

ET SI L'ENTRÉE DANS LA CULTURE DE L'ÉCRIT SE FAISAIT COMME LE MIEL ?

Marie-Alix DEFRANCE
IUFM de Versailles, INRP – PROG

Résumé : Les Instructions Officielles donnent à l'École maternelle la mission d'amener les enfants à la « culture écrite », et les pratiques courantes des maitres essaient de la viser. L'article tente de montrer comment la recherche PROG se distingue de ces pratiques en ce domaine : elle ne vise pas expressément la culture écrite, mais elle fait l'hypothèse que l'acculturation est la conséquence normale d'une pratique par les enfants d'activités langagières et, plus largement, cognitives sur l'écrit à très long terme, sur les trois années du cycle I (3-6 ans). La recherche PROG se donne pour objectif que les enfants se construisent des compétences et des représentations dans quatre grands domaines qui sont : l'utilisation du langage dans toutes ses dimensions, la compréhension de l'écrit, la production d'écrit, et la manipulation de l'écrit pour en découvrir le système. L'article apporte des traces de cette culture naissante, puis montre, à travers des pratiques de la recherche dans les quatre domaines, comment chaque enfant se construit les racines de sa propre culture de l'écrit à travers un partage de représentations avec les copains, la famille et les maitresses.

1. TEXTES OFFICIELS ET PRATIQUES COURANTES DES MAITRES

L'École maternelle se voit confier par les Programmes de 1995 la mission de conduire l'initiation des enfants à la « **culture écrite** ». Or il n'est pas facile de cerner les contours de cette notion, et il l'est encore moins d'en dégager les incidences en termes de pratiques de classe. Le texte officiel renvoie, sous l'appellation de « culture écrite », et dans une même liste (« Initiation au monde de l'écrit avec l'aide de l'adulte »), à trois types de contenus très différents :

1- utilisation, manipulation et repérage des écrits comme objets matériels (coin lecture, imprimé sous toutes ses formes, mise en page)

2- des activités langagières portant sur l'écrit (relecture, interprétation, reformulation d'écrits lus, anticipations)

3- des activités purement « métalinguistiques » du type correspondances entre lettres et sons.

Avant de définir la problématique de la recherche INRP-PROG sur cette initiation à la culture de l'écrit, tentons un bref tour d'horizon des pratiques les plus courantes des maîtres de Maternelle en la matière. Les maîtres ont été formés en pédagogie par objectifs : la culture de l'écrit est assimilée à un objectif parmi d'autres, avec une dimension adéquate au jeune âge des enfants. Voici les principaux aspects qui s'en dégagent :

1- d'abord tous les aspects « manipulation » reliés au livre comme objet (format, couverture, taille des lettres du titre, tournage des pages, rangement dans un endroit spécial) comme si l'aspect matériel de l'utilisation de l'écrit était toujours premier en raison de l'âge des enfants. Est-ce à dire que les conduites des 3 - 6 ans sont assimilables à celles des 3 - 6 mois ? Est-ce à dire que l'on croit encore au chemin qui va « des sens à l'intelligence » ? Pour PROG, dans ces pratiques, on est très souvent en deçà de l'écrit : des activités analogues pourraient avoir lieu avec les éléments de la vaisselle du coin dinette (un endroit spécial de rangement, une manière de les manipuler, des formes spécifiques).

2- ensuite les « fonctions de l'écrit », parce qu'une représentation adulte consiste à se dire qu'il faut d'abord que les enfants sachent à quoi sert quelque chose pour qu'ensuite, ils puissent s'intéresser à cette chose, comme si l'intérêt d'une chose était dans le savoir déclaratif de ses usages. Cette représentation étant très présente chez les formateurs, les maîtresses essaient désespérément de « faire dire » aux enfants : *ça c'est pour se souvenir, ça c'est pour transmettre à quelqu'un, ou encore ça, c'est un album, un magazine, un livre, un journal*. De plus, on a affaire ici à un amalgame extrêmement complexe entre « fonctions de l'écrit », « types textuels », et « types d'écrit » (d'où les tâches de tri). Dans PROG, aucun objectif ne consiste en savoirs déclaratifs. Ce sont des compétences et des représentations qui sont visées. Elles se construisent très progressivement et selon des « chemins » individualisés. Et les fonctions de l'écrit ne s'enseignent pas (1), elles vont de soi lorsque les enfants ont compris la nature langagière de l'écrit.

3- puis ce qui se passe dans les bibliothèques, et qui est souvent loin d'être satisfaisant. On rencontre deux excès. Soit les enfants y sont entièrement libres, ce qui les conduit à tout sauf à des rencontres avec des écrits, car aucun adulte ne ferait autrement s'il était lâché dans un endroit bourré d'objets dont il ne sait rien faire. Soit c'est un enseignement du rangement, ce qui faisait dire joliment à un enfant de CE1 : *ouais, on va à la bibliothèque, c'est pour apprendre les bacs et les couleurs*. Cette pratique risque de perpétuer l'image d'une culture pour initiés, par exemple ceux qui connaissent le système de classement Dewey. Pour PROG, ici, on a perdu de vue qu'on travaille avec des 2 ans, 3 ans, 4 ans...

