

L'ÉCRITURE EN ACTION ET ACTIONS DE L'ÉCRITURE À L'ÉCOLE MATERNELLE

Jacques DAVID

Université de Cergy-Pontoise & IUFM
Centre de recherche Textes et Francophonies
EA 1392 – Pôle LaSCoD

Sandrine FRAQUET

Université de Cergy-Pontoise & IUFM
École maternelle Jean Jaurès
Garges-lès-Gonesse

Comment des élèves de grande section d'école maternelle (dorénavant GSM) découvrent-ils le pouvoir de l'écriture? Comment parviennent-ils à penser dans et par l'écrit, et n'hésitent pas à l'utiliser dans leurs actions scolaires et extrascolaires? En quoi les conceptualisations successives de l'écriture modifient-elles leur rapport au savoir, aux autres et au langage? Quelles stratégies cognitives et quelles procédures linguistiques sont déployées dans leur approche de la langue et de son écriture?

Pour y répondre, nous proposons ici de décrire les caractéristiques, les fonctionnements, les principes de ce processus à travers l'étude d'une série de productions, extraites d'un corpus de plusieurs centaines d'écrits. Nous montrerons ainsi que des élèves d'une même classe, entre 5 et 6 ans, sont capables de comprendre les différentes propriétés à l'œuvre dans l'écriture, des propriétés à travers lesquelles ils parviennent à déployer des stratégies adaptées. Cependant, dans le cadre inévitablement limité de cette étude, nous nous contenterons d'analyser ces écrits produits dans une perspective énonciative où l'écriture se découvre, se déploie et s'affirme comme expression de soi, appropriation du monde, invention narrative, pouvoir sur les autres, ajustement au lecteur... dans un dispositif didactique que nous qualifions d'*autographique*, et qui comprend différentes situations d'« écritures approchées » définies et décrites dans les paragraphes qui suivent.

L'émergence de l'écriture enfantine

Dès les années 1970, l'une des pionnières à avoir étudié ces écritures enfantines, plus ou moins spontanées, est E. Ferreiro¹. Elle a ainsi tenté

1. Si ses premières études ont été publiées en 1979, les plus connues ont été rassemblées depuis dans la version française d'un ouvrage de 2000 qui a pour titre *L'Écriture avant la lettre*.

de formaliser une « psychogenèse de la lecture-écriture »² à partir de l'observation des écrits de jeunes enfants avant qu'ils entrent dans un enseignement systématique de la lecture-écriture, fondé en l'occurrence sur le principe alphabétique de deux langues-écritures : l'espagnol et le français. Elle a ainsi montré que les jeunes enfants s'approprient l'écrit avant leur entrée à l'école, en résolvant des problèmes qui réduisent progressivement l'écart entre leurs essais d'écriture et les formes normées qui leur sont par la suite enseignées. À partir de ces données, E. Ferreiro constate que les enfants commencent à s'approprier la langue écrite bien en amont des apprentissages alphabétiques ; elle en déduit ainsi un schéma d'acquisition en « étapes » successives et distinctes, confirmant par la-même les thèses constructivistes de la « période piagétienne ». Nous ne développerons pas ici les critiques portées à ce modèle « étapiste », nous en retiendrons cependant les caractéristiques majeures qui se retrouvent dans les essais d'écriture de la plupart des apprentis-scripteurs de cette classe d'âge, et parfois chez un même jeune écrivain, y compris chez ceux de la présente étude.

Depuis ces travaux princeps d'E. Ferreiro, nous avons pu montrer – et d'autres avant nous³ – que les jeunes scripteurs apprennent en confrontant leurs représentations aux situations qui s'offrent à eux. Si leurs conceptions initiales suffisent à expliquer la réalité qu'ils vivent et leur permettent d'agir, l'apprentissage n'opère guère et les acquisitions stagnent. En revanche, si ces conceptions apparaissent peu ou pas opérationnelles, l'apprentissage avancera, car ils pourront compléter voire remplacer leur système de représentation initial. C'est dire toute l'importance, pour l'enseignant, de concevoir des situations didactiques permettant aux élèves de faire évoluer ces représentations enfantines. Dans ce cadre, engager les élèves dans l'autographie se révèle pertinent et décisif pour l'acquisition de la littéracie, une littéracie incluant, outre l'écriture, la lecture et toutes les pratiques scolaires et sociales qui en découlent. Par *autographie*, nous désignons un ensemble diversifié de pratiques scolaires permettant aux élèves de produire directement et de manière autonome des écrits, que ceux-ci soient limités à de simples reproductions plus ou moins modélisantes de mots (voir ci-après les écrits de Jahid à la fig. 3 ou de Talha à la fig. 8) ou qu'ils constituent déjà des textes complets (comme ceux d'Amel fig. 14 ou de Valentin fig. 15).

Ces pratiques d'écriture *précoce* ou *émergente*, également identifiée sous des dénominations et avec des qualificatifs divers : *écritures* ou *orthographe inventées, essayées, tâtonnées, approchées...* qui renvoient peu ou prou à l'expression anglaise de *creative spelling*. Au-delà de ces diverses appellations, l'objectif central est d'amener les jeunes élèves à produire des écrits par résolution progressive de problèmes linguistiques et (ortho)graphiques.

