

Lire et écrire en maternelle de ZEP : de la moyenne section à la grande section¹ GRANDE SECTION : 2007 – 2008²

Bernard DEVANNE

PREMIER TRIMESTRE – GRANDE SECTION

L'année 2007-2008 en grande section ne commence pas précisément comme je l'avais indiqué début septembre, en conclusion du compte rendu du trimestre précédent : Ah., attendu à la rentrée, revient en France pour emménager à Strasbourg ; Ni. quitte l'école après 5 semaines pour s'installer en région Centre. Caractéristique de ce quartier, cette instabilité de la population scolaire réduit d'autant la palette des exemples que je souhaitais donner des processus d'apprentissages individuels sur les deux dernières années de l'école maternelle. Je le regrette d'autant plus que je mesure la qualité et la diversité des apprentissages réalisés depuis le début de la moyenne section.

Les premières semaines

En premier lieu, il importe d'intégrer à cette dynamique d'apprentissages les nouveaux arrivants : Ki., enfant du voyage (qui repartira en novembre), Ma., qui vient d'une autre école de ZEP. Pour les autres, il s'agit de renouer avec les savoirs et savoir-faire construits l'année précédente, de les réactiver ; de plus, les enfants arrivant de la moyenne section parallèle, As. d'origine marocaine, Mu. d'origine turque, tout en ayant travaillé de façon coordonnée, doivent se familiariser aux manières de faire propres à cette enseignante et trouver leur place dans le groupe.

Des approches culturelles de la langue de l'écrit

Les lectures quotidiennes sont, je le rappelle, nombreuses et variées : albums, contes traditionnels, comptines, documentaires notamment ; les albums lus sont choisis de manière à faire écho aux lectures de l'année précédente et à s'organiser progressivement en réseaux ; ainsi la présentation du petit album de Rascal *Le vent m'a pris* (Pastel) suggère des liens de plusieurs sortes :

- avec d'autres albums énumératifs familiers des enfants (connus depuis la petite section) : *Clown* d'Elzbieta (Pastel), *Grrr!* et *Hop!* de J. Maubille (Pastel), *Que regardent les vaches dans le pré ?* de S. Victor (T. Magnier), etc. ;
- avec des réinterprétations de la comptine *Loup y es-tu ? : Je m'habille et je te croque* de B. Guettier (L'école des loisirs), *Et si le loup y était ?* de M. Laboudigue (Kaléidoscope) et *Loup* d'O. Douzou (Rouergue) ;
- pour les grands, avec d'autres albums jouant sur le narrateur (et connus depuis la moyenne section), lorsqu'à la fin ils découvrent que c'est l'épouvantail qui parle ; l'épouvantail est déjà narrateur dans *Le journal de Lulu* de Bellagamba (Grandir), on le retrouvera pendant l'année dans un autre album de Rascal plus complexe, *Le rêve d'Icare* (Pastel).

Dans le même esprit, les activités d'écriture individuelle reprennent les types de situations proposées en moyenne section, afin de réactiver des procédures de recherches connues, de les faire découvrir aux nouveaux :

- repérer les noms des couleurs dans les différentes écritures sur la fiche référence et s'entraîner à s'en servir en situation d'écriture répétitive ;

¹ Classe de Bénédicte PELLETIER

² Site du café Pédagogique

- à partir de *Hop!* de J. Maubille, « Hop, raplatie la poule ! Hop, raplatie la grenouille [...] Hop, c'est le kangourou qui raplatit tout ! », poursuivre la liste des animaux en répétant la même forme exclamative ;
- utiliser les imagiers des animaux ou les documentaires animaliers pour créer une liste de titres imaginaires en associant prénoms et animaux – situation inspirée de la série « Vive les bébés », de P. Bisinski et A. Sanders, albums cartonnés empruntés à la petite section ;
- utiliser différents imagiers pour écrire, à la manière de *Le vent m'a pris* > « Le vent m'a pris mes baskets, mes chaussettes... » ; à la manière de *Petit cœur* d'E. Brami et G. Lemoine, « Je t'ai cherché dans [une couleur] et j'ai trouvé... ». Voici ce qu'ont écrit S. (doc. 1) et Ni. (doc. 2) à cette occasion.

Dans le rouge j'ai trouvé
 la tomate
 la brosse à dents
 le bonnet
 la fraise
 le lit
 le tapis
 le nœud

[DOC 1]

Dans le rose j'ai trouvé
 le flamant rose
 - l'étoile de mer
 - la truffe
 - le vers
 - le train
 - la tige
 - la fraise
 - le bonnet
 - la truffe
 - la truffe
 les houx
 le bonnet

[DOC 2]

Les activités orales s'appuyant sur la lecture de comptines, la recherche de rimes, les comparaisons phonémiques sont également fréquentes (je rappelle que, dans cette classe, aucun moment n'est consacré à la « phonologie » à partir des jeux de cartes très scolaires qui depuis peu envahissent les emplois du temps des grandes sections) et induisent des productions sur un rythme régulier. En voici deux exemples, le premier faisant écho à un texte de M.-H. Lafond, le second à un album de D. Jacques, *Mon chien matin* (La joie de lire).

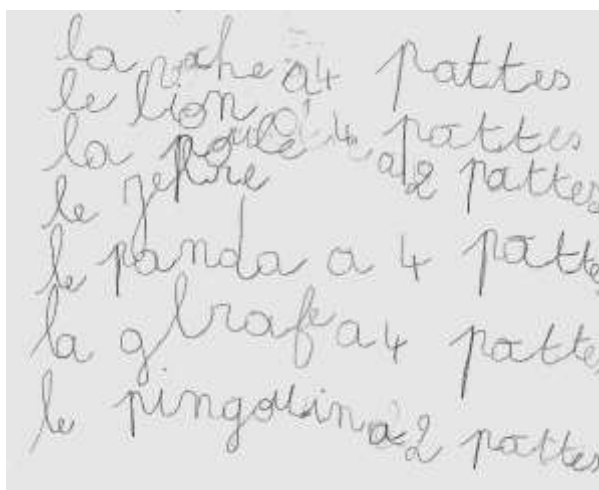
<ul style="list-style-type: none"> un bonnet pour l'araignée une cagoule pour la poule une capuche pour l'autruche un foulard pour le renard 	<ul style="list-style-type: none"> mon chien marron mange Manon mon chien loup a un doudou mon chien chocolat dort avec Laura mon chien lion aime les poissons [...]
--	---

Les comptines ainsi produites collectivement sont dactylographiées, photocopiées et donnent lieu à des relectures les jours suivants. D'autres écrits sont convertis en « situation-problème » de lecture : ainsi, dans la situation *Le vent m'a pris...*, les productions sont-elles disposées sur une seule feuille, chaque auteur devant retrouver son texte.

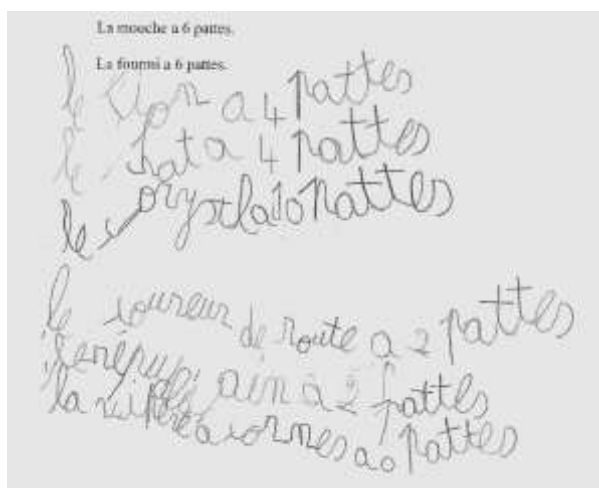
Lire-écrire... et découverte du monde

Les lectures de textes documentaires sont nombreuses et s'accompagnent, nous l'avons dit, de la projection d'extraits de documents vidéo de façon à rendre « concrets » différents aspects de la vie des animaux. Une recherche de classification est amorcée en octobre, et se poursuivra en novembre et décembre.

Travaillant par groupes, les enfants disposent d'un nombre important de reproductions d'animaux en petit format : ils doivent associer ceux qui, selon eux, « vont ensemble ». Sur six groupes, cinq les classent en fonction du nombre de pattes : la suite de la recherche s'appuie donc sur ce premier critère de classification identifié. La situation d'écriture du 11 octobre implique une recherche individuelle dans des imagiers, des documentaires en albums, des encyclopédies.



[DOC 3]



[DOC 4]

Ces deux écrits font apparaître une maîtrise comparable de l'écriture cursive, évidemment inhabituelle à ce moment de la maternelle. Pendant que L. (doc. 3) conduit sa recherche dans les seuls imagiers (vache, lion, poule, zèbre, panda, girafe, pingouin), Ni. (doc.4) s'en détache rapidement (lion, chat) pour se plonger dans une encyclopédie, *Les animaux des déserts* (Hachette jeunesse) (coureur de route, républicain, vipère à cornes). En cette première quinzaine d'octobre, le rapport de Ni. à l'écriture acquiert ce que je crois pouvoir appeler de l'*intensité* : la fillette continue à

écrire, s'« accroche » à l'activité quand les autres terminent... Le résultat est visible : une seule semaine sépare les deux écrits reproduits (doc. 2, doc. 4). Nous n'en saurons pas plus : Ni. quitte l'école le lendemain de cette production.

Lire-écrire... et invention d'un « journal de la classe » humoristique

En vue d'élaborer un « journal de classe » humoristique appuyé sur la découverte d'albums-journaux (la liste en a été donnée en septembre), diverses recherches sont successivement proposées :

- imaginer individuellement, à partir de photos d'enfants inconnus, un personnage fictif auquel est attribuée une identité (prénom, âge, sexe) ;
- repérer dans le texte de P. Martin *Ce que je sais de ma maman* (Albin Michel) certaines formules : la couleur de [ma maman], c'est [le orange] ; elle est [belle], mais vraiment [belle] ; et les reprendre pour définir le caractère et les goûts du personnage (recours à des imagiers, qui rendent facile la production de listes farfelues) ;
- imaginer ensemble des « petits bonheurs d'école », en s'inspirant de *Petits bonheurs de vacances* d'H. Meunier (Grasset jeunesse), en écrire individuellement un ou deux.

Ces écrits individuels sont collés dans le cahier commun à tous les grands, qui devient album par l'inclusion de photos et d'illustrations dessinées.

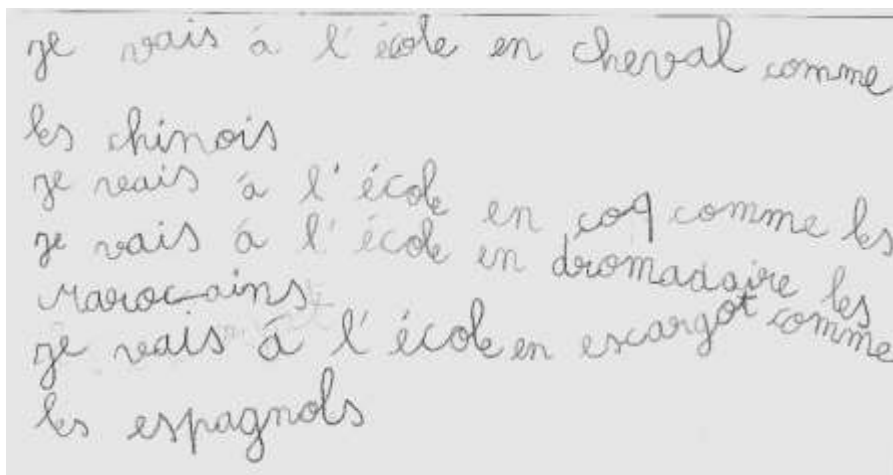
De novembre à décembre

Les activités de lecture et d'écriture se poursuivent, en ménageant l'équilibre entre :

- des propositions d'écriture d'inspiration variée, appuyées sur la fréquentation quotidienne des livres ;
- la poursuite des deux « axes » de travail mis en place précédemment : le journal humoristique et la classification zoologique.

