à juin 2008, qui s'attache à décrire l'« entrée en écriture » de chacun des enfants d'un nouveau groupe<sup>3</sup>.

Il s'agissait pour moi, en premier lieu, de contester les prises de position des 18 chercheurs – reconnus pour leurs compétences – qui ont signé dans le *Monde de l'Éducation* un texte censé valider « scientifiquement » la régression combinatoire, texte dont les conclusions sont reprises dans la plaquette *Apprendre à lire*<sup>4</sup>. Selon eux, l'approche la plus efficace consiste à **commencer**, dès le début du CP, par un enseignement systématique des correspondances graphophonologiques. Cela veut dire quoi, « commencer par », à partir du moment où l'on peut démontrer qu'au début du CP, *rien ne commence* ? Ce que disait Jean Foucambert de l'apprentissage dans *La manière d'être lecteur*<sup>5</sup> m'a toujours semblé fondamental, à savoir que l'apprentissage commence avec la naissance et se termine à la mort. S'agissant des compétences dans le domaine du langage, s'agissant de l'entrée dans l'écrit, de la construction des compétences en langue écrite – voire nos pratiques de lecture sur Internet maintenant – effectivement, on apprend toute la vie et on commence très tôt. Je voulais donc démontrer, en tout cas de faire apparaître concrètement, que rien ne commence à l'entrée au CP, et que c'est donc **casser chez**

**les enfants leur propre dynamique d'apprentissages que d'imposer à ce moment des procédés formels d'enseignement en rupture totale avec leurs vécus antérieurs.**

## QUELS DISPOSITIFS POUR QUELS APPRENTISSAGES ?

Je reviens brièvement au point de départ de notre groupe de travail, en 1981 : ce groupe s'est constitué pour travailler sur la production d'écrits narratifs du CE1 au CM2. On s'est très vite rendu compte que même en articulant avec beaucoup d'intensité la lecture et l'écriture (c'était déjà très à la mode !), ça ne suffisait pas, et que les interventions dites aujourd'hui de *remédiation* n'avaient que très peu d'effet sur l'amélioration des compétences. Il fallait au contraire proposer des *médiations*, des médiations denses et de qualité... et pour que celles-ci prennent leur plein effet, il fallait qu'il y ait *continuité en amont*. Autrement dit, les problèmes que rencontraient les élèves ne pouvaient trouver de réponses satisfaisantes qu'en les pensant dans la continuité de toute la scolarité primaire. Au fil des années 80, on a progressivement mieux explicité les stratégies essentielles de cette construction culturelle, d'où le premier chapitre,

« Une vie culturelle dès la petite enfance », de notre premier ouvrage paru en 1992<sup>6</sup>. Et si, au centre de notre problématique, il y a dès le début l'écriture, si l'on a rapidement travaillé les articulations lire/écrire, si l'on a progressivement approfondi comment

« on apprenait à lire en écrivant » pour reprendre une formule connue, **c'était toujours dans une perspective de construction culturelle**. Ce qui m'a amené dans les années 90 à résumer cette approche ancrée sur le sujet en une formule : **la construction du sujet culturel**.

Cet enracinement constant dans des problématiques d'apprentissages culturels a pour conséquence, à l'école maternelle, la pratique quotidienne et intensive des livres : pas seulement celle des ouvrages de fiction, de la littérature de jeunesse, mais aussi celle des documentaires, celle des livres d'art, etc. Pour que cette pratique soit un creuset d'apprentissages, un enracinement profond des

3. L'ensemble est accessible sur Café pédagogique à l'adresse : <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/SURLALLECTUREBDEVANNE.aspx>

4. Ministère de l'Éducation Nationale, *Apprendre à lire*, Scéren-CNDP, 2006

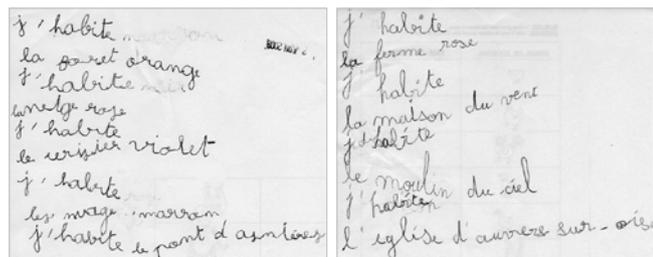
5. FOUCAMBERT Jean, *La manière d'être lecteur*, ODL-SERMAP, 1976 (l'édition originale !)