2. Le terme de *littéracie* n'était pas encore utilisé, ni vraiment conceptualisé pour ce qui concerne le processus d'acquisition du langage écrit sur les deux versants du lire et de l'écrire.

3. Nous renvoyons ainsi le lecteur aux nombreux travaux disponibles et aux synthèses qui les recensent de façon critique : David & Jaffré (1998), Bousquet *et al.* (1999), Fabre (2002), David (2008), David & Morin (2008).

Ces recherches ont ainsi pu montrer que ces différentes pratiques induisent des dispositifs d'apprentissage qui donnent des résultats à terme très variables (Morin et Montesinos-Gelet 2004; Rieben *et al.* 2005; David 2006). Dans ce sens, nous réserverons : i) les termes d'*écriture inventée* aux premiers tracés plus ou moins signifiants (protoécritures, pseudo-lettres, simulacre de cursive...); ii) l'expression *écriture essayée* aux tentatives d'encodage phonographique, mais sans retour formatif vers l'écriture conventionnelle; iii) les syntagmes *écriture approchée* ou *orthographe approchée* aux tâches qui font suivre l'essai d'écriture par une relecture puis une réécriture conventionnelle.

De fait, les études précitées montrent que les élèves de maternelle, pratiquant régulièrement des autographies avec rétroaction de l'adulte sur la norme, obtiennent des scores plus élevés pour la lecture et l'écriture de mots. Dans une étude récente, M.-F. Morin *et al.* concluent que les pratiques « intégrant des activités fréquentes de lecture et d'écriture » favorisent l'appropriation du français écrit, notamment la compréhension du principe alphabétique, en offrant aux élèves des moments privilégiés pour qu'ils « mobilisent des connaissances, les questionnent, les ajustent et les réajustent avec le soutien de l'enseignante et éventuellement les échanges avec les pairs » (2009 : 97).

Nous avons repris et étendu ces actions autographiques à l'échelle d'une classe de GSM, afin d'analyser de manière la plus exhaustive possible, les composantes et les effets d'une progression globale en littéracie, et plus précisément dans des tâches de lecture-décodage, d'écriture-encodage et de conscience phonologique.

Population, corpus et dispositif didactique

Les écrits ont été produits dans une école maternelle du nord-est du Val d'Oise (95) qui accueille des enfants d'origines ethniques, linguistiques et sociales diversifiées. Et même si la carte scolaire permet une certaine mixité sociale dans le groupe scolaire, la population reste majoritairement défavorisée. Ainsi, la maîtrise du langage oral constitue l'axe prioritaire du projet d'école (68 % des enfants de l'étude n'ont pas le français comme langue première), les apprentissages de l'écrit constituent généralement une gageure pour l'équipe enseignante. Les pratiques culturelles écrites sont en effet loin d'être fréquentes dans toutes les familles, et l'équipe pédagogique de l'école élémentaire souligne la difficulté des élèves à donner sens aux apprentissages dans ce domaine.

L'ensemble du corpus comprend 583 écrits réalisés par 34 élèves de GSM, durant une année scolaire. Constitué dans un premier temps selon un classement par élève, le corpus a ensuite été traité sur d'autres bases et analysé en fonction des composantes manifestes de l'appropriation de l'écrit que nous pouvions y déceler.

C'est dans ce contexte sociologique et à partir de cette population d'élèves que nous avons choisi de mettre en place un dispositif d'écriture *approchée*. Nous avons ainsi défini quatre temps d'écriture clairement identifiés pour les élèves :

- i) des écrits autonomes produits en contexte, liés à des projets souvent personnels, car on écrit pour être lu et intéresser ses lecteurs potentiels ou réels (deux à trois fois par semaine pour chaque élève) ;
- ii) des écrits énoncés hors contexte, pour s'entraîner, avec un étayage de l'enseignante en fonction des cheminements de chacun (une à deux fois par semaine) ;
- iii) des écrits collectifs élaborés en groupe-classe ou en petits groupes au sein d'ateliers, et négociés en fonction des besoins (une fois par semaine) ;
- iv) des écrits plus spontanés, liés aux besoins des élèves ou aux envies du moment, rédigés en marge des temps d'écriture « scolarisée », et qui sont fortement encouragés et systématiquement valorisés.

Des activités décrochées accompagnent ces différents temps d'écriture. L'ensemble du dispositif intègre ainsi un va-et-vient permanent entre les essais d'écriture, les auto-explications associées et le questionnement de textes normés.

Dans le cadre du présent article, nous avons retenu les autographies produites sur le premiers temps, le plus spécifique⁴. Nous avons également intégré les écrits spontanés qui ont pu surgir en dehors de toute demande scolaire, lors du « quatrième temps » évoqué plus haut⁵, car ils nous paraissent révélateurs de la manière dont les élèves s'approprient les fonctions de l'écrit. Ce traitement du corpus nous a permis de mettre en évidence différents jalons dans le cheminement des enfants vers un codage orthographique plus normé. Nous les avons analysés en détail dans d'autres publications (Fraquet, 2010). Mais pour ce qui nous occupe ici, il nous paraît essentiel d'observer au préalable la manière dont les élèves saisissaient les propriétés et les fonctions de l'écriture, avant d'analyser leur mise en forme linguistique car, même si ces deux grandes fonctions s'alimentent l'une l'autre, le sens que les élèves donnent aux actions d'écriture proposées conditionne leur motivation intrinsèque à apprendre.