Lire-écrire... et invention d'un « journal de la classe » humoristique

Début novembre, la lecture du documentaire *Sur les chemins du monde* (Milan jeunesse) fait découvrir aux enfants la variété des moyens de transport utilisés dans le monde. Certains d'entre eux, inattendus (l'autruche, l'éléphant ; la planche flottante, le panier...), donnent l'idée d'une nouvelle production écrite humoristique : chacun imagine comment son personnage pourrait aller à l'école...



[DOC 5]

C'est l'occasion, pour toute la grande section, de s'initier à la dérivation lexicale à partir de noms de pays ou de villes : As. (doc. 5) connaît « les Chinois » et « les Marocains », mais pas encore « les Espagnols » ; d'autres découvrent « les Australiens », « les Italiens », personne ne se souvient d'avoir entendu « les Parisiens »... Cette recherche conduit à l'élaboration d'une affiche associant noms de villes ou de pays et noms des habitants.

Plusieurs documentaires photographiques disponibles dans la classe présentent des édifices français célèbres (monuments ou ouvrages d'art) : le pont du Gard, le château de Versailles, les châteaux-forts, le viaduc de Millau exercent sur les enfants une grande attraction... Ils s'entraînent à mettre en relation les photos reproduites, localisées sur la carte de France, et les documentaires qu'ils ont en main. Chacun dresse alors la liste des édifices qu'il aimerait visiter.

Dans l'esprit de l'enseignante, ce journal devait permettre de lancer et de coordonner des activités d'écriture pour les premiers mois de l'année : il ne se prolongera donc pas au-delà du premier trimestre. S'inspirant de plusieurs des ouvrages mis en circulation, et plus particulièrement du classique album de Ch. Bruel et A. Bozellec, *Ce que mangent les maîtresses* (rééd. Etre), il se termine en décembre sur le regard que chacun va « jouer » à porter sur la maîtresse...

Lire-écrire... et découverte du monde

La classification des animaux se poursuit, en associant au premier critère du nombre de pattes celui du mode de reproduction. Sur des textes documentaires sont repérés les verbes qui reviennent régulièrement (mange, pèse, mesure, vit, pond, met bas) ainsi que les substantifs associés à la reproduction (oeufs, petits).

Après plusieurs repérages, en situation de lecture individuelle, du mode de reproduction d'autres animaux (*pond + oeufs* ou *met bas + petits*), les enfants écrivent à leur tour le mode de reproduction d'animaux qu'ils choisissent, d'après les connaissances qu'ils croient en avoir. Quelques écrits individuels sont dactylographiés sur une même feuille, notamment ceux qui posent problème (exemple : « l'escargot met bas ») et comparés à des extraits de documentaires, en situation de lecture individuelle.

Après la séance évoquée dans le point suivant pour illustrer les compétences, les enfants poursuivent leur recherche de noms d'animaux imaginaires, notamment en jouant sur la segmentation syllabique de noms réels. Un documentaire vidéo sur les reptiles et les oiseaux permet de préciser et d'étendre la notion de carnivore, ce qui devrait rendre possible, avant Noël, d'attribuer aux animaux déjà imaginés de « vraies » caractéristiques zoologiques – par exemple, *hipponours* : il a 4 pattes, c'est un mammifère, il est carnivore ; *vaubou* : il a 2 pattes, c'est un oiseau, il est carnivore.

Quelles compétences au terme de ce premier trimestre ?

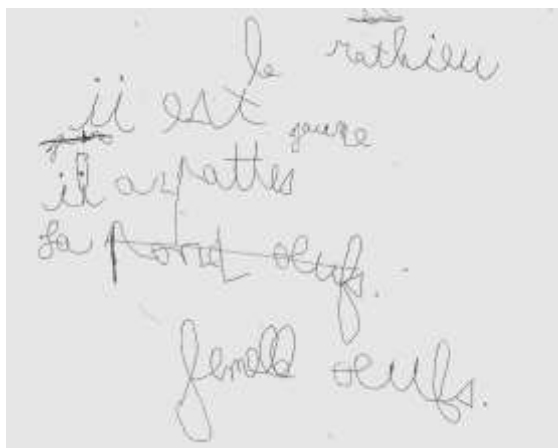
Un enregistrement vidéo de la séance du 30 novembre permet de faire le point sur les compétences manifestées par chacun en situation de lecture-écriture. L'enseignante choisit de présenter des photocopies d'animaux peu connus, à l'aspect peu commun (cf. C. Le Troquier et N. Claveloux, *Bizarre, mais vrai !*, Hachette jeunesse) : 2 animaux par feuille A4 pour ceux qui écrivent relativement « petit », un seul pour les autres. Il faut imaginer le nom de l'animal, en définir la couleur, indiquer le nombre de pattes et choisir le mode de reproduction. Deux textes référents sont par ailleurs proposés en photocopie individuelle :

Le jacana Il est noir et blanc. Il a 2 pattes. La femelle pond 4 oeufs.	La gerboise Elle est marron et blanche. Elle a 4 pattes. La femelle met bas de 4 à 8 petits.
--	---

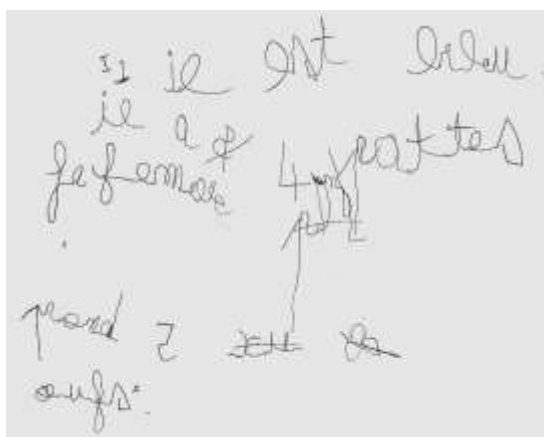
- Côte à côte, L. et As. se conduisent de façon parfaitement autonome, avec des échanges entre elles. Elles ne s'aident ni des textes référents ni des affichages placés à proximité (liste des couleurs, fiches sur le loup gris, la tortue verte, classification en cours d'élaboration). L. commence à se détacher du « modèle recopié » pour écrire à l'oreille, pas encore de façon phonographique mais en

s'appuyant sur des graphies mémorisées (elle les rose... elle la 2 pattes).

- Mu. et N. sont tout à fait à l'aise dans l'activité. Ils inventent des noms, soit par transposition à partir de noms connus (le cheval de mer), soit par combinaison de syllabes (le dilion) ; ils sont capables de les « relire » de façon différée, ils s'en amusent... Dilion = lion que N. sait écrire précédé du *di* de dinosaure (la maîtresse lui a précisé « comme la fin de vendredi »).
- B. et S. sont capables de se maintenir à l'activité et d'y réussir. Cependant, les problèmes qu'elles rencontrent hors de l'école les empêchent, certains jours plus que d'autres, d'entrer « l'esprit libre » en activité. A l'inverse, quand elles sont disponibles, leur implication et leurs résultats sont comparables à ceux de L. et d'As.



[DOC 6]

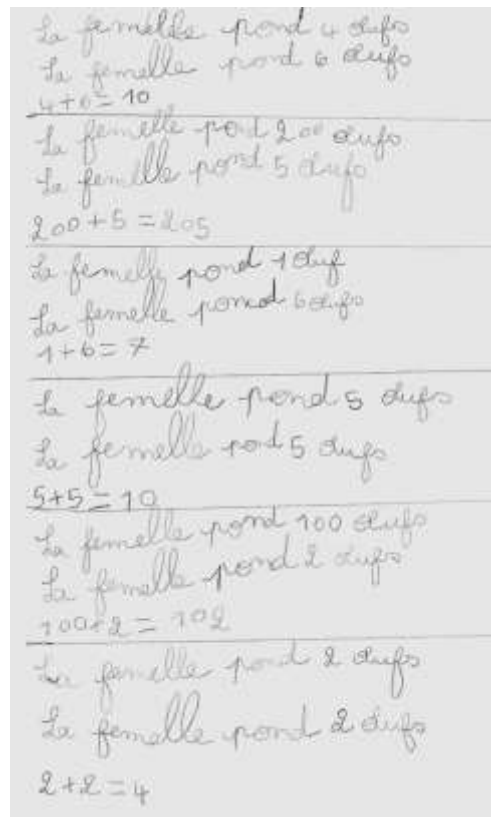


[DOC 7]

- K., Ma. et Ad. ont encore besoin d'un guidage pour organiser leur recherche de mots. Je reproduis un seul des deux « documentaires » imaginés par Ma. et Ad.
- N'ayant pas écrit l'année précédente, Ma. (doc. 6) progresse rapidement, prend de l'assurance, gagne en autonomie : ici, elle essaie d'écrire sans demander d'aide ; la suite « La pond œufs » corrigée en « La femelle œufs » souligne des difficultés de repérage dans les énoncés proposés. K. éprouve les mêmes difficultés, et ne sait pas encore revenir sur ce qu'elle a écrit.
- Les maladresses proprement graphiques d'Ad. (doc.7) ne doivent pas faire oublier qu'en septembre, il n'était toujours pas capable de « passer en cursive » (par ailleurs, les enfants découvrent le stylo à bille, moins confortable à utiliser que le crayon à grosse mine) ; à la différence de Ma., sur 2 textes successifs, il parvient, avec des aides ponctuelles de l'adulte, à gérer la séquence des 3 phrases informatives.

L'invention d'énoncés de problèmes a également été initiée par la maîtresse dès le mois de novembre (plus tôt que dans la grande section de l'année 2005-2006) : combinées à la classification des animaux, les additions imaginées ne manquent pas de saveur... à tel point que certains prennent grand plaisir à en créer au moment de l'accueil (ces prises d'initiative étant également une part très

significative du bilan). Un seul exemple : samedi matin 1er décembre, L. commence dès son arrivée en classe, et poursuit longuement et sans aide (profitant de la plus grande liberté qu'autorise le samedi) sa recherche de problèmes (doc. 8). Et elle n'est pas la seule ce jour-là : As. en recouvre quant à elle 2 feuilles A4 ! Ce qui prouve que les enfants peuvent adorer les lignes d'écriture... à condition qu'ils en prennent l'initiative.



[DOC 8]

A l'heure où se profile une redéfinition de l'école maternelle, je voudrais ici souligner ce qui, dans cette classe, me paraît être au cœur de la question de la réussite pour tous les enfants des écoles du réseau justement appelé « ambition réussite ».

* Il n'était pas dans mon propos de développer les pratiques de l'oral à l'école maternelle ; j'ai cependant relu l'ensemble des contributions ici publiées. Comment ne pas voir que ce sont justement les rencontres quotidiennes avec les documentaires, avec la littérature de jeunesse, qui peuvent fonder une construction élaborée de la langue ? Les champs lexicaux qui s'appréhendent, par exemple à l'occasion des découvertes zoologiques, sont ceux-là mêmes qui permettront plus tard d'accéder aux textes complexes – puisque, pour ces enfants, c'est bien cette langue *complexe* qui constitue l'obstacle majeur à la maîtrise de la lecture. D'un autre point de vue, comment ne pas voir en creux dans ces pages que des apprentissages discursifs fondamentaux – raconter, justifier, argumenter – se développent dans le contexte de lectures ainsi conduites « en réseaux » sans trouver d'équivalent dans les pratiques ordinaires (a-culturelles, pour aller vite) de l'école maternelle ?

* Ne pas commencer l'apprentissage de la lecture en grande section ? Personne ne discute plus aujourd'hui l'importance décisive d'une approche de l'écrit – des écrits dans leur diversité – tout au long de l'école maternelle. Faudrait-il alors éviter soigneusement de mettre les enfants *en activité sur l'écrit* ? Faudrait-il borner l'apprentissage de l'écriture à celui de l'acte graphique ?

- cela n'irait pas dans le sens de la logique des apprentissages : les enfants, même avant la grande section, n'attendent rien d'autre que de pouvoir exercer un pouvoir réel sur la langue écrite, donc être en acte d'écriture (si « lire fait grandir », je constate à quel point *écrire fait grandir*) ;

- cela tournerait le dos à certaines préconisations du document d'application des programmes *Le langage à l'école maternelle*, 128 pages parues au printemps 2006 ;

- cela enfin ferait bien peu de cas des travaux des neuroscientifiques, qui mettent en lumière

l'extraordinaire potentiel du cerveau pendant les premières années de la vie, notamment dans le domaine des apprentissages langagiers.