6. DEVANNE Bernard, *Lire et écrire : des apprentissages culturels (tome 1, cycles 1 et 2)*, Armand Colin, 1992

constructions culturelles, il faut bien entendu lui accorder du temps tous les jours. De même pour l'écriture : il ne s'agit pas d'écrire de temps en temps, de façon occasionnelle – quand on a besoin, par exemple, de répondre aux correspondants –, il faut installer dans la classe un espace d'apprentissages qui va fonctionner quotidiennement : même si l'on sait que certains jours ce ne sera pas possible, le principe général est de proposer tous les jours une activité d'écriture, crayon en main, dès le début de la moyenne section.

Je vais illustrer les effets conjugués des pratiques d'écriture et de la construction culturelle en fin de grande section, au mois de juin dernier. Je reviendrai ensuite en amont, vers le milieu de la grande section, pour donner d'autres exemples des pratiques expliquant l'apparition de telles attitudes, et de telles compétences.

● **Des écrits poétiques individuels en fin de grande section.** Un premier exemple s'appuie sur la découverte du recueil de poèmes – de poèmes répétitifs – de Rolande Causse, *J'habite un poème*<sup>7</sup> : de tels poèmes doivent être évidemment croisés, dès l'école maternelle, avec des formes poétiques plus exigeantes. Il faut néanmoins souligner qu'à l'école maternelle, et au-delà, les formes anaphoriques induisent un rythme, une musicalité qui donnent aux jeunes enfants les premières intuitions de ce qu'est l'écriture poétique.



Ces deux enfants font appel à deux stratégies d'écriture différentes à partir d'une même forme répétitive, celle du premier texte qui donne son titre au recueil :

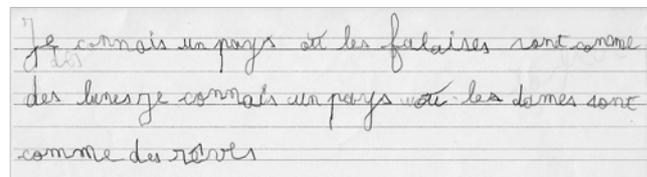
– *j'habite la forêt, la neige, le cerisier, les nuages* : c'est un champ lexical qu'on peut trouver par exemple dans un imagier,

auquel s'ajoutent – *orange, rose, violet, marron* – des couleurs dont l'orthographe est maintenant mémorisée ;

– même chose pour *j'habite la ferme rose*, mais l'enfant modifie dès ce moment sa stratégie d'écriture *j'habite la maison du vent, j'habite le moulin du ciel* : il s'appuie sur un carnet des images poétiques et des « mots qui plaisent » mis en place en grande section. À l'occasion des écoutes poétiques, les enfants disent ce qui leur a plu ; ces mots sont écrits sur des affiches dans un premier temps puis, selon des choix individuels, sont reproduits dans le carnet (ce qui fait que personne n'a le même lexique). *La maison du vent* ou *le moulin du ciel* sont des audaces d'associations de termes évidemment liées à une culture du poétique ;

– les deux chutes, sans doute inspirées l'une de l'autre, *j'habite le Pont d'Asnières* et *j'habite l'église d'auvers-sur-Oise*, proviennent du feuilletage d'un ouvrage consacré à l'œuvre de Vincent Van Gogh : c'est peut-être déjà l'intuition qu'une clôture est souvent une rupture, c'est en tout cas la démonstration d'une pratique maintenant familière, aller retrouver dans les livres d'art des tableaux connus et en recopier les titres.

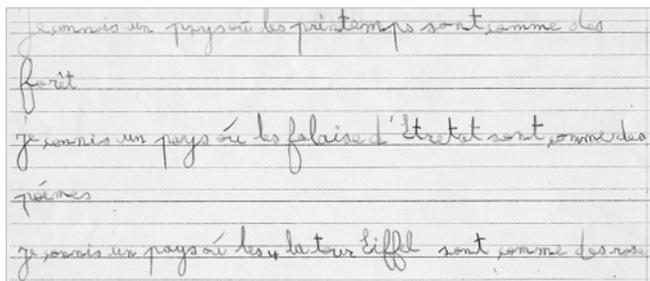
Un second exemple est inspiré de l'ouvrage de Rascal *Au point du cœur*<sup>8</sup>. Vous connaissez cet album : c'est une anthologie de la peinture belge, un texte à caractère poétique accompagnant chacune des reproductions. La forme répétitive y est constante, autant dans la composition générale du texte que dans la reprise « Je connais un pays... ». Lorsqu'ils sont familiarisés avec la forme poétique de ce texte, les enfants ont une nouvelle situation d'écriture appuyée sur le même procédé répétitif. Puis, quelques jours après, une autre proposition d'écriture consiste à croiser cette forme répétitive avec la *comparaison*, procédé d'écriture poétique repéré dans d'autres textes à la même période.