S'approprier les fonctions et propriétés de l'écriture

Parce qu'on ne peut concevoir qu'un jeune enfant puisse ou doive parler sans savoir préalablement énoncé des énoncés complets, parfaitement articulés et phonologiquement normés, on ne peut appliquer des principes opposés à l'apprentissage de la production écrite. Ces deux acquisitions langagières sont fondamentalement et nécessairement dynamiques, évolutives, tâtonnantes ; elles ne se conforment pas à des normes linguistiques à priori imposées ; elles relèvent des multiples interactions langagières

4. Nous avons volontairement écarté, ici, les écrits réalisés lors des entraînements différenciés, car l'étayage de l'enseignante, sur ces moments, ne permettait pas de faire la part entre ce que les élèves réinvestissaient spontanément et les conceptualisations plus profondes et stabilisées de l'écrit.

5. Notons au passage que nous sommes probablement passés à côté de bon nombre de ces écrits, tant ils font partie de l'intimité des élèves ; de fait nous sommes allés en récupérer certains dans la corbeille de la classe.

construites par un médiateur, et qui permettent d'approcher les formes conventionnelles de la langue sur le versant de l'oral comme sur celui de l'écrit.

Ainsi, c'est en proposant aux élèves des allers et retours entre leurs essais d'écriture et l'observation des textes normés, qu'ils vont progressivement s'approprier les principes, les règles, les régularités et irrégularités de la langue écrite. C'est en tentant de produire – et non pas de reproduire les écrits qui les entourent – que les élèves vont comprendre les fonctions de l'écriture, son rôle ou son pouvoir dans les échanges sociaux, et s'approprier les procédures spécifiques qui permettent de la pratiquer. Dans la même perspective, M. Brigaudiot (2000) montre clairement comment, à travers l'acquisition du langage oral, l'enfant se construit en tant que sujet et acquiert progressivement la conscience du pouvoir que cette maîtrise lui donne.

Observons désormais les écrits spontanés de ces jeunes élèves dont les essais sont encouragés avec la même bienveillance que le seraient leurs premières paroles, et voyons comment ils inventent puis approchent délibérément les fonctions de l'écriture.

L'écriture comme affirmation de soi

Situons tout d'abord les écrits de deux des élèves les plus réservées de la classe : Kheira et Jennifer. Nous constatons que Kheira, emmurée dans un silence obstiné, refusant toute compagnie, nous adresse enfin un sourire par le biais d'un smileys ou point personnifié. À partir de cet instant, ses écrits seront ses petits moments de sourire. Ce visage-point deviendra sa signature.

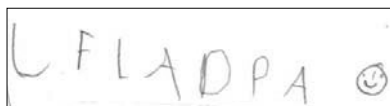


Fig. 1 – Kheira (08 juin) [JFLADPA ☺ = J'ai fait la carte des papas.]⁶

Quant à Jennifer, d'une timidité excessive, osant à peine bouger de peur de se faire remarquer, elle va affirmer son geste cursif, de plus en plus ample, rapide, presque à la limite du lisible. Dans ses moments d'écriture, elle s'autorise à être volontaire sans se soucier du regard des autres.

6. Dans le protocole utilisé, chaque élève oralise ses écrits après les avoir inscrits, soit à l'enseignante qui alors les prend en notes, soit aux autres élèves dans le cadre d'un échange organisé en conséquence. Dans tous les cas, la transcription fournie ici reprend le texte inscrit par l'élève en respectant la typographie originale; la « traduction » suit lorsqu'il n'est pas directement interprétable ou qu'il présente des écarts lors de la relecture. Les autres indications correspondent à un codage spécifique : barre oblique pour les retours de ligne, modifications (surcharges, biffures, ajouts...) reproduites à l'identique, mots entre parenthèses quand ils ne sont pas relus ou qu'ils sont réinterprétés par l'élève...

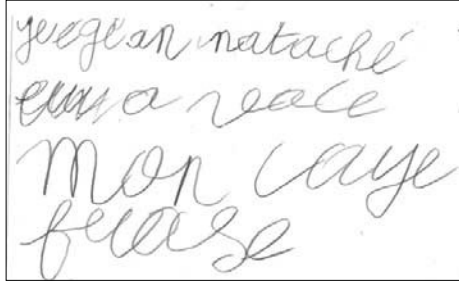


Fig. 2 – Jennifer (04 juin) [je égi an nataché / XXX a vace / mon caye / frase = J'ai écrit en attaché / avec / mon cahier / de phrases]

Dans un autre registre, deux garçons, Jahid et Mathis, se démarquent par leur irrésistible désir de « jouer les voyous » et de se rapprocher de l'élève perturbateur que leurs parents leur demandent justement d'éviter. Ainsi, Jahid joue les « braves » et affronte secrètement ses parents en affirmant par écrit sa sympathie pour cet ami au blouson noir :



Fig. 3 – Jahid (18 février) [VALENTIN : ÉSUPER = Valentin / est super]

