

Groupe 6

L'entrée dans l'écrit : des déséquilibres et des évitements dommageables.

Nous ne dirons que très peu de choses de la découverte de la variété des supports d'écrits et de leurs fonctions : sans doute une plus rigoureuse progressivité pourrait être introduite, sans doute faudrait-il plus régulièrement pratiquer les usages des supports antérieurement découverts (il ne suffit jamais d'une rencontre pour avoir appris définitivement) mais cet aspect de la culture de l'écrit fait partie des acquis pédagogiques des vingt dernières années.

Nous nous consacrerons à ce qui est plus déterminant encore pour la suite du parcours scolaire.

- Des lectures offertes mais peu de travail sur la compréhension

Les emplois du temps en font régulièrement la promesse : on lit beaucoup d'histoires aux enfants des écoles maternelles ; mais les mêmes emplois du temps sont dans un très grand nombre de cas muets sur l'organisation de séances de travail dévolues à la compréhension des textes entendus, en eux-mêmes et dans la relation qu'ils entretiennent avec les images qui le plus souvent les illustrent.

S'il y a des « ateliers » centrés sur la compréhension, les activités dont témoignent à cet égard les rapports d'inspection consistent souvent en une réorganisation d'images aux fins de recomposition de la chronologie de l'histoire.

Tout se passe comme si, là comme dans la pédagogie de l'oral, les maîtres avaient une grande confiance dans une sorte d'imprégnation : si les enfants entendent parler, ils sauront parler et s'ils entendent des histoires, ils auront une culture littéraire. Ces situations d'écoute sont indispensables et doivent être fréquentes ; elles constituent des ressources de « langage académique » nécessaires à la production d'un langage oral élaboré. Mais cela ne suffit pas.

Au-delà, le travail sur la compréhension est indispensable pour que les enfants tirent bénéfice de ces lectures ; il faudrait que tous les maîtres soient plus rigoureusement préparés à distinguer ce sur quoi doit porter cette activité et comment ils peuvent la conduire, sensibilisés au fait qu'il y a des niveaux de compréhension de plus en plus fins qu'une unique rencontre des textes ne peut épuiser. De même, ils devraient être initiés aux critères de choix des ouvrages qu'ils proposent à leurs élèves car, là aussi, il y a une progressivité qui n'a rien à voir avec les critères esthétiques ou thématiques qui prévalent le plus souvent ; peu se soucient de la quantité et de la qualité du texte, de la nature des illustrations et de leur rapport avec le texte, de l'univers de référence, de la complexité du schéma de l'histoire et de sa structure, du nombre des personnages et de leur comportement et/ou de la clarté de leurs états mentaux, de la position du narrateur.

En matière de réception et compréhension des textes, on ne peut que regretter la rareté du recours aux textes fonctionnels (par exemple, des règles de jeux, des programmes de construction de petits objets, etc.) ou aux textes documentaires ;

mais dans la logique que l'on a évoquée, on le comprend parfaitement : ces textes-là n'ont pas le même pouvoir de séduction de l'auditoire que les textes fictionnels. Mais du point de vue de la compréhension, il y a beaucoup à faire et, surtout, des axes de travail fort différents.

Enfin, sauf dans deux cas, nous n'avons plus trouvé dans les classes visitées de possibilité d'écoute d'histoires racontées ou lues par un adulte indépendamment de sa présence physique ; il existait des magnétophones auxquels étaient reliés des casques qui permettaient aux enfants d'écouter la lecture d'un texte en regardant le livre correspondant par exemple. Les moyens modernes permettraient aujourd'hui de remettre en scène de tels dispositifs et de manière plus perfectionnée encore ; on peut très bien en imaginer un usage libre mais on peut aussi envisager des activités d'écoute avec consignes de recherche et de réflexion précédant des temps d'activités dirigées avec le maître. Ce serait une solution pour différencier les supports de travail selon les besoins des enfants et accroître encore leur contact avec des écrits.

Exemple extrait d'un compte rendu de visite en classe de moyenne section, milieu plutôt favorisé : une séance efficace

La séance, qui a passionné les inspecteurs autant que les enfants regroupés, porte sur la découverte de l'écrit, voix et écoute.