*Je connais un pays où les falaises sont comme des lunes*  
*Je connais un pays où les dames sont comme des rêves*

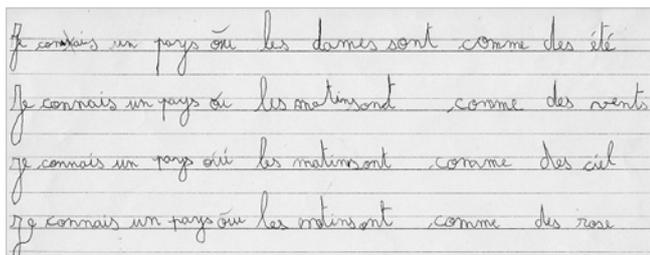
7. CAUSSE Rolande, *J'habite un poème*, Seuil, coll. « Petit point »

8. RASCAL, *Au point du cœur*, Pastel



*Je connais un pays où les printemps sont comme des forêts  
Je connais un pays où les falaises d'Étretat sont comme des poèmes  
Je connais un pays où les quatre (la) tour Eiffel sont comme des roses*

Les *Falaises d'Étretat*, c'est une référence à un tableau de Claude Monet, les *Tour Eiffel*, ce sont les Tours Eiffel de Delaunay... À la différence de l'exemple de Rolande Causse, les enfants ont disposé pendant cette activité d'écriture de reproductions de tableaux : ils avaient notamment sur une pleine page quatre tableaux « Tour Eiffel » de Delaunay juxtaposés, d'où *les quatre*. On voit qu'il s'agit d'une stratégie d'écriture complexe : reprendre le segment répétitif, puis choisir un tableau et en reproduire le titre, puis rechercher dans le carnet un mot dont l'association avec ce qui précède sera « poétique » pour l'enfant.



*Je connais un pays où les dames sont comme des étés  
Je connais un pays où les matins sont comme des vents  
Je connais un pays où les matins sont comme des ciels  
Je connais un pays où les matins sont comme des roses*

Certains choisissent une répétitivité « maximale ». Outre le fait que la petite fille qui écrit ce texte semble sécurisée par tout ce qui est répétitif, cette stratégie d'écriture lui permet d'écrire « beaucoup » : c'est, mieux qu'un embryon, un véritable *texte* qu'elle présente à la fin de la séance.

Ces quelques exemples obtenus à l'occasion de situations d'écriture successives me semblent bien montrer comment une culture poétique, ici croisée avec une culture plastique, produit de réels effets sur les représentations et les compétences d'écritures individuelles.

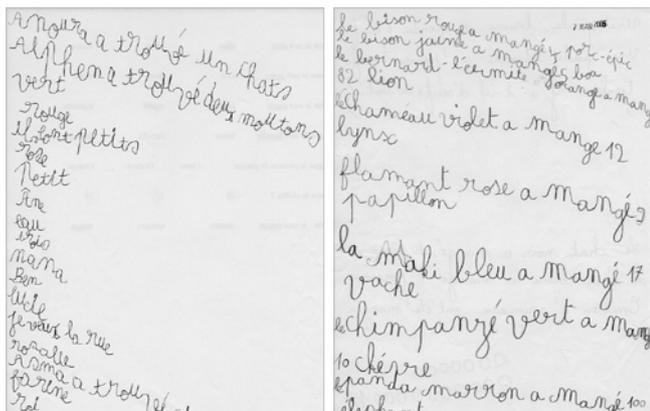
### ● Qu'en est-il d'autres situations d'écriture, plus tôt dans l'année de grande section ?

Un premier document vidéo de 7 minutes permet d'illustrer et de préciser la situation décrite et brièvement analysée dans l'encadré de *Racines de l'écriture à l'école maternelle* (A. L. n°103, pages 59 et 60) : on y suit les stratégies, les interactions, comme le caractère profondément personnel de la « genèse du texte » de quelques-uns de ces enfants de grande section en mars. J'insiste sur le fait qu'il s'agit de l'autre groupe de « grands » de la même école, dont je n'ai pas rendu compte sur *Café pédagogique*, mais néanmoins progressivement inscrit dans la même dynamique d'apprentissages.

