

## Groupe 7

### **La préparation à la lecture et à l'écriture : une amélioration certaine mais des inquiétudes.**

Ce que le programme prévoit en la matière constitue une sorte de première étude de la langue, même si les modalités et la formalisation restent éloignées de ce qu'elles deviendront en élémentaire. Il s'agit de faire entrer les enfants dans une première approche de la matérialité du langage en les conduisant à découper les mots en unités plus petites (graphèmes et phonèmes), à découvrir la relation entre l'oral et l'écrit selon le principe alphabétique (pour l'essentiel, les lettres codent des sons), à apprendre les gestes graphomoteurs permettant de tracer des mots en écriture cursive selon les normes qui assurent leur lisibilité.

#### **- Beaucoup d'activités, et de manière précoce, parfois trop.**

Depuis les années 1990, les travaux de recherche sur la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique ont été diffusés, expliqués et, surtout, opérationnalisés pour la pédagogie : des outils de qualité existent (progressions, panels d'activités pertinentes, matériel adapté, etc.). Ces outils sont utilisés avec grand profit, en particulier en section de grands où le travail s'est nettement enrichi en quelques années, même si des insuffisances peuvent subsister ici ou là.

L'activité est d'ailleurs envahissante dans certaines classes où elle meuble l'essentiel du temps dédié au langage au détriment du travail de l'oral et de la compréhension ainsi que de la production d'écrits.

Elle est déséquilibrée souvent car, à côté de séances multiples de manipulation de syllabes, de discrimination auditive de syllabes ou de phonèmes, il n'existe que peu de « situations d'encodage » mettant les enfants en situation de « coder » eux-mêmes des mots sur la base des savoirs acquis (syllabes à emprunter aux mots connus, graphèmes correspondant aux sons entendus étudiés).

Ce déséquilibre persiste au cycle 2 comme si les enseignants en général ne percevaient pas que « savoir lire » et « savoir écrire » sont les deux faces d'un même processus.

C'est en amont de la section des grands que la situation peut être préoccupante : le souci de préparation à la lecture et à l'écriture pousse à introduire très précocement des activités trop formelles sur l'alphabet et les sons, à soumettre les enfants à des pseudo-reconnaisances de mots qui ne sont en fait pour eux que des comparaisons d'images : l'exemple ci-après en témoigne parmi d'autres très nombreux.

**Exemple extrait d'un compte rendu de la mission : la confusion des objectifs dans la découverte de l'écrit.**

Les élèves devront « découper les mots » et « reconstituer le titre de l'album... ».

L'enseignante demande aux élèves de formuler la procédure qu'ils vont utiliser, en l'occurrence une comparaison terme à terme, mot à mot (en fait, étiquette à étiquette), avec un modèle affiché.

L'exercice, que l'on peut qualifier de discrimination perceptive visuelle, sera aisément réussi par les élèves. Il ne présente aucune difficulté et contrairement à ce que pense l'enseignante, il ne peut pas être assimilé à un travail de lecture de mots qui impliquerait une mise en situation très différente.

Les élèves mobilisent simplement leurs capacités à discriminer des formes et disent par ailleurs qu'ils « découpent ou collent des étiquettes ». Peu d'élèves parlent de «mettre les mots du titre dans l'ordre ».

Les affichages, les outils des élèves, les contenus des activités d'ateliers dont il a été question dans les paragraphes antérieurs confirment de cette précipitation de l'entrée dans l'écrit, dans des activités formelles alors même que les enfants n'ont pas encore endossé les rôles de parleurs habiles.

Cette mobilisation produit des effets : un indicateur de progrès extérieur aux classes en témoigne.

Le test BSEDS (Bilan de santé – Évaluation du développement pour la scolarité, dont la première édition date de 1999) qui comporte des épreuves relatives à la conscience phonologique et au principe alphabétique enregistre des scores de plus en plus élevés ; la prochaine version tiendra compte du fait qu'en moyenne le score en conscience phonologique serait passé de 14 à 15,5 et le « seuil d'inquiétude » de 8 à 11. Il y a bien là un « effet macro » significatif du travail engagé dans les classes suite aux divers travaux, formations et à l'inclusion de cette problématique dans les programmes de l'école maternelle à partir de 2002.

Mais cette efficacité pédagogique globale ne doit pas masquer le fait que la précocité du travail complexe que requiert cette première étude de la langue peut précipiter plus tôt encore que par le passé des enfants qui ne sont pas prêts dans des difficultés qui vont grever durablement leur parcours, l'estime de soi comme élève capable et l'image que les autres se font d'eux ; c'est d'autant plus préjudiciable que, par ailleurs, le temps consacré à ces activités empêche de travailler les fondamentaux de l'oral.

**- Écriture et graphisme : beaucoup d'activités mais une rigueur inégale dans leur mise en œuvre**

Dans ce domaine également, le travail est abondant : il laisse des traces, ce qui est appréciable pour les maîtres ; les éditeurs produisent beaucoup d'outils utilisables (des progressions, les fameuses « fiches » d'exercices, etc.).

Deux voies d'amélioration sont cependant à souligner. D'une part, les deux familles d'activités gagneraient à être mieux distinguées.

Les activités graphiques qui entraînent les habiletés perceptives et motrices par des gammes de jeu sur les lignes, les couleurs, les formes en vue d'une reproduction de motifs sont des activités préalables importantes avant d'entrer dans l'écriture même si elles ne sont pas des activités préparatoires *stricto sensu* ; elles sont souvent réduites à des exercices stéréotypés alors que la variété des possibles pourrait grandement enrichir les capacités d'analyse et de production.

Si l'on trouve quelques répertoires de motifs, ils sont très réduits (vagues, spirales, etc.).

L'écriture quant à elle est une activité graphique centrée sur le langage ; elle consiste à produire une combinaison codée de signes.

Là réside le second axe d'amélioration : il faut de la rigueur pour apprendre à tracer selon les règles, donc des activités dirigées par le maître. S'il est un domaine où l'apprentissage à l'école maternelle relève des mêmes mises en place qu'en élémentaire, c'est bien celui-là.

Or, trop souvent c'est une démonstration unique et peu commentée du geste qui est proposée aux enfants qui doivent ensuite le reproduire, parfois sans surveillance de l'adulte qui ne regarde que les traces finales dans lesquelles il ne peut retrouver ni les conditions (posture physique, tenue du crayon), ni les modalités (sens des tracés) de production.

De mauvaises habitudes peuvent se fixer ainsi très tôt.