Mathis, quant à lui, se gargarise silencieusement de mots grossiers et de phrases salaces appliqués à lui-même; et c'est à deux qu'ils ricanent en les écrivant :

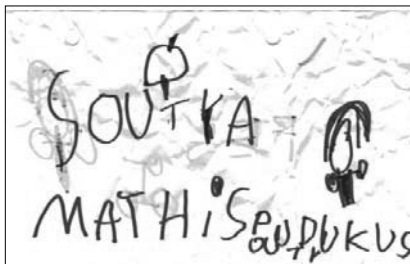


Fig. 4 – Mathis (20 février) [SOUTYA / MATHISPUDUKUS = Soutien-gorge / Mathis pue du cul]

De fait, sera-t-il puni s'il a simplement écrit ces messages mais ne les a pas prononcés?

L'expression des affects est également permise par l'écriture, là où la parole reste souvent interdite. Ainsi, Johan et Éric couchent leurs émotions sur le papier, le premier sa peine, l'autre sa colère :

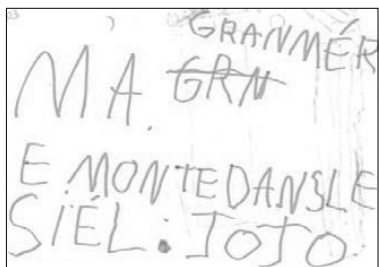


Fig. 5 – Johan (24 mars) [MA GRN GRANMÉR / E MONTE DANS LE / SIÉL. JOJO = Ma grand-mère / est montée dans le / ciel. Jojo]



Fig. 6 – Éric (15 février) [PA SE QE / jahid / A / DI / UN / SE / QRÉ È / ERIC = Parce que / Jahid / a / dit / un / se/cret Éric]

Et si Éric nous en réserve la lecture, Johan nous demande d'en faire une lecture publique. Cet écrit légitime son émotion, la pose sans équivoque aux yeux des autres, qui ne peuvent que la reconnaître.

Écrire permet aux élèves de s'affirmer librement, sans s'exposer ouvertement, puisque la divulgation publique est différée dans le temps, voire impossible ou refusée. Cependant l'écriture présente l'avantage de garder trace de leur affirmation en tant que sujet, et d'imprimer une volonté personnelle, à un moment donné, dans une réalité face à laquelle ils se sentent encore bien impuissants. En écrivant, ces jeunes scripteurs expérimentent, de fait, deux des caractéristiques de l'écrit : il s'adresse à un autre (parfois un autre soi) « pas là, et pas maintenant », pour reprendre les termes de M. Brigaudiot (2000 : 136); et il est permanent. L'écriture apporte ainsi cette liberté de s'affirmer plus librement, puisque l'énonciateur peut se cacher derrière son écrit et communiquer à distance malgré l'absence de l'autre. Nous verrons dès lors que ces propriétés de l'écriture vont permettre à certains élèves de communiquer un contenu qu'ils n'auraient sans doute pas pu délivrer oralement.

L'écriture comme pouvoir sur le monde

Cet intertitre peut sembler ambitieux. Il s'agit en réalité pour nombre d'élèves de modifier leur perception d'une réalité afin de la rendre attrayante, et parfois supportable. Plus précisément, il s'agit de convoquer intimement un univers rassurant, ou qui fait rêver, dans une réalité plus triviale, en l'occurrence le cadre scolaire. Nous avons observé, année après année, que c'est l'une des premières fonctions que remplissent ces écrits spontanés. Le langage intérieur qu'ils induisent évoque un univers agréable qui prend forme de manière permanente sur la feuille. Les élèves convoquent souvent leurs supers-héros :



Fig. 7 – Mohamed (25 septembre)
[SPDORMAN / BATIMAN =
Spiderman / Batman]



Fig. 8 – Talha (06 novembre)
[BATEMAN = Batman]

Ou bien, ils listent des noms, à l'instar de Tina qui inscrit inlassablement les prénoms des membres de sa famille, en variant leur typographie :

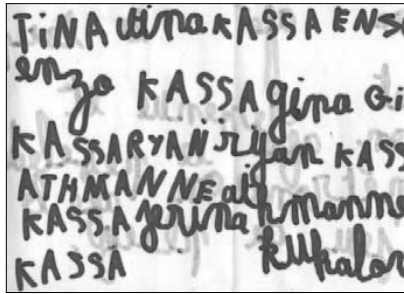


Fig. 9 – Tina (28 septembre) [TINA tina KASSA ENZO / enzo
KASSA gina GINA (...)]

Ou encore Sihem qui écrit au sujet de son cousin Dipa, en changeant de couleurs à chaque mot :

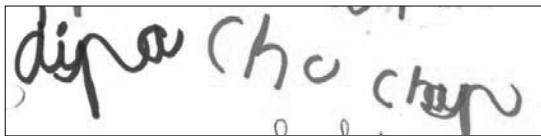


Fig. 10 – Sihem (02 avril) [dipa chu chop = Dipa chuchote]

Talha et Johan convoquent aussi régulièrement leur univers familial : le premier en racontant les activités qu'il a menées chez lui, le second en écrivant des détails sur les membres de sa famille d'accueil qu'il chérit, sans pour autant inscrire linéairement son message dans la marge de son dessin.