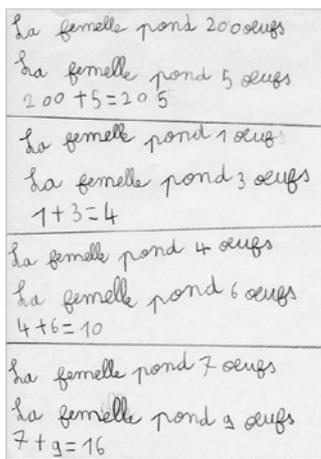
J'ai choisi de prendre également en exemple les productions d'écrit *spontanées* du matin : je voudrais montrer en quoi ces prises d'initiative traduisent, dans des cheminements d'écriture très différents, le même plaisir d'un corps à corps avec « la chose écrite ». Au moment de l'accueil du matin, les enfants peuvent aller aux tables des puzzles, à celles des jeux numériques, etc., comme à celles qui ne proposent que papier et crayons. On peut observer comment, suivant l'exemple des grands qui se mettent chaque jour à ces tables, écrivent et y prennent un plaisir manifeste, les enfants de moyenne section vont s'y installer progressivement à leur tour. Les 3 exemples suivants ont été recueillis au cours du deuxième trimestre de grande section.

Première exemple : *Anoura a trouvé un chat, Alphen a trouvé deux moutons* : c'est un investissement spontané, encore partiel, de leur habitude d'imaginer des énoncés de problème. Ensuite, *vert, rouge, ils sont petits, rose, petit, âne, eau, trois, Nana, Ben, Lucie, je veux la rue, Rosalie, Asma a trouvé cinq doudous, farine, roi, poisson*. C'est un premier « niveau » de l'écriture spontanée, qui manifeste un plaisir d'écrire à l'état brut : on recopie ce qu'on a sous les yeux – notamment des mots repris des différents affichages –, on écrit de mémoire les couleurs, les prénoms du frère, de la sœur, des copains...

Deuxième production, datée du 7 mars 2006 : *le bison rouge a mangé 4 porcs-épics, le bison jaune a mangé 5 boas, le bernard*



l'ermite orange a mangé 82 lions, le chameau violet a mangé 12 lynx, le flamant rose a mangé 9 papillons, le maki bleu a mangé 17 vaches, le chimpanzé vert a mangé 10 chèvres, le panda marron a mangé 100 éléphants, le tigre blanc a mangé 34 gazelles... En 2006, certains enfants de grande section étaient très performants dans

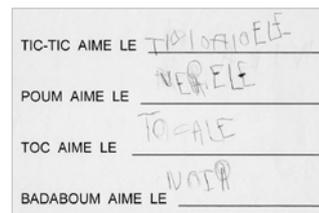


un groupe relativement hétérogène : ici, on peut apprécier à la fois la qualité du graphisme et le souci d'une composition élaborée : sur la même structure, varier constamment les noms des animaux, les couleurs, les nombres. Le groupe que j'ai suivi de 2006 à 2008 est un groupe plus homogène. Une production comme celle-ci est le résultat parfaitement spontané d'un *croisement* : d'une part, les enfants ont l'habitude d'imaginer des problèmes les uns pour les autres ; d'autre part, ils se sont intéressés, sur une longue période, à la classification zoologique. Vous avez ici l'exemple d'une petite fille qui, en une vingtaine de minutes, remplit deux feuilles (donc le double de ce que je vous présente !)... Le fait que les enfants se ressaissent de propositions d'écriture de façon spontanée, qu'ils les combinent à leur manière, qu'ils soient de plus en plus nombreux à le faire, signifie

bien sûr qu'ils ne vivent pas ces propositions comme des exercices scolaires : ils en font au contraire l'objet de prises de conscience sur l'écrit.

## AUX RACINES DE L'ÉCRITURE : L'EXEMPLE DE NIKITA

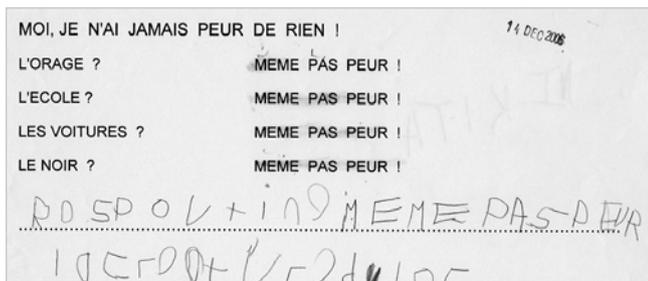
Je vous propose dans cette seconde partie de reprendre la question de ces apprentissages à la racine, donc au début de la moyenne section dans cette classe. J'ai choisi de m'intéresser au parcours d'une petite laotienne, Nikita, parce que ses parents étaient alors très peu francophones, et parce que par ailleurs elle était la plus jeune du groupe (novembre). Je m'appuie sur des productions étalées sur une année, que je vais présenter dans leur contexte culturel. Toutes ces situations de la période 2006-2007, que j'évoque ici brièvement, ont été plus explicitement décrites sur *Café pédagogique*.