C'est pourquoi je trouverais profondément préjudiciable qu'au motif de ne pas « anticiper l'apprentissage de la lecture », on dénie à l'école maternelle le droit – qui est pour moi un devoir – d'assurer pour tous une fréquentation assidue de la culture écrite, donc d'accompagner chacun dans sa découverte de la langue de l'écrit.

On le répète beaucoup sur les ondes en ce moment : à l'école, on s'ennuie. Dans une classe où les apprentissages sont appréhendés selon une *perspective culturelle* (et je n'évoque pas dans ces pages les approches concomitantes des arts visuels ou la musique), je rencontre des enfants qui, au fil des trimestres, se construisent comme *sujets culturels*. Vu de très haut, cela peut paraître une pure abstraction ; mais, sur le terrain de cette zone « ambition réussite », entendre des parents dire « maintenant, à la maison, il (elle) veut toujours écrire ! » désigne pour moi – qui sais ce que, dans cette classe, signifie *écrire* – l'un des déclics fondamentaux d'une dynamique de réussite.

DEUXIÈME TRIMESTRE – GRANDE SECTION

La publication du *Journal d'une grande section en ZEP*, de janvier à juin 2006, rendait l'évocation de ces deux derniers trimestres d'école maternelle moins nécessaire : on y lirait vraisemblablement les mêmes types d'activités, les mêmes compétences construites au fil des mois... Par ailleurs et surtout, la démonstration que visait cette chronique – comment, dans la continuité des deux dernières années d'école maternelle, se développent des compétences en langue écrite parce qu'elles s'enracinent dans une culture de l'écrit – me semblait maintenant réalisée pour l'essentiel. L'intérêt demeurerait cependant de présenter une analyse de tous les parcours individuels, ce que je n'avais pu qu'ébaucher en 2006 dans ce *Journal* conçu dans l'urgence en réponse aux représentations simplistes imposées par le ministre d'alors.

Dans le contexte d'une refonte des programmes dont nous connaissons sans doute, à quelques virgules près, le texte définitif, cette publication prend une autre signification : les principes ici mis en œuvre dans une logique *d'apprentissages culturels* – et les résultats que j'observe – montrent combien le retour à un *enseignement mécaniste* de la langue peut s'avérer catastrophique. Dans le compte rendu de juin, je montrerai par quels cheminements un enfant peut avoir appris à lire sans n'avoir jamais subi d'entraînement systématique au déchiffrement. Pour l'instant, en évitant une relation linéaire des activités du trimestre, j'organise le présent développement autour des trois points suivants :

- loin de toute « leçon de mots », comment les multiples questionnements liés, dans cet exemple, à la classification des animaux alimentent, en même temps que des savoirs sur le monde, des apprentissages langagiers ;
- loin de tout enseignement de la combinatoire, comment progressent les questionnements relatifs au code de l'écrit ;
- en absence de toute séance dite de « phonologie », comment se comporte, fin mars, chacun de ces enfants à partir d'un questionnement « phonémique / graphémique ».

La classification des animaux : penser la complexité, entre échanges verbaux et activités d'écriture

À l'école maternelle, on élabore souvent de premières « classifications »... généralement bâties en quelques séances. On peut donc être surpris qu'un objet conceptuel comme celui-ci puisse donner prétexte à activités aussi longtemps dans l'année (un trimestre et demi maintenant) : c'est justement parce qu'il n'est en aucune manière un *prétexte*, parce qu'il répond toujours à des questionnements culturels, qu'il induit logiquement des réflexions individuelles, des échanges oraux, des situations de

lecture et d'écriture qui font sens. C'est en cela que les problématiques d'apprentissages complexes sont pour les enfants les plus intéressantes parce que les plus authentiques.

Des activités de lecture-écriture qui prolongent, organisent, problématisent

Je rappelle que cette classe réunit des enfants de moyenne et de grande sections. L'effectif des grands s'est réduit au cours du premier trimestre et s'est stabilisé à 9 ; simultanément, celui des moyens a augmenté, portant l'effectif total à 23. A partir de recherches dans des documentaires, de visionnements d'extraits de films animaliers, des échanges sont régulièrement conduits, souvent d'ailleurs en écho à des propos spontanés. Des situations de lecture-écriture trouvent leur place à différents moments de ces élaborations cognitives, les questionnent, les font progresser.

Quelques exemples en janvier et février

> Pour approfondir la notion de régime alimentaire :

* compléter des phrases du type « Le tigre mange des antilopes : _____ » (il est carnivore) ; les enfants disposent d'un tableau de ce que mangent les herbivores et les carnivores, et de quelques exemples d'énoncés complets ;

* à partir de plusieurs extraits documentaires, retrouver ce que mange chaque animal, (l'extrait correspondant étant surligné – ex : « L'autruche mange des lézards, de l'herbe et des tortues ») ; c'est le début de la constitution de fiches sur les régimes alimentaires ;

* à partir d'extraits sur les seuls oiseaux (à l'exclusion des rapaces), même activité pour préciser la variété des régimes alimentaires de ceux-ci ;

* en prolongement de la lecture de *Tous les rapaces du monde* (O. Lhote, Milan jeunesse), même activité avec les mêmes objectifs, à partir cette fois d'extraits documentaires sur les rapaces ; on découvre que, si tous les rapaces sont carnivores, beaucoup d'autres oiseaux le sont également.

> Pour approfondir la notion de reproduction :

– à partir d'une photocopie de documentaires sur différents oiseaux, repérer les pontes et les écrire selon la structure « La femelle du leipoa pond... » ;

– à partir d'une représentation rudimentaire, « de l'oeuf naît le poussin »... les illustrations de l'ouvrage *Mon premier livre d'insectes et d'araignées* (Dee Phillips, BK France) montrent que certains animaux passent par un stade intermédiaire : les repérer, en décrire cette forme intermédiaire, élaborer un affichage ;

– à partir d'un document vidéo montrant la naissance du kangourou, première ébauche de la notion de marsupial ; en procédant à des repérages sur des fiches consacrées aux mammifères d'Australie, établir deux listes : les marsupiaux et les autres mammifères.

On imagine sans peine que les réflexions conduites à partir de ces situations, comme à partir d'extraits de documentaires vidéo judicieusement choisis, relancent les questionnements bien au-delà de la première classification, pertinente mais sommaire, établie au terme du premier trimestre et traduite sous forme d'affichage (le nombre de pattes, le type de reproduction).

Ecrire des devinettes au mois de mars

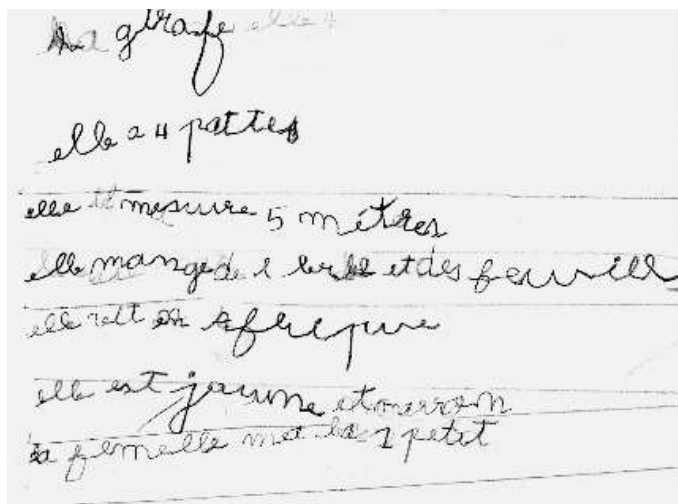
Autre volet de la production d'écrit : dès la rentrée de mars, un projet d'élaboration de devinettes est mis en place, à destination de la classe parallèle de moyenne et grande sections ainsi que de la classe des correspondants. Des devinettes sur les animaux ont déjà été reproduites dans le *Journal d'une grande section*, en avril 2006. Ce projet se caractérise par une plus grande exigence sur deux plans :

* d'une part, quant aux contenus informatifs, qui seront légitimement plus approfondis que ceux des devinettes de 2006 ;

* d'autre part, quand à la gestion de l'information : chaque devinette est recopiée, segment par segment, sur plusieurs feuillets agrafés (1/4 de format A4) ; l'auteur doit donc définir l'ordre dans

lequel les informations successives devront apparaître, de la plus opaque à la plus transparente...

A plusieurs reprises, les enfants imaginent des devinettes en y incluant un nombre croissant d'informations qu'ils repèrent maintenant, de façon autonome pour certains, dans des extraits documentaires. Par la suite, après avoir décidé du choix des animaux qui feront l'objet de leur livret (ils s'arrêtent majoritairement aux plus connus, les grands mammifères africains, mais pas exclusivement – cf. par exemple « la coccinelle à 22 points » !), ils élaborent individuellement leurs textes, ou plus justement l'ordre des informations qu'ils jugent pertinent. Voici la proposition de K.



Les ordres retenus sont comparés, soumis à discussion... ce qui ne conduit pas à une gestion unique (et contraignante) de la progression des informations.

c'est un mammifère	elle a 4 pattes
il a 4 pattes	elle est herbivore
il est orange et noir	elle vit en Afrique
il aime les gazelles	la femelle met bas 1 petit, c'est un mammifère
il court à 110 km/h	elle mesure 5 mètres
il a des taches	elle est jaune et marron
le guépard	la girafe

Leçons de mots ou découverte du monde ?

L'ouvrage *Hommage aux primates* (Steve Bloom, Könemann éd.) a été introduit dans la classe depuis des semaines, il passionne les enfants. D'autres sujets ont été abordés plus récemment : les lémuriers, les marsupiaux. A la mi-mars, l'enseignante pose une question pour laquelle elle attend des réponses hésitantes, divergentes... qui pourront faire l'objet d'un débat.

E. : Quel est l'animal qui ressemble le plus à l'homme, qui nous ressemble le plus ?

Mu. : le chimpanzé...

Ad., N. : le gorille...

Ma. : le singe...

As. : l'orang-outan !

E. : Pourquoi ?

Ad. : parce qu'il a des mains...

Mu. : parce que ça se voit que ça ressemble à des hommes, son visage il ressemble presque aux hommes

Ma. : il a des poils...

S. : on est carnivore et eux ils mangent des feuilles ! [la notion d'*omnivore* n'a pas été abordée]

N. : ils ont des pieds et des mains pour se balancer, ils peuvent manger avec les mains !

B. : ils sont des primates, ils ont des mains.

N. (geste de sauter de liane en liane) : ils font comme nous...

B. : ils font pareil, des acrobaties...

S. (en se prenant le menton) : ils font comme ça... ils réfléchissent.

Il faut se rendre à l'évidence : il n'y a plus rien à débattre... De retour chez eux, ces enfants auront peut-être encore du mal à distinguer, lexicalement parlant, une poêle d'une casserole. Mais, n'en déplaise aux initiateurs des « leçons de mots », c'est bien en manipulant des champs lexicaux comme ceux que je prends en exemple, dans des contextes culturels complexes, qu'ils progresseront simultanément dans la maîtrise du langage (et pas d'un hypothétique « vocabulaire ») et dans des élaborations cognitives *qui structurent aussi leur capacité à penser*. Ce sont ces échanges langagiers qui induisent des questionnements qui ne s'inventent pas, et qui feraient à eux seuls la richesse de telles pratiques : « – Le kookabura mange des souris... – Les souris, c'est des rongeurs ! – Alors, les souris, elles vont ronger l'oiseau !?! ». La réflexion qui suit cette exclamation inquiète ne porte pas sur le sens du verbe *ronger* (question qu'on s'est posée plusieurs semaines auparavant, à l'occasion de la lecture, dans une version du *Joueur de Flûte de Hamelin*, de la phrase « Mais les chats ne mangeaient pas ces rongeurs. ») ; elle porte, chacun l'a compris, sur les notions de prédateur et de proie, sur une première conceptualisation de chaînes alimentaires...