Travail sur la musique de « Casse-noisette » de Tchaïkovski composée à partir du conte de Noël de Hoffmann.

Objectifs (*tels qu'ils apparaissent sur la fiche de préparation de l'enseignante*) et étapes :

📁 **Objectif** : comprendre un récit et l'enchaînement des événements rapportés :
⊕ Écoute de l'histoire racontée par l'enseignant (sans livre) ponctuée par un moulinet ;
⊕ échanges oraux : les enfants sont invités à donner leurs impressions, leurs sentiments sur ce qu'ils viennent d'entendre ;

📁 **Objectif** : associer un extrait musical avec un passage de l'histoire en donnant quelques caractéristiques musicales :
⊕ écoute du ballet de Casse-noisette ; consigne : « vous allez imaginer ce que raconte cette musique, à quel moment de l'histoire elle correspond et vous expliquerez pourquoi. On parlera ensemble quand la musique sera finie ».
⊕ échanges oraux : confrontation des différents avis des enfants : validation par l'enseignant qui décrit le moment de l'histoire qu'a choisi le compositeur et justifie ce choix.

📁 **Objectif** : jouer avec son corps, faire « à la manière de »
⊕ écoute de la « danse russe », de « la marche »
⊕ puis demander aux élèves si la musique est toujours pareille ;
⊕ proposition de codage de la danse russe/marche ;
⊕ écoute en imitant les gestes de l'enseignant, le chef d'orchestre ;
⊕ écoute en imitant, mais sans enseignant, le chef d'orchestre (*une enfant a pris l'initiative de se désigner*).

Le code porte sur différents niveaux, différents rythmes, différents modes (narration, musique) avec une complexification progressive par des approches variées (le conte lu par l'enseignante, l'écoute de la musique, la répartition du groupe en soldats et souris, l'intervention des souris seules, puis des soldats, puis les deux ensemble, et enfin sans le chef d'orchestre, en autorégulation).

Cette séance conçue intelligemment et rigoureusement est conduite avec brio par une enseignante qui sait capter l'attention des élèves, qui sollicite et obtient l'expression de leur point de vue, qui les fait agir pour aiguïser leurs capacités d'écoute, qui permet d'identifier les personnages comme d'analyser précisément la relation entre des épisodes de l'histoire racontée et la façon de rendre l'action par des instruments nommés et reconnus, le tout dans un langage bien articulé, adapté et syntaxiquement correct. Des apprentissages structurants qui servent l'acquisition du langage dans toute sa complexité, tels que l'on souhaiterait les voir plus fréquemment dans les classes.

- **La production d'écrits : une incompréhension persistante de ce qui est attendu, une incapacité quasi généralisée à la mettre en œuvre**

La production d'écrits à l'école maternelle suppose l'assistance du maître, et doublement : pour écrire au sens matériel du terme puisque les enfants n'ont pas encore la maîtrise ni du code, ni du geste, mais aussi pour construire leur propos et les aider, par des questions et des relances appropriées, à transformer un énoncé oral en un texte.

Il ne s'agit pas seulement de laisser une trace écrite ; l'enjeu cognitif essentiel réside dans l'acquisition de la capacité à produire un message construit compréhensible pour un tiers dans une situation de communication authentique, dans la prise de conscience que « l'on n'écrit pas comme on parle ».

C'est l'aboutissement d'un travail sur le langage oral (cf. supra « langage d'évocation ») et d'une acculturation à la langue des histoires.

Placer les enfants en situation de produire des écrits dès l'école maternelle ne procède pas d'une idée neuve, les orientations pour l'école maternelle publiées en 1986 en faisaient déjà une composante de la préparation à l'apprentissage de la lecture : « Habités dès la petite section aux albums et aux livres, puis aux sources documentaires, aux textes écrits sous leur dictée par leur maître et à toutes sortes de travaux relatifs à l'écrit, les enfants ne cessent de "conquérir de la lecture". »

Cette « dictée à l'adulte » préconisée alors par des pionniers, sans cesse promue depuis vingt-cinq ans, reste l'affaire d'une petite minorité de classes : absente de l'emploi du temps, c'est au mieux une pratique très occasionnelle.