*Tic-Tic la girafe, Poum la baleine, Toc la poule, Badaboum le lion* sont quelques-uns des personnages d'une longue série d'Édouard Manceau<sup>9</sup>. Édouard Manceau étant venu dans l'école l'année précédente, ces nombreux petits albums circulent beaucoup en petite section, sont donc bien connus des enfants arrivant en moyenne section. Ils ont été la base des premières activités d'écriture de cette classe.

<sup>9</sup> MANCEAU Édouard, *Tic-Tic la girafe, Poum la baleine, Toc la poule, Badaboum le lion*, etc., Édition Friimousse

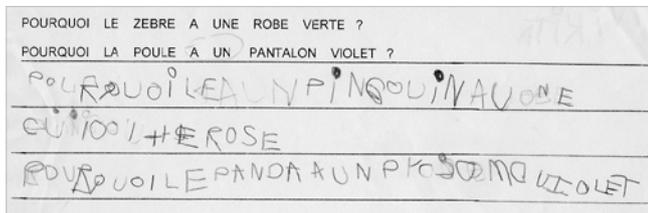
Cette activité d'écriture est déjà articulée à une pratique culturelle des livres et à une première « lecture » de ceux-ci : les enfants pouvaient feuilleter les albums pour y repérer la couleur dominante, différente à chaque fois – ce sont des aplats monochromes. Ils recherchaient ensuite sur la liste des couleurs (en face de chaque rectangle de couleur, il y a le nom de la couleur en majuscule d'imprimerie, puis par la suite le nom en écriture cursive) et en recopiaient le nom « au bon endroit » – toutes choses qui, chacun l'imagine, sont loin d'être faciles en ces tout premiers moments. De ce qu'écrivait Nikita après un mois et demi de moyenne section, on reconnaît *vert* et *noir*...



En décembre, l'album *Même pas peur !*<sup>10</sup> est maintenant bien connu. On en extrait quatre énoncés : *L'orage ? Même pas peur ! L'école ? Même pas peur ! Les voitures ? Même pas peur ! Le noir ? Même pas peur !* Chacun continue, en s'appuyant sur des albums choisis et mis à disposition ; les plus avancés disposent de ce même inducteur, pour eux présenté en écriture cursive. Dans l'écrit de Nikita, outre *même pas peur* 2 fois, on lit *Raspoutine*. Nikita est allée rechercher le nom *Raspoutine*, selon une démarche que vous avez déjà vue, dans *Boub !* d'Antonin Louchard<sup>11</sup>. Il est plus difficile d'identifier, à la deuxième ligne, *la créature du lac*, expression qu'elle recopie du même album.

10. BIELINSKY  
 Claudia, *Même pas peur !*, Casterman

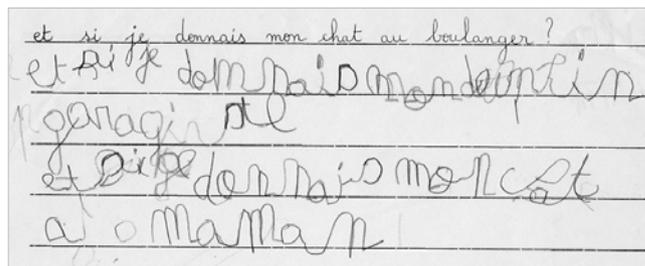
11. LOUCHARD  
 Antonin, *Boub !*, Édition PetitPOL



Nikita étant absente lors de la situation filmée et analysée en février, nous la retrouvons au mois d'avril. La séance est précédée par la présentation, dans l'espace-livres, de l'album *Pourquoi les zèbres sont-ils en pyjama ?*<sup>12</sup> : la proposition d'écriture consiste à articuler à la question *pourquoi* le nom d'un animal (trouvé dans un documentaire) suivi du verbe, puis le nom d'un vêtement (trouvé dans un imagier), enfin un adjectif de couleur. Il y a là, au printemps de la moyenne section, une situation d'écriture réellement complexe, car elle amène à chercher sur différents supports des informations et à les croiser pour imaginer une question à la fois cocasse et syntaxiquement

12. PRAP Lila,  
*Pourquoi les zèbres sont-ils en pyjama ?*  
 Circonflexe

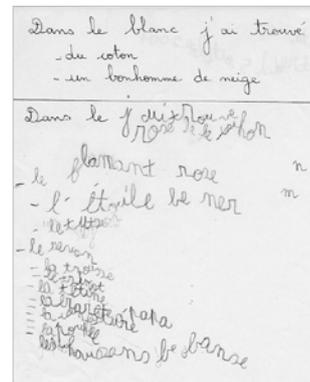
cohérente. Nikita réussit à écrire, de façon relativement lisible, *Pourquoi le pingouin a une culotte rose ?* et *Pourquoi le panda a un pyjama violet ?* On remarque que, si l'écriture du premier énoncé a été assez problématique (traces d'effaçages), celle du second a été plus facile.