Les progrès des questionnements sur le code de l'écrit

Je rappelle que les enfants de cette classe sont régulièrement mis en situation d'inventer des textes rimés : cela a été le cas précédemment à partir de différentes comptines ; c'est le cas, en ce début de trimestre, à partir de la chanson de Nino Ferrer *Le téléfon*. Cette production est élaborée collectivement par le groupe des grands, avec la contrainte supplémentaire de respecter le nombre de syllabes (exemple : « Rojin mange des aubergines » ne peut pas se chanter ; continuant à chercher, les enfants retiennent « Rojin aime la cantine »). L'habitude de la situation permet une réelle implication de tous, une réelle émulation dans la recherche des idées et des rimes. Une première phase d'écriture aboutit au texte suivant :

Manon, y a le téléfon...

Rojin aime la cantine

Pendant qu'Houcine saute dans la piscine

Kelly dort dans son lit

Madame Manon s'occupe du téléfon

(refrain)

Maëlle prépare Noël

Et Chona joue avec Sabrina

Sophie est très jolie

Et Djamel va vider la poubelle

Jordan aime les bananes

Et Omair veut plonger dans la mer

Baris est très très riche

Madame Manon s'occupe du téléfon

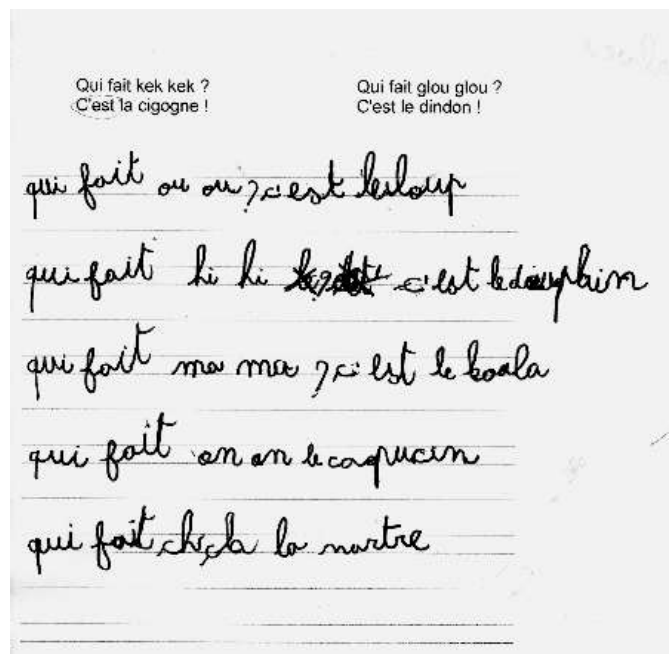
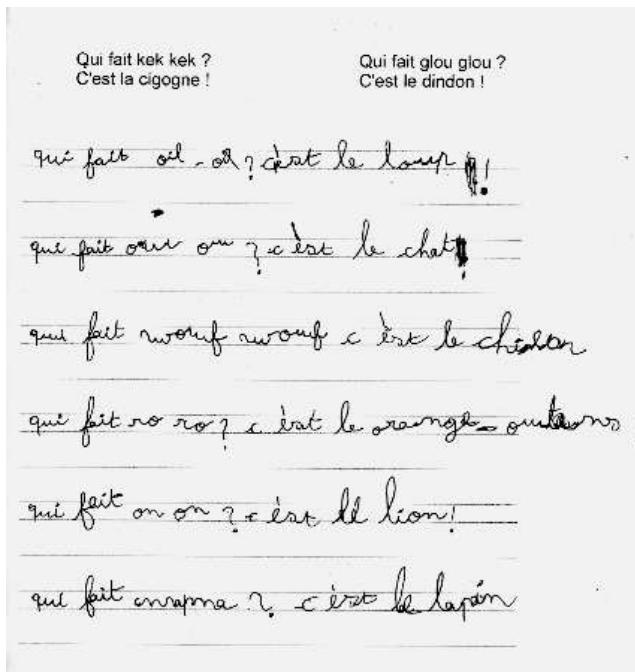
(refrain)

S'agissant plus spécifiquement des questionnements sur le code de l'écrit, voici quatre exemples illustrant des situations aussi différentes que possible.

> *En liaison avec des lectures de comptines ou d'albums*

Au croisement d'albums répétitifs et de comptines qui jouent sur les répétitions syllabiques, inventer à son tour de tels mots et les écrire - « bonne nuit mon loulou, bonne nuit ma laulau ; bonne nuit mon baba, bonne nuit mon chacha... ».

A partir de l'album *Et moi, je fais quoi ?* de John Butler (Gautier-Languereau), inventer et écrire des bruits d'animaux : « Qui fait oil oil ? c'est le lapin ! Qui fait ma ma ? c'est le koala... ». Les textes sont, comme souvent, tapés, photocopiés, font l'objet d'une relecture et, dans ce cas, d'un jeu de devinettes écrit.



> Suite à un événement fortuit

L'affiche de la seconde partie du *Téléfon* ayant disparu, L. et As. sont invitées à la réécrire : elles retrouvent la suite des paroles de leur création, qu'elles connaissent par cœur, et les transcrivent en se débrouillant toutes seules... (mars)

Adrien pormen son chien
 et izaël tap sur raphaël
 nihat mange des patates
 penman = celia tartine du nutella
 Mathieu et notre dieu
 et Assma la copin de Laura
 firdaous mange du ~~cooooo~~ couscous
 et barbara joue avec ~~vas~~ vanessa

> Lors de recherches explicitement orientées vers la réflexion sur le code

A certains brefs moments, il est proposé aux enfants d'essayer d'écrire, par deux, des noms d'animaux, sans se référer à un quelconque écrit ; c'est par exemple, début mars, baleine, biche, boa, cobra, lapin... écrits ce jour *baln, bich, boa, chbra, lapain...* L'explicitation des stratégies adoptées et la réflexion collective qui s'ensuit ne relèvent en aucune manière d'une volonté *d'enseignement*, elles répondent au contraire au souci légitime de faire partager les représentations de chacun à ce moment de l'année... et d'en provoquer l'évolution. Dès le mois de janvier, des affiches recueillent des *groupements de mots* à partir des rimes – en « ou », en « on », en « ette », en « ille », et quelques autres ; d'autres affiches voient le jour en mars, les groupements étant cette fois appuyés sur les phonèmes situés à l'attaque (par exemple, « jaune, jeudi, jacadi, jaguar, girafe, Georges,

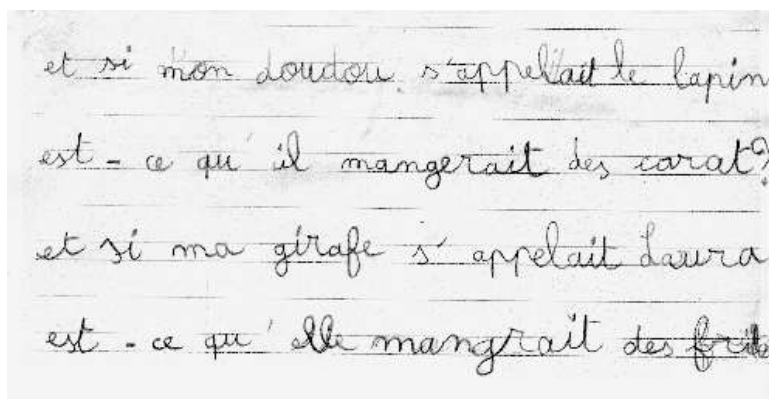
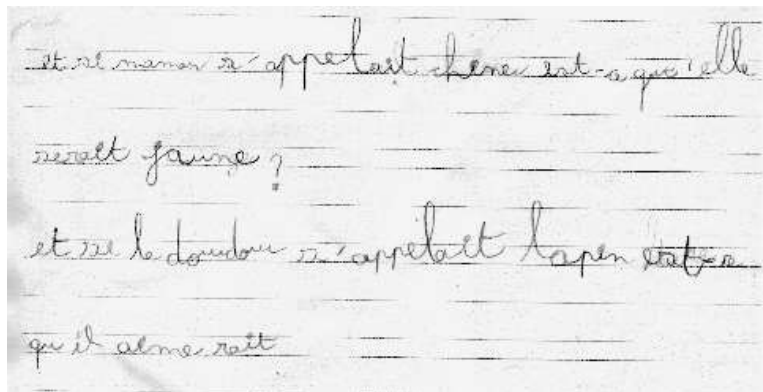
Geoffroy... »).

➤ **La morphologie du conditionnel en situation d'écriture**

Des comportements individuels nouveaux, souvent inattendus, traduisent des prises de pouvoir sur le fonctionnement de la langue écrite : à partir de *Si le lit s'appelait loup* de Jérôme Ruillier (Casterman), chacun doit écrire d'autres phrases de même structure, « si..., est-ce qu'il... ». Pour la première phrase, la maîtresse intervient pour indiquer dans le texte les formes écrites du conditionnel ; dès la phrase suivante, L. et As. résolvent seules leur problème : elles retournent à la phrase précédente pour retrouver et recopier la désinence :

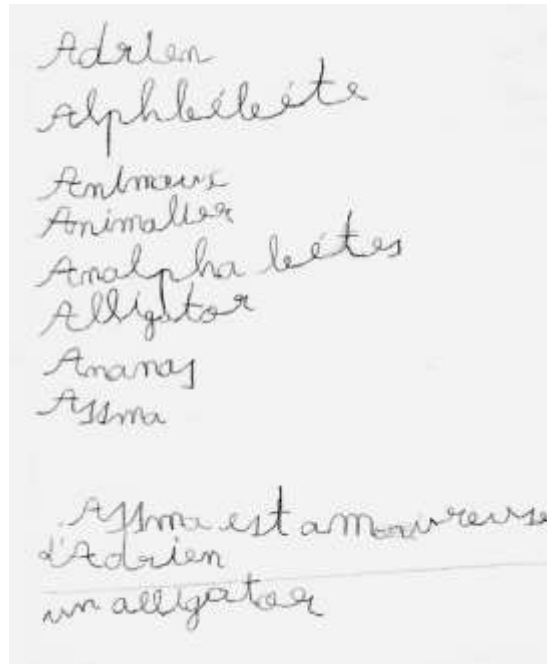
- l'une dans l'énoncé « et si maman s'appelait Chine, est-ce qu'elle **serait** jaune ? »... et construit la forme *aimerait* ;

- l'autre dans l'énoncé « et si mon doudou s'appelait un lapin, est-ce qu'il **mangerait** des carottes ? »... et construit la forme *mangrait*.



Un bilan individuel à partir d'un questionnement phonémique / graphémique

Fin mars, l'enregistrement vidéo porte sur la séance suivante : après avoir trouvé des mots commençant par le même phonème, chaque enfant devra inclure ces mots dans des phrases (une activité similaire a déjà été conduite précédemment). Un phonème différent est proposé à chacun, certains recevant des propositions *a priori* plus complexes puisqu'ils sont plus avancés dans ces apprentissages. La rareté des interventions de l'enseignante rend possibles pour chacun d'authentiques prises d'initiatives. Je réserve une évaluation individuelle plus globale pour la fin de l'année, la répartition des réussites et des difficultés individuelles n'étant pas sensiblement différente de ce que j'avais signalé en décembre.



Pour K., c'est [l], puis [a]

Avec le premier phonème, elle trouve : *le, loup* ; puis elle se contente de reprendre l'article défini (*le tigre, le chat*), ce qui conduit l'enseignante à proposer un autre phonème, plus facile à identifier dans des substantifs, [a]. Elle trouve alors « à l'oreille » quelques prénoms commençant par [a] puis, s'appuyant sur des abécédaires (« Analphabètes », « Alphabète »), elle sélectionne les mots qui conviennent et sait écarter les intrus (*autruche* par exemple) ; quand elle n'est pas sûre (par exemple, *aigle*), elle demande à l'enseignante de lui lire le mot. Après avoir trouvé 8 mots en [a] (après les premiers en [l]), elle a encore le temps d'écrire « Assma est amoureuse d'Adrien » et de commencer une seconde phrase, « Un alligator... ».