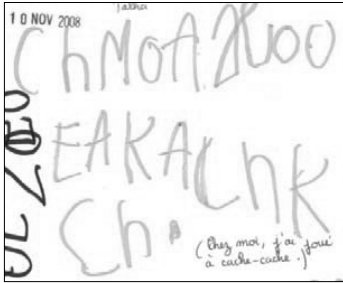


Fig. 11 – Talha (10 novembre)
[ChMOA]JOU / EAKAChK /
Ch. = Chez moi j'ai joué à
cache-ca/che.]

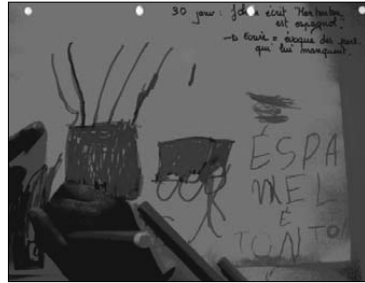


Fig. 12 – Johan (30 janvier) [ÉSPA /
NEL / É / TONTON = Tonton / est /
espa/gnol]

L'écriture pour inventer des histoires

D'autres élèves vont aller plus loin encore, en créant un univers de fiction peuplé de personnages et d'évènements plus ou moins réalistes. Ces histoires vont refléter leurs désirs. Ainsi Éric, l'éternel amoureux, va souvent mettre en scène des mariages, et incarner ainsi des récits plus ou moins associés à une culture narrative en cours de constitution :

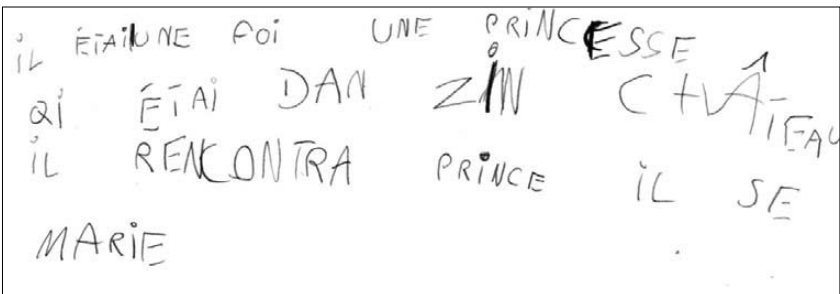


Fig. 13 – Éric (12 décembre) [IL ÉTAI|UNE FOI UNE PRINCESSE /
QI ÉTAI DAN ZIN CHÂTEAU / IL RENCONTRA PRINCE IL SE /
MARIE = Il était une fois une princesse / qui était dans un château / elle
rencontra un prince ils se / mari(èrent)]

Amel parait moins sensible aux narrations traditionnelles et invente des meurtres ou des rapt d'enfants, visiblement inspirés par des séries télévisées :

IL AITETUNE FOIUNE
VOLEURQITIRÉSULE
PEUTIGARSON
LEPEUTIGASON MEURE
EUREUSMAN LEPOLISI
É JEUTALEVOLEUR
ENPRISON

Fig. 14 – Amel (14 décembre) [IL AITETUNE FOIUNE / VOLEURQITIRÉSULE / PEUTIGARSON / LEPEUTIGASON MEURE / EUREUSMAN LEPOLISI / É JEUTALEVOLEUR / ENPRISON = Il était une fois un / voleur qui tirait sur le / petit garçon le petit garçon meurt / heureusement le polici/er jeta le voleur / en prison]

Valentin, quant à lui, se laisse porter par sa création narrative, en associant diverses références fictionnelles dans un récit qui peut sembler hétérogène du point de vue diégétique, mais qui maintient une progression thématique tout à fait surprenante; ce qu'attestent certaines reformulations temporo-verbales comme *roncontrai* relu *rencontra*.

ILETETUNEFAIMPETIGARSONCIN
ACHEDGLAFOREILRONCONTRAI
WAVONGRELEPETISANFUILEPO
LEPOLISMETALMSRON
SONPRISONNELEPOLISETROUVA
LAMAMONDUBEBE
Valentin

Fig. 15 – Valentin (21 janvier) [Il était une fois un petit garçon qui / archait dans la forêt il rencontra(it) / un monstre et le petit s'enfuit le po/licier qui metta le monstre / en prison et le policier trouva / la maman du bébé / Valentin]

Mais qu'elles soient tendres ou effrayantes, amusantes ou tristes, ces histoires sont toujours écrites dans un moment de pure intimité, un moment durant lequel les élèves se concentrent complètement sur l'univers qu'ils sont en train de restituer ou de créer. Inscription libre d'une identité, convocation d'univers réels ou fictifs, expression d'un désir plus ou moins enfoui... c'est tout un monde de possibles qui s'offre à ces apprentis scribes. Ils expérimentent un nouveau pouvoir, celui qu'ils peuvent imprimer sur la réalité, et goutent dès lors la liberté de s'exprimer pour eux-mêmes et sans doute en faisant abstraction des lecteurs potentiels.