Au mois de juin, proposition d'écriture sur une nouvelle forme syntaxique : *Et si je donnais mon chat au boulanger ?*, structure également inspirée d'un album maintenant familier<sup>13</sup>. Nikita vient de passer à l'écriture cursive : elle réussit à conjuguer reprise de la structure et recherche sur plusieurs supports pour écrire lisiblement *et si je donnais mon dauphin au garagiste, et si je donnais mon chat à maman*.

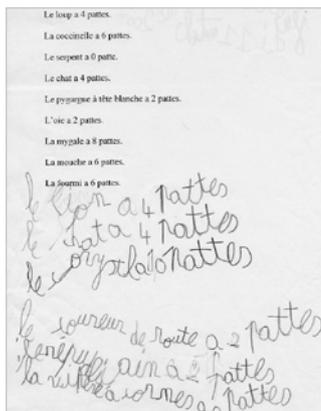
13. ANQUETIL  
 Emmanuelle, *Et si je donnais...*,  
 Mango Jeunesse

Nikita est maintenant en grande section. Une activité d'écriture proposée pendant la deuxième quinzaine de septembre s'appuie sur l'album *Petit Cœur* d'Elisabeth Brami et Georges Lemoine<sup>14</sup> : *Je t'ai cherché dans le jaune et j'ai trouvé... un rayon de soleil, une tartine de miel, un château de sable, un verre de citronnade...* Mais je ne



14. BRAMI Elisabeth, LEMOINE Georges, *Petit Cœur*, Pastel

*t'ai pas trouvé*. L'album propose une reprise à l'identique pour chaque couleur. Chacun des enfants choisit donc une couleur et procède à ses recherches personnelles. Nikita commence, de façon assez confuse, *Dans le rose j'ai trouvé le cochon*, puis, sous forme de liste avec tirets, *le flamant rose, l'étoile de mer, le tutu, le savon, la trousse, le tricot, la tétine, la barbe à papa, la confiture, la poupée, les chansons de danse*.



Dernier écrit de Nikita, avant son départ à la mi-octobre : l'approche de la classification zoologique à partir du nombre de pattes. Le document présente une liste d'animaux qui fait apparaître la variété du nombre de pattes : le lion a 4 pattes, la coccinelle a 6 pattes, le serpent a 0 patte, l'oie a 2 pattes, la mygale a 8 pattes... Continuant cette liste, Nikita

écrit : le lion a 4 pattes, le chat a 4 pattes, le coryste a 10 pattes, le coureur de route a 2 pattes, le républicain a 2 pattes, la vipère à cornes a 0 patte. Après avoir retenu le lion et le chat, elle sait qu'elle va retrouver des animaux moins ordinaires dans l'encyclopédie *Les animaux des déserts*<sup>15</sup> – le coryste, variété

de crabe, a de fait 8 pattes et 2 pinces. On voit comment ces recherches écrites individuelles dans des documentaires vont permettre, par la suite, de procéder à des sériations et d'établir des

classes. On remarque par ailleurs que Nikita est maintenant relativement habile en écriture cursive, même si elle transpose encore lettre à lettre à partir des caractères imprimés.

J'ai eu l'occasion d'apprécier à quel point les relations de Nikita aux actes d'écriture s'affirmaient en mai/juin, et comment ses compétences se confirmaient dans les semaines qui ont précédé son départ. C'est l'époque où elle commence à écrire spontanément, à vouloir rester dans la classe pendant des récréations pour continuer à écrire ; je crois pouvoir dire sans exagérer que c'est pour elle l'époque d'une véritable révélation **dans** et **par** la production d'écrit.

Un second document vidéo de 6 minutes présente l'évolution d'une deuxième fillette : on la voit encore très « bébé » à plusieurs moments de la moyenne section ; on la voit ensuite, autonome, sûre d'elle, épanouie, dans la situation d'écriture de fin de grande section « *Aujourd'hui, Mousse, ça serait lundi, jour des rivières ! Et si l'on devenait rivière ?* » – toutes les productions sont analysées sur Café pédagogique.