Pour S., c'est [o]

Elle trouve *orange, aubergine*, puis *Océane*... C'est à ce stade qu'elle écrit ce que lui propose Mu.: *Omaïr, opéra de Sidney* – ce dernier connu, comme plus loin le Colisée, grâce à un « Jeu de familles » *Les monuments du monde* (Jeux Sylvie de Soye). Elle reprend sa recherche personnelle et perd de vue la contrainte : elle écrit *ours* à partir d'un album, *oiseau* en s'appuyant sur l'affiche de la classification zoologique... Elle n'écrit qu'une phrase, « Omaïr mange une orange ».

Pour Ma., c'est [m]

Elle progresse rapidement, mais l'absence de toute pratique de l'écrit en moyenne section est encore pour elle un handicap. Elle ne parvient pas à dissocier le phonème [m] d'une émission syllabique et, s'arrêtant à la syllabe [ma], elle n'écrira donc que des mots commençant comme son prénom. Elle ne commet aucune erreur (mais, à la différence de S., elle ne s'est peut-être pas trouvée devant des mots présentant de difficultés, « mau » ou « mai »...). Pour écrire « Matthieu et Maëlle font du manège », elle demande comment s'écrit *font* ; ne sachant pas écrire *f* en cursive, elle prend spontanément son alphabet, le parcourt à mi-voix, y retrouve la correspondance...

Pour Ad., c'est [ʃ]

Compte tenu de ses difficultés, le phonème qui lui est proposé a déjà fait l'objet d'une recherche collective et d'un affichage : il y retrouve *chat, chien, chameau*... Puis, feuilletant un imagier, il y trouve *chutes*, ce qui atteste au moins d'une compétence de repérage graphique. Au fil des minutes, ses difficultés augmentent : il s'arrête à des mots commençant par la seule lettre *c* (*crocodile*). S'il est maintenant capable de trouver des rimes (quelquefois approximatives, il prononce encore très mal et a été confié à un orthophoniste), il n'en est pas encore arrivé à distinguer phonologiquement les « attaques ». En revanche, très intéressé par les recherches documentaires en classe, il ose maintenant prendre la parole et ses remarques sont de plus en plus pertinentes.

Pour B., c'est [ʒ]

Dans un premier temps, elle aide spontanément Ad. en lui épelant *chien, chameau*... Puis, s'intéressant à son propre problème, elle trouve et écrit sans modèle : *jaune, jeudi, je*, puis repère *jaguar* sur l'affiche, et prend un imagier pour écrire *jupe, joue, jeu*... et *j'observe, j'apprends* (« Mon imagier » de C. Bielenki). Elle imagine deux phrases, la première étant la plus élaborée : « jeudi avec le jaguar jaune je fais un jeu », la seconde apparemment inachevée : « j'apprends un jeu... ».

Pour Mu., c'est [s]

Après avoir écrit *serpent*, cherchant mentalement, il trouve *cerf* et l'écrit avec un imagier. Il pense ensuite à *sanglier*, *squelette*, *stylo*, mots qu'il identifie dans un autre album et recopie. Il trouve *scotch*, mais l'imagier propose « ruban adhésif » : l'enseignante lui demande de voir si ce qui est écrit peut être « scotch », et après réflexion il n'écrit pas ces mots... Il imagine « le serpent est le copain du squelette », assisté (pour *copain*) d'As. et de L. qui lui soufflent en chœur *c.o.*, puis après une brève hésitation *p.i.n.*

Pour L., c'est [f]

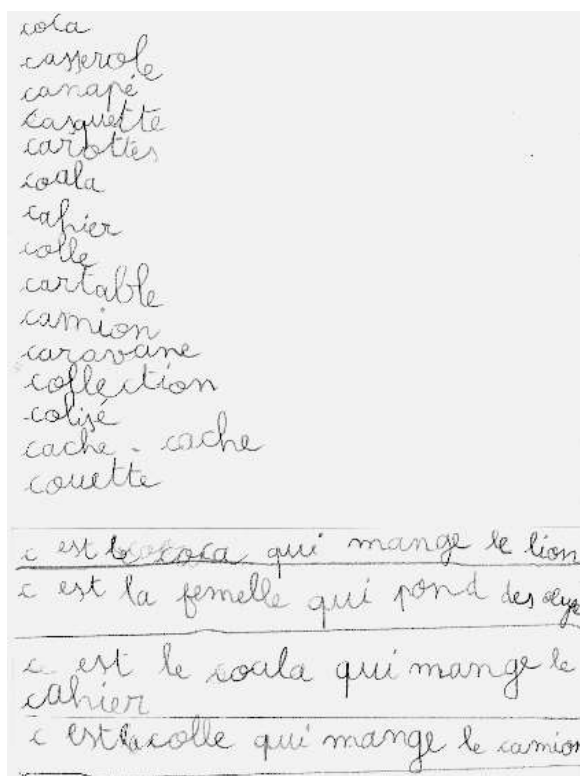
Elle écrit *fil* sans modèle, puis trouve successivement *flamant rose*, *fais*, et *fâche* : à chaque fois, elle va feuilleter dans l'espace-livres le livre dans lequel elle sait retrouver le mot, « Papa se rase » d'A. Le Saux pour le dernier exemple. Elle modifie ensuite sa stratégie et s'appuie directement sur l'imprimé, trouve *falaise*, *fleuve*, *forêt*... Sa voisine As. lui apporte *Aboie Georges*, un livre qu'elles arrivent à lire, parce que l'auteur est Jules Feiffer (L'école des loisirs) ! Elle s'arrête sur *Philippe* (Corentin) ; la maîtresse qui passe lui dit « Alors, Philippe, ça commence par quoi ? » ; elle la regarde, mais craignant sans doute un piège, ne recopie pas le prénom... Elle écrit trois phrases, début d'un texte répétitif ? « C'est la fraise qui mange la femelle. C'est la femelle qui mange la fraise. C'est la fée qui mange la fille. »

Pour N., c'est [g]

Il cherche longuement *garçon* dans un imagier, puis demande à la maîtresse : « Sûrement dans ton carnet bleu – Ah oui ! » ; il recopie *garçon*, puis *garou*, *gorille*... et cesse de recopier, préférant chercher « dans sa tête » ; pour chacun des mots qu'il va successivement trouver, il prononce le phonème ou la première syllabe [ga], trouve *gaz*, *garde*, *gardien*, *gâteau*... et s'empare de « Guettier » que l'enseignante relisait avec L. sur l'affiche des auteurs. Il écrit *Gabriel* sans modèle, en prononçant successivement [g], [a], [ri] ; pour *gardien*, [gar], puis demande à la maîtresse : « Tu mets un *d* et ça se termine comme *Adrien* ; – *i.n* ? – E : oui, *i.e.n.* ». Il écrit ensuite ses phrases sans aucune aide : « le garçon et grou (est gros) qui mange », « le gorille et le garde mange des gaz », « gabriel et gaz mange des gardien » (il avait déjà pris l'initiative d'utiliser des noms communs – noms d'animaux – comme prénoms).

Pour As., c'est [k]

Elle écrit certains mots sans modèle, *coca... coala*, *Colisé* ; elle cherche dans des livres les mots qui commencent par la lettre *c*, tout en gardant à l'esprit la contrainte phonologique : elle prononce pour elle-même [k], [k], par exemple pour *cache-cache*, sachant qu'elle peut rencontrer des mots en [s]. Elle imagine ensuite une première phrase avec les mots trouvés puis, oubliant la contrainte en [k], elle se lance : « c'est la femelle qui pond des oeufs » – plaisir du savoir zoologique, plaisir également de maîtriser depuis quelques jours une nouvelle structure (c'est ... qui...) et de savoir l'écrire sans modèle.



Au-delà de tout ce qui a été écrit sur les nouveaux programmes, je voudrais insister sur ce que nous sommes en train de perdre de plus décisif : l'ambition, pour chaque enfant, de l'intelligence des

choses. Au fil des trimestres, j'ai vu des enfants développer des questionnements authentiques et manifester, très lisiblement, une *envie croissante de savoir*. Cela est évidemment vrai pour des sujets qui les passionnent, comme la connaissance des animaux ; cela vaut également pour des savoirs plus complexes, plus abstraits, comme la découverte du code de l'écrit, dès lors que ces savoirs sont construits à partir d'une riche expérience des textes et de la langue. J'en ai eu l'illustration probante pendant notre dernier enregistrement vidéo : en pleine activité d'écriture, l'un lance « la vache, poil à la tache ! », les autres reprennent sans lever les yeux diverses variations empruntées à l'album *Poil à l'animal* (M.-H. Versini et V. Boudbourd, chez Milan) – ils ne se détournent pas une seconde de leur projet personnel, comme si le « poil au... » contribuait en premier lieu, au même titre que d'autres jeux de langue, à enrichir leur propre expérience du langage.

Un bilan au terme de la grande section (ZEP)

Concluant cette chronique de deux années, cette dernière contribution sera naturellement consacrée à un bilan individuel des apprentissages réalisés dans le contexte de pratiques qui, je le rappelle, n'ont jamais recours à des activités formelles d'enseignement phonologique ou alphabétique (le DVD du Ministère paru en 2006, *Apprendre à lire*, donne de remarquables illustrations de telles activités), mais consacre au contraire beaucoup de temps aux lectures magistrales et aux activités de production de textes « crayon en main ».

Ce bilan s'appuie notamment sur la comparaison des « performances » des enfants fixées par des enregistrements vidéo successifs, d'octobre 2006 à juin 2008. Plus encore que le parcours de D., qui laissait envisager d'excellents résultats en GS, j'aurais souhaité évoquer celui de Ni., la plus jeune, qui commençait à prendre un réel pouvoir sur l'écrit au moment de son départ en octobre. D'autres enfants sont arrivés à la rentrée de GS, ce qui rend impossible l'analyse des parcours d'apprentissages sur deux années de chacun des 9 enfants maintenant présents.

Les activités des mois de mai et juin

Dans un premier temps, pour contextualiser cette évaluation et faire apparaître d'autres ramifications des apprentissages culturels mis en œuvre dans la classe, je donne un rapide aperçu des activités menées pendant les mois de mai et juin.

Des activités d'écriture variées : quelques exemples

Encore répétitives...

Après les vacances de printemps, à partir de la liste des « mots doux » de D. Pennac dans *Bon bain les bambins* (Gallimard jeunesse) - mon canard, mon écrevisse, mon ours blanc, ma petite éponge, mon petit nuage [...], production individuelle sur la structure du dialogue de l'album *Je suis une petite fille !* de Peter Elliott (variations sur « Bonjour ma crevette ! – Je ne suis pas une crevette, je suis une petite fille ! »)... puis invention de « mots doux » très personnels destinés à la famille.

... ou appuyées sur la relecture sélective

A partir de l'album *Ce que j'aime faire* d'Anthony Browne (Kaléidoscope), « Me voici et voici ce que j'aime. Dessiner... et rouler sur mon vélo. Jouer... et me déguiser. Grimper aux arbres... et taper dans le ballon. [...] » : en s'appuyant sur des reproductions (en noir et blanc et petit format) des illustrations, chacun identifie ce qu'il préfère, retrouve les énoncés correspondants dans le texte intégral distribué individuellement (au format A4) et les recopie en cursive.

Jouant sur les rimes...

A partir d'une comptine extraite du recueil *Les bretelles du crayon* de F. Lison-Leroy (Ed. du Rocher), « ohé ohé / j'ai inventé / un chapeau à bretelles / qui fait des étincelles », création de textes

accompagnant une exposition de sculptures. La comptine de Mu. est reproduite dans son orthographe originale :

*Ohé ohé
j'ai inventé
in lion
qui a in pond pond
Ohé ohé
j'ai inventé
une maitresse
qui fait des tresses
Ohé ohé
j'ai inventé
un cochon
qui a peur d'un lion*

... ou invitant aux associations « audacieuses »

A partir du repérage des régularités sur le début du poème de Robert Desnos *Il était une feuille*, imaginer sa propre composition ; pour ce faire, les enfants ont recours à leur *carnet* individuel, composé au fil des derniers mois par le relevé des « mots qui plaisent » retenus à l'occasion des lectures poétiques. Voici la production de L., avant toute correction syntaxique :

*Il était un opéra avec ses cœurs
cœur de vie
cœur de chance
cœur de roi
Il était un chéri avec ses mers
mer de arc-en-ciel
mer de l'orage
mer de Noël
Il était un amour avec ses rois
roi de princesse
roi de opéra
roi de amour*

Ces deux derniers exemples illustrent les effets d'une double construction culturelle poursuivie depuis longtemps dans la classe :

- la première, qui a trait aux comptines, a inscrit chacun dans un espace humoristique devenu presque « naturel » maintenant ;
- la seconde, plus progressive, s'appuie sur des textes poétiques nombreux et variés, encore répétitifs lorsqu'il s'agit de les articuler à des activités d'écriture : cet espace d'imaginaire poétique est l'occasion pour l'enfant de faire résonner les mots qu'il aime, d'opéra à arc-en-ciel, de princesse à amour...