Le langage intérieur ou la mise en mots nécessaire avant l'écriture proprement dite, puis le passage à l'inscription en elle-même autorisent cette forme d'empreinte ou d'insertion dans leur univers. Et si les jeunes scribes ne se décentrent pas encore suffisamment pour envisager le point de vue du lecteur, ils en expérimentent déjà plusieurs des caractéristiques. Ainsi, la représentation du destinataire reste, certes, non assumée explicitement, mais elle n'est pas pour autant tout à fait absente. Elle se réalise à travers le souci de noter tous les mots pensés, de s'approcher d'une norme plus ou moins reconnue, de séduire, d'attirer ou de provoquer l'autre. De fait, les procédures d'encodage mises en œuvre témoignent de cette jubilation que leur permet l'écriture, mais aussi des contraintes inhérentes à sa diffusion. C'est en écrivant ces messages, ces commentaires, ces récits qu'ils vont commencer à prendre en compte le lecteur ; non pas immédiatement dans une lecture plus ou moins différée, mais dans les réactions qu'ils vont pouvoir provoquer chez lui. Ils vont alors commencer à prendre conscience du pouvoir que l'écriture leur permet d'exercer sur le réel comme sur les autres.

L'écriture comme pouvoir sur les autres

Tout comme la convocation d'un univers rassurant, les messages à autrui font partie des premières fonctions de l'écrit expérimentées lors des essais spontanés. Ils peuvent viser à provoquer une action, comme Talha qui glisse dans la poche de Dounia un bout de papier sur lequel est inscrit *catalog*, afin qu'elle n'oublie pas de lui ramener son catalogue de jouets le lendemain :

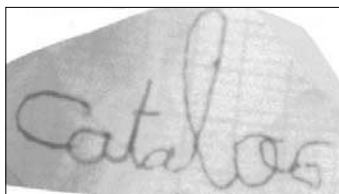


Fig. 16 – Talha (08 décembre)

Le message de Mathis à Ibrahim est plus indirect, mais vise le même résultat : qu'il lui ramène son catalogue de jouets, en s'attirant ses bonnes grâces, car Ibrahim était très sollicité à ce moment-là :



Fig. 17 – Mathis (04 décembre) [(BIAM)JETÉM = Ibrahim je t'aime]

Les nombreux messages au Père-Noël, plus ou moins directs, attendent également une action en retour, bien entendu :



Fig. 18 – Yannis (08 décembre) [PÈPE NOËJE VEUNEXBOX = Père-Noël je veux une X-Box]

Mais ces écrits visent en général plus simplement une réaction, qu'elle soit attendrie et chaleureuse :

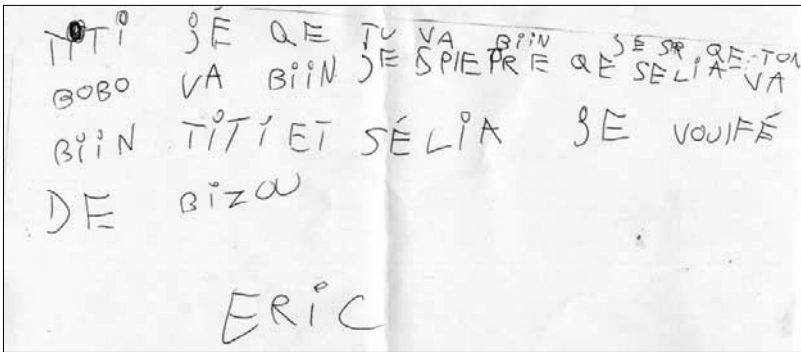


Fig. 19 – Éric (14 avril) [TITI JÉ QE TU VA BIIN JE SPR QE TON / BOBO VA BIIN JE SPIERRE QE SELIA VA / BIIN TII S2LIA JE VOU|FÉ DE BIZOU / ERIC = Titi j'espère que tu vas bien j'espère que ton / bobo va bien j'espère que Célia va / bien Titi et Célia je vous fais / des bisous / Éric]

ou vengeresse et agacée, comme dans ce message inscrit à la craie sur le bitume, à l'entrée de la cour de l'école, par un Valentin particulièrement en colère à la suite d'un conflit avec sa tante, celle qui doit venir le récupérer à la fin de la journée :



Fig. 20 – Valentin (12 mai) [JE VE MOURIR / MATENTE = Je veux mourir / ma tante]

Dans tous les cas, quelle aubaine pour ces élèves d'écrire pour un autre qui n'est pas là, et qui pourra prendre connaissance, plus tard, en son absence, des informations qu'il contient. Quelle domination sur cet autre qui lira le message sans savoir qui en est l'auteur. C'est un incontestable pouvoir qu'ils sont en train d'acquérir, et dont ils commencent à réaliser toute l'ampleur.

Cette prise de conscience va inévitablement s'accompagner d'une intégration de la lecture de l'autre. Ainsi, après s'être affirmés et posés comme sujets pensants et agissants, ils vont jouer sur les possibles offerts par l'écriture, la leur, et par la lecture, celle de l'autre; tout en changeant régulièrement de place pour exercer les différents pôles langagiers qui en découlent.

Au-delà de ces découvertes et mises en œuvre, les élèves vont être amenés, très rapidement, à prendre en compte d'autres réalités, des réalités inhérentes aux contraintes langagières et discursives de l'écriture. Ils vont alors devoir changer de perspective afin d'aboutir à une même nécessité : accroître la lisibilité de leurs écrits dans un cadre énonciatif plus précis.