16. LAFFON M., HAWKINS C., *Semaine en ribambelle*, Syros, 1991

## AUX RACINES DE LA RAISON GRAPHIQUE

J'en arrive à la dernière partie. Je vais développer les deux exemples déjà évoqués dans l'article *Racines de l'écriture à l'école maternelle* (A.L. n°103, pages 60 et 61). Dans chacun d'eux, l'activité intellectuelle se fonde dans le travail de l'écriture – c'est pourquoi ces deux exemples me semblent illustrer une « naissance » de la raison graphique.

● **Des devinettes sur les animaux.** Les enfants ont donc beaucoup travaillé sur les textes informatifs, sur les caractéristiques de nombreux animaux, ils ont écrit des fiches informatives, qui consistent à indiquer là où on trouve l'animal, son poids, sa taille, ce qu'il mange, son mode de reproduction. En mars (2008), ils sont maintenant en mesure d'imaginer des devinettes. Le problème à résoudre est le suivant : comment peut-on faire les meilleures devinettes ? Il faut aller des renseignements les moins explicites vers les renseignements les plus explicites, les plus « transparents ». Chaque renseignement est donc écrit sur une feuille séparée (1/4 de format A4) : il faut rechercher individuellement l'ordre le plus efficace, puis en discuter ensemble ; normalement, la dernière information doit permettre d'identifier l'animal... si on ne l'a pas trouvé avant. La réflexion collective constitue un vrai travail d'élaboration, pour définir l'ordre des informations, de celle qui « en dit le moins » à celle qui « en dit le plus ».

Exemple de Kelly pour *la girafe*. Premier jet : *elle a 4 pattes, elle mesure 5 mètres, elle mange de l'herbe et des feuilles, elle vit en Afrique, elle est jaune et marron, la femelle met bas un petit*. La discussion porte sur *elle mesure 5 mètres*, qu'il ne faut pas placer tout de suite, et sur *la femelle met bas un petit* qu'on peut placer avant sans problème... Texte définitif : *elle a 4 pattes / elle est herbivore / elle vit en Afrique / la femelle met bas 1 petit / c'est un mammifère / elle mesure 5 mètres / elle est jaune et marron*.

Autre exemple, moins attendu que les animaux d'Afrique, c'est le monde des insectes que fréquentent également les enfants : Sophie s'intéresse à *La coccinelle à vingt-deux points* qu'elle trouve dans le miniguide de « La Salamandre » qui a pour objet l'identification de quelques espèces de coccinelles. À la lecture du premier jet : *elle a six pattes, la femelle pond des œufs, elle est jaune et noire, elle a 2 antennes*, remarque : « il faut ajouter *elle a 22 points*, sinon personne ne peut trouver ! ».

Exemple d'Adrien pour le *guépard*. Premier jet : *il a 4 pattes, il aime les gazelles, il est orange et noir, il met bas un petit*. Discussion : *il aime les gazelles*, on ne va pas le dire tout de suite parce que c'est trop facile. On découvre alors qu'aucune information ne permet de distinguer le guépard du tigre, qui fait l'objet d'une autre devinette. Revenant aux documentaires, les enfants décident d'ajouter *il a des taches et il court à 110 km à l'heure*. Texte définitif : *c'est un mammifère / il a 4 pattes / il est orange et noir / il aime les gazelles / il court à 110 km à l'heure / il a des taches*.

Dans la version communiquée à d'autres enfants, les devinettes se présentent sous forme de petits livrets agrafés, donnant bien entendu une seule information par page. On voit donc comment cette forme très spécifique d'écriture qu'est la composition d'une devinette organise une véritable réflexion, peu attendue à cet âge, sur les différents « degrés » des caractères distinctifs de tel ou tel animal.

● **Des documentaires sur des animaux imaginaires.** Au mois de janvier (2006), un projet d'écriture s'est esquissé en réponse à un concours lancé par la BNF : créer un bestiaire fantastique. Il s'est agi plus précisément dans la classe d'écrire des documentaires sur les animaux imaginaires. Je vous présente l'album achevé, réalisé par les « grands » et par les « moyens » de cette classe, *Bestiaire fou*. Les enfants ont imaginé des animaux notamment par une technique apparentée aux mots-valises, ce qui donne par exemple le « *gidapi* » (= girafe + okapi).