Des cheminements poétiques inspirés d'œuvres peintes

L'exemple de la « découverte du monde », en l'occurrence la classification zoologique, m'a précédemment permis de préciser comment s'articulaient présentation magistrale de documentaires, échanges oraux, pratiques de lecture et d'écriture. J'évoque ici plus rapidement une situation de lecture-écriture rendue possible par la fréquentation des livres d'art (dans le domaine des arts visuels, un projet a été conduit depuis plusieurs mois : la réalisation de sculptures inspirées des Ateliers Art Terre, notamment du bel album *ABC des bestioles*).

Une activité proposée au début du mois de juin s'appuie sur l'ouvrage de Rascal *Au point du cœur* (Pastel), qui fait dialoguer une sélection de tableaux présentés pleine page avec des textes à caractère poétique commençant tous par « je connais un pays... » :

Je connais un pays où chaque enfant est Reine ou Roi. Chacun d'eux sait comment les fleurs naissent et meurent, et comment les ruisseaux deviennent parfois rivières puis fleuves. Ils connaissent leurs besoins et savent parler le langage du cœur.

Pour écrire, les enfants disposent d'une vingtaine de reproductions de tableaux : *La cinquième Plaie d'Égypte* de Turner, *Baignade dans la Seine* de Renoir, *Étretat : la Manneporte, reflets sur l'eau* de Monet, *Les Bords de la Marne à Créteil* de Cézanne, *Le moulin enchanté* de Franz Marc, des *Tour Eiffel* de Delaunay, etc. Ces reproductions circulent d'une table à l'autre, offrant à chacun un large éventail de possibles.

La production de Ma. fait successivement écho à des tableaux de Turner, Gauguin, Marc et Delaunay :

Je connais un pays où il y a des pyramides en triangle, du feu, printemps.

*Je connais un pays où des Américaines sont assises sur un banc,
où il y a une cascade toute droite.*

Je connais un pays où il y a quatre tours Eiffel.

Les enfants sont maintenant plus nombreux à « écrire sans recopier », et ces comportements s'amplifient régulièrement ; plusieurs des productions obtenues montrent que leurs auteurs prennent la liberté (avec la compétence que cela suppose !) d'une écriture phono-graphémique : *je connais un pays où il y a des la pintur* (As.), *je connais un pay où les nuage son blanc où les pon sont en boi* (N.)... J'apprécie particulièrement *je connais un pays où qui jous de la musique* (L.), formulation qui montre une autre compétence : être capable de coder directement du sens en reproduisant une forme typique de la langue orale enfantine. Ou encore *je connais un pays où il y a un na arc-en-ciel* (As.), écrit que Mu. parcourt des yeux, ce qui le fait s'exclamer : « Elle a écrit un **na** arc-en-ciel, c'est un arc-en-ciel ! ».

Reprise dans les jours suivants, la même proposition d'écriture s'accompagne d'une contrainte à la fois sémantique et syntaxique inspirée de plusieurs textes lus et relus récemment : imaginer des comparaisons. Après une phase orale collective, les recherches sont individuelles... voici quelques exemples des comparaisons imaginées : *je connais un pays où les feux sont comme des automnes* (Ad.) ; *je connais un pays où les dames sont comme des soleils* (K.) ; *je connais un pays où les ciels gris sont comme des chevaux* (B.) ; *je connais un pays où les falaises d'Étretat sont comme des poèmes* (Ma.).

Des compétences en situation d'écriture autonome

Proposée le 13 juin, l'activité d'écriture servant à l'évaluation s'appuie sur un petit album de M. Laffon et C. Hawkins, *Semaine en ribambelle* (Syros, 1991). Après le début suivant : « Il fait gris... par la fenêtre, le jardin, endormi, bâille et dit qu'il s'ennuie... moi aussi. A quoi pourrait-on jouer ? J'ai une idée ! », une double page est consacrée à chaque jour de la semaine sur une construction répétitive :

Aujourd'hui, Mousse, ça serait lundi – jour des RIVIERES ! Et si l'on devenait rivière ? Léger, ondulant et bleuté, on ferait des ronds pour taquiner les tanches, les goujons, et puis, bercé par la chanson de l'eau, on rêverait en regardant le vent courir dans les roseaux.

L'album étant bien entendu lu dans son intégralité, seule la partie littéralement répétitive est retenue pour l'activité d'écriture et reproduite sous forme de document A4 individuel :

Aujourd'hui Mousse, ça serait lundi, jour des rivières !

Et si l'on devenait rivière ?

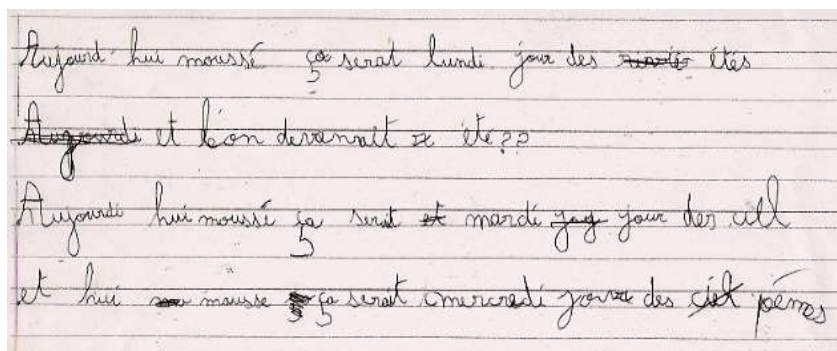
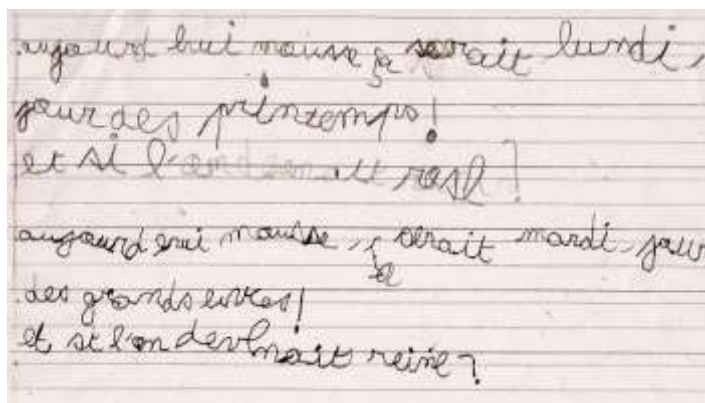
Aujourd'hui Mousse, ça serait mardi, jour des fleurs !

Et si l'on devenait fleur ?

Aujourd'hui Mousse, ça serait mercredi, jour de la mer !

Et si l'on devenait mer ?
 Aujourd'hui Mousse, ça serait jeudi, jour des papillons !
 Et si l'on devenait papillon ?
 Aujourd'hui Mousse, ça serait vendredi, jour des lézards !
 Et si l'on devenait lézard ?
 Aujourd'hui Mousse, ça serait samedi, jour de la pluie !
 Et si l'on devenait pluie ?
 Aujourd'hui Mousse, ça serait dimanche, jour de l'univers !
 Et si l'on devenait l'univers ?

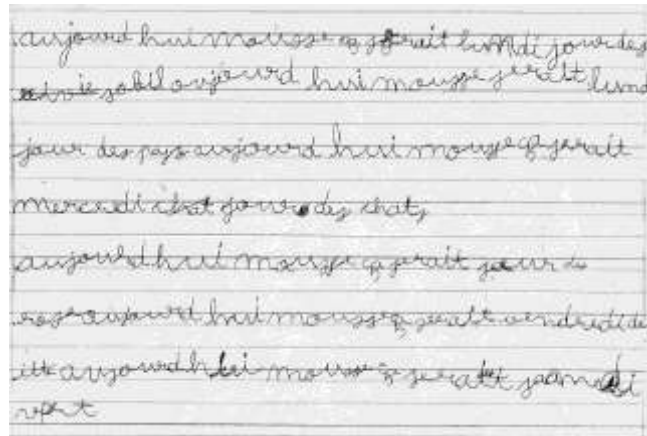
Les 9 écrits obtenus ce jour, entre 14h15 et 15h, font apparaître des compétences différentes, mais de vrais progrès pour chaque enfant. Si l'aspect « écriture d'invention » est moins marqué que dans certaines activités précédemment décrites, c'est parce qu'il s'agit d'apprécier le *degré d'autonomie* dont est capable chaque enfant, qui doit se repérer dans plusieurs écrits : sur la feuille, les passages à recopier et, notamment dans le carnet, les mots à rechercher. L'intérêt est également d'apprécier la capacité de chacun de se maintenir à la tâche pendant un long moment, d'écrire *beaucoup* (on n'oublie pas que, dans les moments d'accueil, beaucoup d'enfants vont aux tables avec crayons et papier et écrivent spontanément – écrivent longtemps). En bref, les compétences que nous souhaitons valoriser ici sont celles qui sous-tendent les apprentissages fondamentaux, qui sont donc elles-mêmes fondamentales, et doivent être installées, *pour tous*, avant la fin de l'école maternelle.



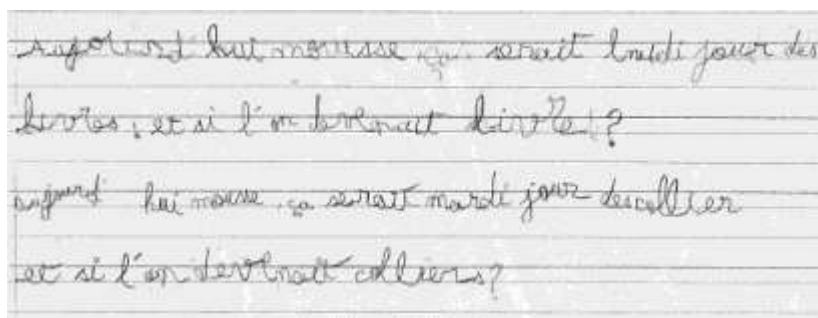
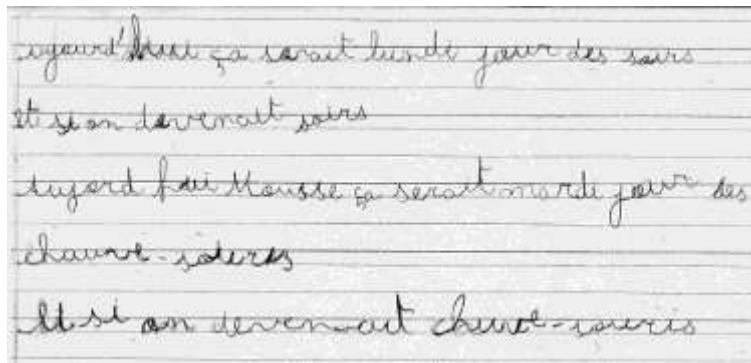
La comparaison de la production d'Ad. avec celles de l'an passé montre les progrès considérables qu'il a accomplis, notamment au cours de la GS (Ad. n'utilise plus de modèle d'écriture cursive depuis peu de temps). D'autre part, les mots n'apparaissent pas au hasard, ils correspondent à une recherche de sens délibérée (en oubliant un peu la contrainte initiale) : il écrit par exemple *grands livres* parce qu'il s'intéresse aux livres d'art qu'il emprunte régulièrement. Il sait retrouver *printemps*, *rose* et *reine* dans son carnet, ce qui traduit un gain d'autonomie appréciable depuis quelques mois.