L'écriture pour un lecteur impliqué

L'observation des comptes rendus à destination de la famille (parents et/ou fratrie) – impliquant une lecture différée par un autre qui n'était pas présent lors des activités exposées – est à cet égard révélatrice. Ces comptes rendus évoluent dans deux directions : i) les enfants vont tout d'abord s'efforcer de donner plus de détails sur les activités qu'ils évoquent, et leurs messages vont être de plus en plus explicites; ii) certains vont commencer à les dater, en cours d'écriture ou à postériori, et parfois préciser des circonstances inconnues du lecteur, surtout si les événements relatés sortent du cadre de l'école.

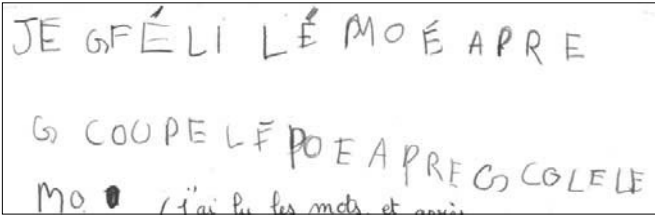
Nous recueillons, dans un premier temps, des comptes rendus plutôt laconiques et vagues :



JEEKRI
ANNAATACHE
EJFEINDESIN

Fig. 21 – Atakan (23 mars) [JEEKRI / ANNAATACHE / EJFEINDESIN = J'ai écrit / en attaché / et j'ai fait un dessin]


Nous observons ensuite une évolution vers une plus grande exhaustivité des activités citées, et plus de précisions. C'est ainsi qu'Ikra décompose rigoureusement son activité dans l'atelier de lecture : lecture des étiquettes, découpage, collage :



JE GFÉLI LÉ MO É APRE
G COUPE LÉ POE APRE G COLE LE
MO. J'ai pu les mots et après

Fig. 22 – Ikra (23 mars) [JE GFÉLI LÉ MO É APRE / G COUPE LÉ POE APRE G COLE LE / MO. = J'ai fait les mots et après / j'ai coupé les mots (étiquettes) et après j'ai collé les / mots (étiquettes).]

Et si Zohaib n'évoque pas l'enjeu de son activité, il est en revanche extrêmement précis sur la tâche à accomplir :



ON A UN TRAVAY OUI
FALEST FAIR DECOUR
LERRENONET COLLER
SUR LES BONFOTO

Fig. 23 – Zohaib (08 octobre) [ON A UN TRAVAY OUI / FALEST FAIR DECOUR / LERRENONET COLLER / SUR LES BONFOTO = On a (fait) un travail où il / fallait (faire) découper / les prénoms et les coller / sur (sous) les bonnes photos]

Les circonstances temporelles sont également l'enjeu de compléments nécessaires à la compréhension des parents-lecteurs. Ainsi, Johan passe

d'une datation du point de vue du scripteur (*ce matin*) à une indication pour le lecteur de fin de semaine (*mardi*), à l'instar de Maelys (*cette semaine*) ou de Mizgin (*le vendredi*) qui procèdent de même dans la précision du repère temporel induit :



Fig. 24 – Johan (10 novembre)
[SE MATIN / GEFÉDE / L LAP / ATUIN TTR = Ce matin / j'ai fait de la p/einture]



Fig. 25 – Johan (08 décembre)
[MARDI]B / JÉTÉPALA = Mardi / j'étais pas là]

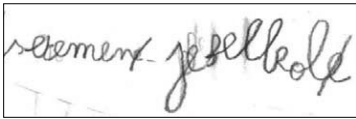


Fig. 26 – Maelys (27 novembre)
[setemene je felkole = cette semaine j'ai fait le collier]



Fig. 27 – Mizgin (07 avril)
[LEVMDRLDIENAFE / LE FOTORAF = Le mardi on a fait / le photographe]

De fait, la temporalité se précise pour des lecteurs (en l'occurrence leurs parents) qui liront les messages écrits à la fin du mois, et donc dans une période potentiellement ambiguë. Ainsi, Éric précise le mois d'*avril*, tout comme Valentin lorsqu'il doit restituer un événement exceptionnel survenu le 30 du mois précédent :



Fig. 28 – Éric (07 avril) [ON A MANGE UN / ROPA MESICIN / 9 AVRIL = On a mangé un repas mexicain (le) 9 avril]



Fig. 29 – Valentin (06 juin) [LE 30 ON AEFELANI / VERECERE = Le 30 on avait fait l'anni/versaire]

Il est dès lors évident qu'en encourageant les essais d'écriture, nous offrons aux enfants la possibilité d'imprimer une trace dans la réalité, de rendre permanente l'expression de leur identité face à la fugacité de l'oral. Dans l'intimité de l'écriture, ils effectuent autant d'actes qui leur per-

mettent de poser l'écrit comme une modalité langagière distincte de l'oral. Ils en découvrent tout à la fois la permanence, la capacité mnésique, et surtout l'action sur leur entourage par la représentation nécessaire d'un lecteur-destinataire qui se situe au-delà du « ici et maintenant ».