Voici le travail d'Asma, le 16 janvier : *Le gidapi vit à Mayotte* (elle vient de Mayotte), *il pèse 10 000 kg, il mesure* (un nombre réaliste déjà rencontré) *3m40, il mange des tamanoirs, la femelle met bas* (un nombre imaginaire) *100 petits*.

le gidapi  
Le gidapi vit à Mayotte  
il pèse 10000 kg il mesure 3,40 m.  
il mange des tamanoirs  
la femelle met bas 100 petits

Le gidapi  
Le gidapi vit à Mayotte. Il pèse 10000 kg. Il mesure 3,40 m. Il mange des tamanoirs. La femelle met bas 100 petits.  
le gidapi est violet  
il fait des marionnettes

Le 19 janvier, Asma retrouve le début de son texte tapé, consacre du temps à la relecture... et ajoute : *le gidapi est violet, il fait des marionnettes*.

le gidapi  
Le gidapi vit dans les forêts de Mayotte  
Il pèse 10000 kg et mesure 3,40 m. Il a des défenses et une poche où il met des livres.  
La femelle des tamanoirs. Le gidapi est violet.  
Il fait des marionnettes et écrit des livres de philosophie à son école.  
La femelle met bas 100 petits.

Dans le texte final sera ajouté : *il a des défenses et une poche où il met des livres* ; c'est le résultat d'un travail antérieur, ayant donné lieu à recherches écrites et affichage, sur « comment on peut identifier un animal » : pour l'éléphant, ce sont les défenses, pour le kangourou, c'est la poche, etc. Com-

ment des enfants de grande section peuvent-ils écrire de tels textes, dès le mois de janvier, en 3 séances seulement ? Ils le peuvent – et les enregistrements vidéo le montrent bien – parce qu'on a dégagé préalablement, à travers la fréquentation de documentaires fonctionnant de la même manière, des invariants : une même architecture textuelle, un lexique récurrent, notamment celui des verbes : *il vit, il pèse, il mesure, la femelle met bas...* Tout cela s'écrit, s'affiche, et chacun apprend peu à peu à s'y référer. Si bien que cette situation d'écriture est somme toute assez « simple » – et fort gratifiante – quand on peut conjuguer à de tels savoirs l'habitude d'écrire beaucoup : d'autres enfants en donnent d'ailleurs des exemples comparables à cette occasion.

Après relecture de l'écrit, Asma ajoute : *et écrit des livres de Philippe Corentin*. Les enfants ont lu beaucoup de livres sur

les animaux fantastiques, notamment *Le livre des créatures* de Nadja<sup>17</sup>, dans lequel elle évoque une caractéristique comportementale de chaque être fantastique. Chaque enfant s'est approprié cette idée à sa manière, par contamination sans

doute, tous ont voulu intégrer une habitude originale ou amusante : Asma a choisi de faire du *gidapi*, non seulement un marionnettiste, mais aussi un auteur d'albums... et pas de n'importe quels albums !

Autre exemple, très différent (documents reproduits dans A.L. n°103, p.61). Autant Asma maîtrise une organisation textuelle, crée des béances pour réintroduire

17. NADJA, *Le livre des créatures*, L'école des loisirs

de l'information, donc se montre capable de *jouer* avec une structure, autant l'écrit d'Omer montre celui-ci aux prises avec la *reconstruction* de l'organisation « basique » du documentaire : l'enfant a du mal à faire la corrélation entre les informations qu'il veut écrire et la contrainte textuelle dans laquelle elles doivent s'inscrire. Dialogue avec l'enseignante, échanges avec d'autres enfants vont lui permettre d'arriver, en trois séances, à cette production : *le gidinosauve vit en France, il pèse 1 703 kg, il mesure (un grand nombre), il mange des dodos, il aime se bagarrer avec Omer mais il est poli* ; pour écrire cette dernière partie, l'enfant fait évidemment appel à l'adulte.

Du point de vue de la raison graphique, je voulais montrer à travers ces deux cheminements deux « étages » différents quant à leur efficience :

1) pour Asma, le travail de production d'écrit organise, stabilise, « enrichit » un savoir – et des savoir-faire – sur une forme textuelle fréquentée dans cette classe ;

2) Omer doit quant à lui encore « lutter » pour re-composer patiemment, **en acte d'écriture et dans l'espace de l'écrit**, le dispositif textuel du documentaire imaginaire qu'il est par ailleurs capable de penser, mais par bribes et dans un ordre aléatoire.

Je voudrais pour terminer affirmer une conviction qui me semble fondamentale : c'est dès l'école maternelle que se gagne le rapport à l'écrit, parce qu'il engage le sujet tout entier. Exactement à l'opposé de « choix didactiques », ce que je viens d'exposer vise en premier lieu à permettre à chaque enfant de prendre en charge une part essentielle de sa propre construction, au moment où « tout est possible », où tout doit donc lui être proposé.

■ Bernard DEVANNE

*Je sais qu'on trouve plus facilement le début de ses phrases que la fin, comme si on s'embourbait en s'entendant parler.*

(Ito NAGA, *Je sais*)