S., quant à elle, maîtrise bien l'écriture cursive en situation de copie : ici, le fait qu'elle doive en même temps rechercher sur d'autres supports altère sa concentration sur l'acte graphique proprement dit. Toujours à proximité d'As., elle apprend à « prendre des risques », à raturer, ce qu'elle n'oserait pas d'elle-même. Elle choisit *été* qu'elle sait écrire sans modèle, puis *ciel* et *poèmes* qu'elle recherche

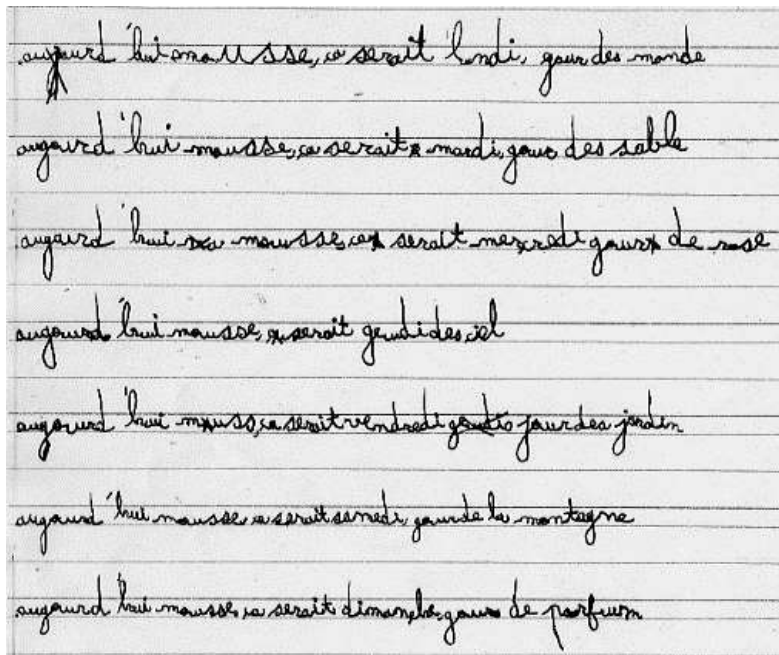
dans son carnet avec, pour le repérage dans la liste, l'aide ponctuelle de la maîtresse.



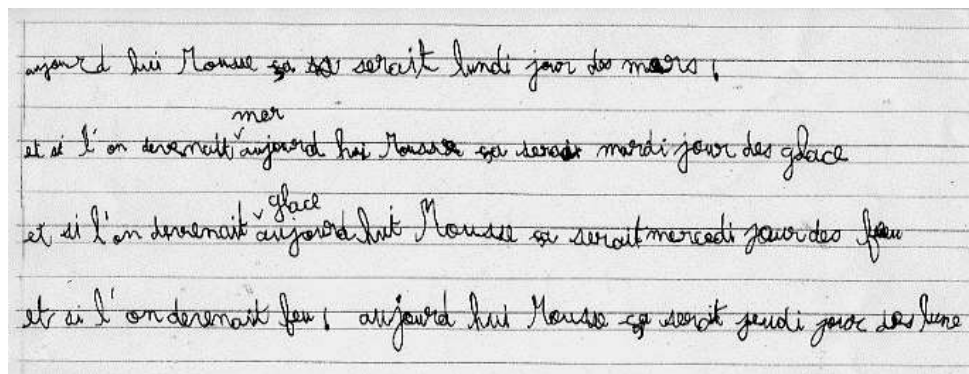
Comme Ad., K. a beaucoup progressé en grande section. Elle était auparavant assez autonome, mais avait tendance à écrire « au hasard » et « au kilomètre » (l'enseignante évitait des recadrages trop insistants, dont le seul effet aurait été sans doute de casser sa dynamique d'écriture). Pas du tout aidée par la maîtresse, elle fait ici preuve de rigueur dans l'enchaînement des jours et des idées. Parmi les mots qu'elle sait retrouver ou écrire de mémoire, elle choisit ceux qui lui semblent convenir dans ce contexte.



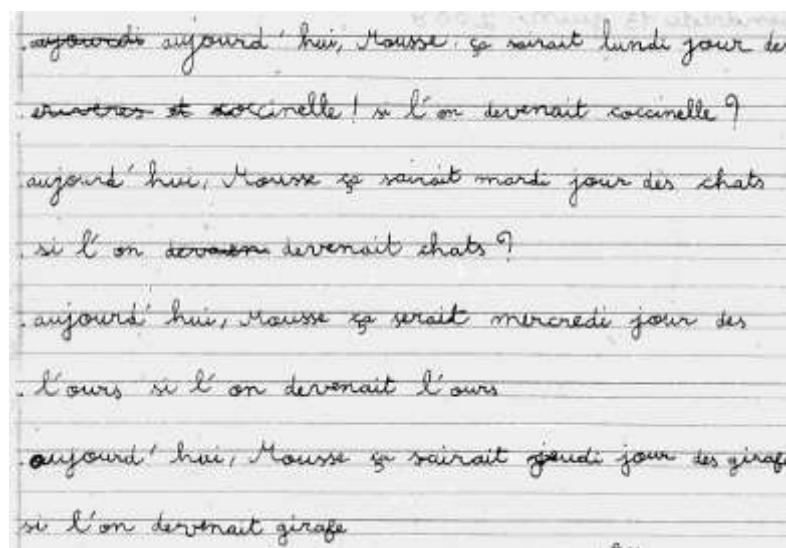
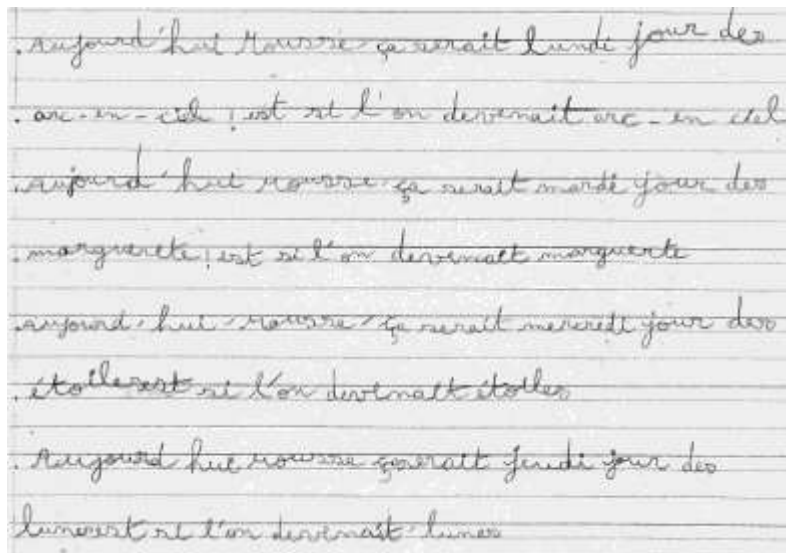
Les productions de B. et N. présentent des caractéristiques semblables : même longueur, même rigueur dans la mise en page. En situation d'écriture, B. et N. sont toujours relativement lents : longs à se mettre en activité, ils recherchent ensuite *une* idée précise, *un* mot précis. Contrairement à S. ou Ad., ils ne reprennent jamais l'idée d'un de leurs pairs, ils sont soucieux de l'originalité de leur texte. Cela leur est d'autant plus facile qu'ils se repèrent sans difficulté dans leur carnet et y retrouvent aisément les mots qu'ils cherchent.



Arrivée en septembre, n'ayant jamais écrit et se sentant un peu « en marge » en début d'année, Ma. a accompli des progrès spectaculaires : elle écrit maintenant beaucoup, d'une écriture fine et régulière, et a souci de l'organisation spatiale du texte. Elle est enfin sûre d'elle : le 13 juin, c'est pratiquement la première fois qu'elle n'appelle pas la maîtresse (sauf pour identifier le mot recherché dans la liste). Négligeant la seconde partie de chaque énoncé, elle parvient jusqu'au dimanche. Elle se repère dans le document de référence, en éliminant délibérément une ligne sur deux (les lignes 2, 4, 6...) et recopie avec pertinence, en s'arrêtant d'elle-même après les déterminants, bien que ceux-ci soient variés.



L'écriture cursive de Mu. a beaucoup gagné en régularité. Sa composition massive (et néanmoins rigoureuse à partir de la deuxième ligne) ne doit pas masquer le fait qu'il parvient jusqu'à la 4^e unité, le jeudi. C'est en toute autonomie qu'il gère son texte, retrouve des mots dans le carnet ; pour l'oubli des mots *mer* et *glace*, la seule intervention de la maîtresse consiste à lui demander, par 2 fois, de relire ce qu'il vient d'écrire – il identifie le problème sans aide supplémentaire.



L. et As. ont en commun d'avoir « noirci » la totalité de leur feuille, dans une calligraphie tout à fait satisfaisante, et en toute autonomie l'une comme l'autre. L. sait ce qu'elle veut écrire et cherche ensuite les mots dont elle a besoin dans son carnet (*arc-en-ciel*) ou dans un livre (*marguerite*) pour les écrire correctement. Puis elle se saisit d'un *Imagier de la terre* pour chercher des mots en rapport avec des éléments de paysage dans l'esprit du texte inducteur (*étoile, lune*). De son côté, As. se tient tout au long de son texte au choix initial du domaine animalier. L'une et l'autre prennent également des libertés par rapport au texte de référence, auquel elles croient pouvoir ne plus se reporter : L. répète *est si l'on devenait* ; As. néglige la conjonction *et*, répète *si l'on devenait* ou encore reprend la forme *ça sairait*.

Des compétences de reconnaissance de mots

Nous n'avons pas repris le principe des « épreuves » passées avec les GS en juin 2006 (qu'on peut retrouver sur Café sous le titre *Bilan d'une grande section en ZEP : juin 2006*), préférant à une évaluation traditionnelle de compétences décontextualisées une analyse plus fine des comportements réels à l'égard d'écrits complexes. Pour ce faire, nous avons choisi de confronter les enfants à des manuels d'enseignement de la lecture au cours préparatoire... Nous avons retenu *Max, Jules et leurs copains* (Hachette, 2002) et *Grand large* (Belin, 2006) :

- * pour les quatre enfants les moins avancés, nous avons proposé :
- une comptine numérique illustrée, répartie sur 4 pages - pp. 80 à 83 de *Max, Jules...* :

1, 2, 3... Savane

1 maman léopard s'avance dans la nuit,
doucement, sans faire de bruit.
2 zèbres ont gardé le pyjama
qu'ils portaient cette nuit-là.
3 éléphants très costauds
boivent de l'eau au marigot.
[...]

- et une double page documentaire - pp. 36-37 de *Grand large* :

Qui sort d'un œuf ?

La mère crocodile pond 30 œufs,
alors que la mère serpent pond 10 œufs.
>L'hippopotame et le singe
sortent du ventre de leur mère.

De quoi se nourrissent les bébés ?

Le bébé crocodile mange des grenouilles
et le petit serpent gobe des souris.
Le bébé hippopotame boit le lait de sa mère
comme le petit singe.

* pour les autres, nous avons choisi :

- une histoire répétitive, « Dans la rue » - présentation sous forme d'album, une couverture et 4 doubles pages, pp.11 à 19 de *Grand large* :

Lundi, dans la rue,
J'ai vu une sorcière qui vendait des pommes.
Et personne ne m'a crue.

Mardi, dans la rue,
J'ai vu un fantôme qui prenait l'air sur son balcon.
Personne ne m'a crue.

[...]

Dimanche, sur la place,
J'ai vu cinq Pères Noël qui jouaient au basket.
Tout le monde m'a crue.
N'importe quoi !

- et deux documentaires, « Les animaux sauvages » - pp. 54 à 57 de *Max, Jules...* (ici les écrits introductifs en caractères gras) :

La girafe

La girafe est le plus grand de tous les animaux.
Elle est aussi haute qu'une maison de deux étages.

Le lion

Le lion est le roi des animaux.
C'est aussi le seul félin à vivre en bande.

J'insiste sur le fait que ces textes sont inconnus des enfants, et que rien ne leur a été dit pour leur permettre d'anticiper la forme textuelle, le type de contenu, le sens... des pages qu'ils découvrent. Compte tenu du caractère inhabituel de la situation et de la présence de la caméra, nous n'avons pas imposé l'exercice à chaque enfant pris isolément, nous les avons constitués en binômes en fonction de leurs compétences. Cette formule permet également l'observation des interactions d'apprentissage, par exemple la manière dont l'hésitation de l'un peut remobiliser la concentration de l'autre.