Quand elle existe, elle est rarement satisfaisante : il y manque souvent ce qui fait l'intérêt de l'exercice, le guidage des tâtonnements qui permettent la transformation du propos spontané en texte.

Trop souvent, le maître transforme lui-même ce que dit l'enfant pour le constituer en un message écrit réel, ou se fait le simple secrétaire de l'enfant en écrivant ce qu'il dit comme il le dit.

La production d'écrit en général est rare dans la classe maternelle qui est pourtant souvent envahie d'écrits divers mais, on l'a dit plus haut, les enfants voient rarement écrire les adultes à l'école. Comme pour la compréhension, le travail mental d'élaboration nécessaire à la construction d'un texte est invisible pour les enfants ; il serait nécessaire de le rendre accessible en le pratiquant devant eux.

Traces d'activités qui seront affichées, messages à destination des familles ou pour d'autres classes, les situations motivantes ne manquent pas : en voyant le maître écrire et réécrire, en l'entendant réfléchir à haute voix et expliquer pourquoi telle formule peut être meilleure que telle autre, les enfants entreraient dans le travail d'écriture. Cette sensibilisation, cette acculturation devrait commencer en section de petits pour qu'en section de moyens, il devienne possible d'enrôler les élèves dans l'activité de production d'écrit.

Si l'activité est rare en maternelle parce qu'elle requiert elle aussi, comme le langage oral, des transactions personnalisées et donc des situations de tout petit groupe et la disponibilité du maître, elle l'est aussi parce que nombre de maîtres n'en comprennent pas l'enjeu.

La séance rapidement décrite ci-dessous illustre une des réalisations possibles de l'activité par une enseignante qui attache du prix à la trace écrite et dont les élèves savent ce qu'elle représente puisque le cahier de vie qu'ils emportent régulièrement à la maison est nourri de ces transcriptions.

L'intention est louable mais la mise en situation, précoce ici puisqu'il s'agit d'une section de petits, n'apporte rien : il n'y a pas plus de travail sur l'écrit que sur l'oral et le contexte collectif ne mobilise pas suffisamment chacun.

Extrait d'un compte rendu de visite : la fausse dictée à l'adulte

Une fois le groupe au complet assis au coin-regroupement, l'enseignante engage la conversation au sujet des décorations qui ont été accrochées dans le couloir (on fête Carnaval le lendemain) en se satisfaisant de réponses à la cantonade. Des réponses fusent dans le désordre ; le mot « décorations » évoque d'abord Noël puis Carnaval.

M : « C'est quoi Carnaval ? »

E : « On se déguise »

M (qui n'a pas annoncé qu'elle allait écrire mais dispose d'un bloc de papier et d'un crayon) : « Je marque, je peux pas marquer si vous parlez tous en même temps. » (elle utilise le verbe « marquer » et non « écrire »).

S'en suit un moment qui pourrait être intéressant mais qui est insuffisamment exploité, la séance collective se prêtant peu aux affinements d'autant qu'elle veut interroger tous les élèves ; ce « texte » collectif sera dans le cahier de vie et chaque famille doit pouvoir y retrouver son enfant.

Les enfants répondent le plus simplement à la question relative au déguisement qu'ils ont choisi : « Zorro » ; « en chevalier » ; « en Spiderman » ; « princesse » ; « en Robin des bois ».

La phrase la plus construite entendue est : « Moi je vais me déguiser en Spiderman. »

Les enfants restent dans la tâche mais on ne sait si c'est par imitation les uns des autres ou s'ils ont encore en tête la consigne et la finalité du moment.

La maîtresse ne formule pas d'exigence quant à ce qui est attendu. Elle redit en écho et semble noter exactement les paroles des élèves mais on ne sait pas exactement ce qu'elle écrit car elle ne relit jamais. Elle pose parfois des questions : « Qui c'est Robin des bois ? Qu'est-ce qu'il fait ? » ; « C'est gentil ou méchant le pirate ? » Mais elle n'induit jamais de réflexion sur la manière de dire.

Une fois, elle prévient : « Je peux pas le marquer là, j'entends mais je sais pas qui c'est qui parle ».