En les engageant dans ces actions d'écriture, nous leur permettons de construire des représentations ajustées aux paramètres et variables de la production écrite, mais aussi de prendre conscience des caractéristiques, propriétés, principes de fonctionnement de l'écriture. Nous avons ainsi montré que la possibilité d'exprimer une intention dans un message et d'anticiper la réaction du destinataire, les mènent à se décentrer pour s'inscrire dans l'altérité du langage, et adopter successivement les points de vue du scribe et du lecteur.

En permettant à ces élèves d'expérimenter le pouvoir que leur permet l'écriture, sur le monde et sur les autres, nous développons aussi leur motivation intrinsèque à évoluer dans cet apprentissage.

Au-delà de l'étude présentée ici, il paraît désormais évident que les jeunes élèves de GSM peuvent approcher les propriétés de l'écriture. Ils résolvent des problèmes discursifs spécifiques : expression de leurs pensées, de leurs désirs et envies, ajustement à la lecture immédiate ou différée, pouvoir amical ou agressif sur le(s) lecteur(s), contextualisation temporelle des événements rapportés... Ils en découvrent également les principes organisateurs : linéarisation du texte, encodage des unités de l'oral, inscription des lexèmes à sens plein comme des morphèmes grammaticaux... Ces problèmes, plus spécifiquement linguistiques, nous les avons décrits dans une série d'études complémentaires, liées à des recherches achevées ou en cours (Fraquet, 2008 ; David et Dappe, 2011).

Ces actions autographiques génèrent en elle-même des apprentissages. Les élèves que nous avons suivis rencontrent certes des obstacles à franchir, mais ce sont autant de problèmes à dépasser, de conceptualisations à faire évoluer. Dans ce cheminement, toutes les autographies des élèves progressent au fil des allers-retours entre leurs essais d'écriture et les observations de la norme écrite. Les conceptualisations de la langue s'affinent, le code orthographique est par la suite intégré, les textes gagnent en précision énonciative et se diversifient. Et comme ces élèves ont toute liberté pour expérimenter ce pouvoir scriptural, c'est d'un pas résolu qu'ils s'engagent dans un apprentissage souvent considéré par les plus grands comme pénible et laborieux.

**Jacques DAVID &
Sandrine FRAQUET**

Références bibliographiques

- BOUSQUET, S., COGIS, D., DUCARD, D., MASSONNET, J. & JAFFRÉ, J.-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et mondes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, 126, 23-37.
- BRIGAUDIOT, M. (dir.) (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : Institut national de la recherche pédagogique & Hachette « Éducation ».

- DAVID, J. (2004). Dimensions linguistiques de la lecture-écriture. In Observatoire national de la lecture, *Nouveaux regards sur la lecture*. Paris : SCÉREN & Savoir-Livre.
- DAVID, J. (2006). Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle ? *La Lettre de l'AIRDF*, 39, 23-28.
- DAVID, J. (2008). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques*, « *La linguistique populaire ou la valeur des savoirs profanes* », 139-140, 163-187.
- DAVID, J. & DAPPE, L. (2011). Interactions et morphologie grammaticale écrite à l'école primaire. *Recherche, revue de didactique et de pédagogie du français*, 54, 17-31.
- DAVID, J. & JAFFRÉ, J.-P. (1998). Premières expériences en littéracie. *Psychologie et éducation*, 33, 47-61.
- DAVID, J. & MORIN, M.-F. (2008). Écritures approchées : des procédures métagraphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage. In J. Dolz & S. Plane (dir.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture-écriture. Recherches sur les pratiques*. Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Diptyque » 13.
- FABRE, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : E.S.F.
- FERREIRO, E. (2000). *L'Écriture avant la lettre*. Paris : Hachette.
- FERREIRO, E. & GOMEZ-PALACIO, M. (1988). *Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ? Analyse des perturbations dans les processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Lyon : CRDP.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. (1979). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño*. Mexico : Siglo XXI (trad. anglaise : *Literacy Before Schooling*, Exeter (N.H.) and London : Heinemann Educational Books, 1982).
- FRAQUET, S. (2010). *L'Écriture essayée en maternelle*. Mémoire du diplôme universitaire de Formation d'enseignants en didactique du français. Université de Cergy-Pontoise et IUFM, ronéo.
- MORIN, M.-F. & MONTÉSINOS-GELET, I. (2004). La diversité des procédures utilisées par le jeune scripteur en début d'apprentissage de l'écrit. *Scientia paedagogica experimentalis*, XLI-2, 301-326.
- MORIN, M.-F., PRÉVOST, N. & ARCHAMBAULT, M.-C. (2009). Effet de différentes pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit. *Spirale, Revue de recherche en éducation*, 44, 83-100.
- RIEBEN, L., NTAMAKIRO, L., GONTHIER, B. & FAYOL, M. (2005). Effects of Various Early Writing Practices on Reading and Spelling. *Scientific Studies on Reading*, 9(2), 145-166.

Le cou.
est, une boussole
qui peut faire leur souve
prend, aussitôt fait s'il
rôle éclôt de leur fidè

Dans la loge du portier
temps, derrière les vitres
que tout l'édifice semble
enflant quelque temps
vase, brille une ampoule
minéral émerge
cette lumière
être sup