Ce même 13 juin, les binômes se succèdent à partir de 9h15, au rythme moyen de 10 minutes par binôme. Sur les deux premiers textes, K. est associée à S., Ma. à Ad. ; sur les autres, N. est associé à Mu., B. à L. ; la neuvième, As., qui pourrait se débrouiller seule, est associée à sa copine S. Pour donner une synthèse rapide, et parce que la nature des documents proposés implique des postures de lecteur différentes, j'ai retenu une entrée à partir des textes plutôt qu'à partir des enfants eux-mêmes. *Entre crochets [] figurent les mots non lus par les enfants et/ou donnés par l'enseignante.*

Sur la comptine « 1, 2, 3... Savane »

La connaissance de nombreuses comptines numériques est un point d'appui indispensable pour les lecteurs les moins avancés : du fait de leur complexité, les énoncés complets ne peuvent être attendus. Comme en d'autres circonstances, la maîtresse rappelle donc aux 4 enfants concernés qu'ils vont lire seulement ce qu'ils peuvent, qu'ils doivent passer ce qu'ils ne savent pas lire. C'est déjà une compétence que de ne pas rester bloqué un long moment sur un mot alors que le contexte immédiatement ultérieur peut en donner le sens !

K. et S. : K. balaie rapidement, et avec une certaine aisance, les deux doubles pages pour n'y prélever que la suite numérique et les noms d'animaux. Au-delà de la reconnaissance globale de noms d'animaux connus pour la plupart, des marques de déchiffrement apparaissent : *gaazzelles, 6 cro...co ...diles ...* Sur ce texte, S. reste en réserve et ne fait qu'accompagner la lecture de K.

Ma. et Ad. : arrivé à la hauteur de *singe*, Ma. prend le temps de lire le mot, alors qu'au vu de l'illustration, la tentation pourrait être de dire « chimpanzé », terme qui leur est maintenant familier. Après avoir dit *flamant rose*, Ad., comme précédemment K., remarque que la couleur n'est pas écrite, et corrige en *flamant*. Dans l'ensemble, ce sont K. et Ma. qui sont les plus rapides sur l'identification des noms d'animaux successifs de la comptine.

Sur les documentaires « Qui sort d'un œuf ? » et « De quoi se nourrissent les bébés ? »

K. et S. : la reconnaissance du type documentaire animalier (« des textes d'animaux ») ne pose aucun problème. Ayant toujours l'initiative de la lecture, K. réussit à lire *la mère crocodile pond [30] œufs [alors que la mère serpent] pond 10 œufs* ; S. prend alors l'initiative et lit *le bébé mange des [grenouilles] et le petit [serpent gobe] des so – des soru....* Puis K. reprend et lit *le bébé... hippopotame... [boit le lait] de sa mère*. Seule K. est capable de s'appuyer sur de premiers savoirs grapho-phonémiques pour tenter de déchiffrer en contexte.

Ma. et Ad. : Ma. réussit un peu moins que ne l'a fait K. Elle reconnaît *œufs* et *la mère* ; de son côté, Ad. essaie de déchiffrer *pond* après avoir anticipé *pattes*. Ils interagissent mieux sur l'énoncé *le bébé [crocodile] mange des [grenouilles] et le petit [serpent gobe] des... des singes ?*, demande Ad. [souris]. Revenant au documentaire « Le lion » (dans l'autre manuel), ils lisent aussitôt, en un décodage simultané et enlevé, *Le lion. Le lion est le roi des animaux...*

Sur le récit répétitif « Dans la rue »

N. et Mu. : *Lundi, dans la rue, j'ai vu une sorcière qui vendait des pommes*. A deux, ils déchiffrent tout, jusqu'à « personne ». Mu : *personne... personne... - N.*, le reprenant : *per... s... on, person !* A mesure des répétitions, etc., la lecture des mots qui se répètent (« Mercredi, dans la rue... ») devient de plus en plus rapide et aisée. Sur « en haut d'une maison », Mu : « ça, ça compte pas, le h ! » (une réflexion a été conduite quelques semaines auparavant, suite à la confusion des valeurs de *h* et de *ch*). La qualité de la compréhension augmente au fil des pages, et à mesure le plaisir de la lecture : *un ver de terre... géant ! qui grimpait sur un mur... ouuh !* A deux, ils parviennent à tout lire, les seuls mots leur résistant étant quelques verbes (vendait, prenait, grimpait) et quelques noms (monstre, espion, fauteuil).

B. et L. : les 2 se complètent bien, repèrent ainsi très rapidement le principe répétitif : elles sont alors capables d'en tirer parti pour anticiper, « piloter » la construction du sens, procéder à la reconnaissance des mots.

As. et S. : S. participe beaucoup plus qu'en binôme avec K., 40 minutes auparavant (ce qui en dit long sur la relativité d'une évaluation !) : elle profite de brefs silences d'As. pour glisser, avec pertinence, *lundi*, différents « petits mots », ou commencer des déchiffrements, celui du mot *sorcière* par exemple. As. confirme qu'elle est la lectrice la plus performante du groupe : elle lit tout, déchiffre des mots complexes comme *personne* ou *monstre* sans difficulté. Sur la page du mardi par exemple, le seul mot qui lui résiste est *prenait* : elle déchiffre *pren...* et tente *promène*, tout en marquant une réserve.

Sur les deux documentaires « Le lion » et « La girafe »

N. et Mu. : le second documentaire à peine sous leurs yeux, Mu. commence avec entrain : *Oh ! Le lion ! Le lion est le roi des animaux.* Puis, tous les deux : *C'est aussi le [seul] fé... [félin] à vivre en ba... en ban... de... en bande !.* Puis, plutôt Mu., presque sans hésitation : *La girafe est le [plus] grand de tous les animaux.* Et, plus difficilement : *Elle mange... est... aussi... herbe... haute... qu'une maison... de deux é... ta... [étages]* : en fait, à partir de la forme documentaire qui lui est la plus familière (vient à ce stade la nourriture), Mu. anticipe (d'où *mange, herbe*) ; il parvient sans aide à invalider son anticipation par le recours au déchiffrage.

B. et L. : L. commence aussitôt *Le lion est le roi des animaux... des animaux.* Puis, en interaction très serrée : *C'est aussi le seul [félin] à vivre en [bande].* » L. reprend la main et lit tout : *Elle est aussi hau...te qu'une maison de deux é...ta...ges.* Et, avec aisance, le surtitre : *Les animaux sauvages.*

As. et S. : Sur ces deux textes encore, As. lit sans difficulté tous les énoncés mis en relief par la typographie : *La girafe est le plus grand de tous les animaux. Elle est aussi haut qu'une maison de...* S qui accompagne attentivement la lecture, intervient vivement : *deux ! As. : é...ta...ge... étages !* Puis, très rapide devant la seconde double page : *Le lion est le roi des animaux. C'est aussi le seul [félin] à vivre en bande.* Elle décode également sans hésitation les légendes des photos : *La lionne et ses lionceaux et L'heure de la chasse.*

On a suffisamment dit qu'en entraînant systématiquement les enfants à l'anticipation, on formait des *devineurs*, non des lecteurs. Ce qui me semble ici le plus remarquable, c'est que tous les enfants entament spontanément un corps à corps avec l'écrit, ne se découragent pas, hésitent, se reprennent, s'entraident : les moins avancés « reconnaissent » tout en intégrant à leur stratégie des essais de déchiffrage, les autres ont déjà recours, dès que nécessaire, au décodage grapho-phonologique. Ils ne déchiffrent pas pour déchiffrer, ils s'inscrivent progressivement dans le contexte de ce qu'ils découvrent et en font la *lecture* – une lecture de plus en plus aisée à mesure qu'ils progressent dans le texte : c'est particulièrement vrai dans l'exemple du récit où, dès qu'ils ont compris le principe répétitif, ils repèrent vite les formes syntaxiques et lexicales de la répétition.

Puisqu'il faut bien conclure...

J'ai déjà dit ici (dans l'introduction au compte-rendu « Un premier trimestre en moyenne section ») en quoi une des réponses reçues des chercheurs que j'avais interpellés en juin 2006 m'avait paru particulièrement choquante : « On pourrait penser à vous lire que ces enfants n'ont pas bénéficié d'un enseignement systématique du déchiffrage. Je pense qu'il n'en est rien [...]. » J'ai vu pendant 2 ans des enfants découvrir de multiples albums, se montrer de plus en plus intéressés, se familiariser avec la production d'écrit en même temps qu'avec l'écriture, imaginer des comptines collectives, les voir écrites, passer de l'oral à l'écrit... et de l'écrit à l'oral. J'ai vu des enfants devenir, très naturellement, sensibles aux composantes phoniques de l'oral, aux composantes graphiques de l'écrit (*et bien souvent s'appuyer sur les secondes pour mieux entendre les premières*). J'ai vu des enfants construire leurs compétences dans de véritables dynamiques d'apprentissages, où la qualité des *médiations* évitait sans doute de devoir glisser dès l'année suivante sur la pente souvent fatale de la remédiation. Pourquoi, avant l'effondrement des ambitions des programmes de 2008, les pratiques de l'école ne sont-elles pas parvenues à mettre en œuvre de tels dispositifs d'apprentissage ?

D'une manière générale – et, me semble-t-il, cette chronique sur 2 ans le fait bien apparaître – l'effort de l'enseignante a porté sur trois vecteurs fondamentaux : il a été *d'abord* de toujours proposer des contextes culturels riches, appuyés sur des objets de savoir très différents, et d'y faire vivre la lecture et l'écriture non comme des « instruments » mais comme des *pratiques culturelles* ; il a été aussi de toujours penser l'apprentissage de *l'écrit* à partir des actes du sujet *écrivain* ; il a été enfin de ressourcer constamment les propositions d'écriture dans de nouveaux albums, et de veiller aux « continuités problématiques » (qui n'ont rien à voir avec les « continuités thématiques » ordinaires de l'école maternelle). Grâce à ce travail et aux observations qu'il m'a permis de conduire, j'ai renforcé une conviction déjà ancienne : pour les enfants les plus fragiles, la réussite des apprentissages de la langue écrite *se gagne en amont de tout enseignement standardisé, donc à l'école maternelle*.

En termes d'apprentissages, la question fondamentale est celle de la continuité de l'accompagnement de chaque enfant. Puisque, on le voit bien, rien ne commence au début du CP (c'était l'objet premier de ma démonstration), l'imposition d'un manuel *d'enseignement*, accompagné de ses fichiers d'exercices, peut poser problème à chacun :

- à As. justement parce qu'elle sait quasiment tout lire ; c'est en lui donnant des occasions quotidiennes de lire, *d'écrire-lire*, en situations authentiques, qu'elle mettra en système par sa propre activité intellectuelle (c'est le seul sens que je comprenne au mot « systématiser ») les composantes morphologiques et phonographiques de la langue écrite - au contraire, le fait d'ignorer ses compétences peut provoquer au fil des mois un réel découragement ;

- à Ad., pour des raisons inverses, parce que son entrée dans l'écrit est encore bien fragile ; le rythme imposé du manuel, associé à l'insignifiance des exercices proposés, risque de provoquer un décrochage (vous savez : « il ne **suit** pas », l'un des verbes les plus criminels de la langue de l'école) dont la conséquence sera le glissement des activités réelles d'apprentissage vers les prises en charge à finalité remédiate.

Pour éviter tout cela, on avait me semble-t-il imaginé en 1989 le cycle des apprentissages fondamentaux, censé articuler étroitement la grande section et le CP. En confortant la croyance, déjà bien ancrée chez les traditionalistes, que le CP est le lieu où *commencent enfin les choses sérieuses* (donc un lieu de *ruptures*), quelles difficultés l'idéologie distillée depuis 30 mois programme-t-elle pour beaucoup de ces enfants ?

Bernard DEVANNE,
Professeur à l'IUFM de Basse-Normandie

Sur le site du Café

[Tous les articles de B. Devanne sur la lecture](#)