4- enfin l'énorme place des albums montrés, racontés, commentés, lus, exploités, photocopiés, agrandis, découpés, coloriés, complétés..., ce qui, à terme, transforme ces objets en supports - thèmes de travail, parfois même de telle sorte que rien n'est fait de l'écrit. Dans PROG, les albums sont des histoires destinées à être comprises par les enfants, à condition qu'ils aient décidé qu'ils les aimaient.

5- restent les activités dites « sur le code » qui vont du « tout CP » au « rien du tout parce que c'est trop tôt ». Et c'est bien normal tant la question est complexe. La progressivité qui nous tient à cœur est un essai de réponse.

2. PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE PROG

Nous partons du principe selon lequel on ne doit pas viser ces composantes de la culture de l'écrit comme des savoirs, ni se fixer de tels objectifs culturels. C'est chaque enfant qui se construira lui-même, avec les autres et grâce à des adultes lettrés, les racines de sa propre culture de l'écrit, un peu à la manière dont Montaigne décrit la formation du jugement de son élève idéal au chapitre XXVI du livre I des « Essais » : *Les abeilles pillotent (2) de çà, de là, les fleurs, mais elles en font après le miel, qui est tout leur, ce n'est ni thym ni marjolaine ; ainsi les pièces empruntées d'autrui, il les transformera et confondra pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement.*

Notre hypothèse, dans PROG, est que les enfants se construiront des connaissances et des compétences en pratiquant toutes sortes d'activités intelligentes (c'est à dire langagières, ou, plus largement, cognitives) dans les quatre domaines pour lesquels les maitres ont des visées à long terme : l'utilisation du langage dans toutes ses dimensions, la compréhension d'écrit, la production d'écrit, et la manipulation de l'écrit pour en découvrir le système. Les appropriations progressives se feront sur la base de mises en relation par les enfants d'expériences répétées, et seront des conséquences de la totalité du travail sur l'écrit.

Ce qui nous a permis de poser sur des bases solides cette hypothèse qui était empiriquement la nôtre depuis longtemps, c'est la lecture de plusieurs articles et ouvrages récents de P. Meirieu, d'E. Bautier et du groupe Escol, de B. Lahire. Le livre de J. Bruner *L'éducation, une entrée dans la culture (1996)*, présente une synthèse de l'ensemble de ces questions relatives à la relation de l'enfant à la culture, comme sujet au sein d'une communauté éducative locale elle-même insérée dans le système éducatif. Cela nous permet de définir, provisoirement, l'ambition culturelle en Maternelle comme « **une construction lente qui aboutit à un partage de représentations entre des élèves, entre ces élèves et leur famille, et entre ces élèves et leurs différentes maitresses dans le cycle.** » Et ça ne nous gêne pas outre mesure de ne pas atteindre de groupe social plus large parce que les jeunes enfants ne le réclament pas (3).

Nous tenterons donc de montrer que l'on peut trouver des traces de cette culture en construction dans le cours des activités de nos classes de recherche, puis nous dégagerons les grandes lignes des pratiques des maitres dans les quatre grands domaines mentionnés plus haut.

3. LES TRACES D'UNE CULTURE DE L'ÉCRIT EN CONSTRUCTION

- Hannah, élève de Petite Section, offre une liasse de feuilles de papier à la maitresse, le 31 mai, en lui expliquant : *C'est parce que le mois est fini et tu as besoin d'un nouveau cahier d'appel*. La maitresse a donné une grande importance à l'écriture du prénom par elle sur les dessins des enfants, elle a beaucoup parlé de l'appel comme signe de l'appartenance de chaque enfant au groupe-classe au cours de l'année, et elle y a peu à peu associé les enfants à mesure qu'ils apprenaient à reconnaître les prénoms. Hannah a longuement préparé son cadeau à la maitresse. Elle lui offre un écrit très utile à la vie de la classe.

- Thomas, élève de Grande Section, demande à la maitresse s'il peut lui emprunter la liste murale des élèves pendant le week-end *pour m'entraîner à écrire les prénoms parce qu'après je peux les inviter*. Il a un projet d'écriture de messages d'invitation et il sait qu'il a besoin d'un écrit de référence dont il connaît le contenu.

- Camille, également en Grande Section, est dans le coin bibliothèque et joue à la maitresse devant deux copines. Elle mime la lecture en tenant un documentaire « Notre corps » : *Alors dans le sang on a plein de ra-pa-mo-te-ki-ve-la, et là c'est les bras avec des ma-lé-no-tou*. Elle imite les mots scientifiques et elle recourt au genre explicatif, adapté à un livre documentaire.

- Dans une Moyenne Section, les enfants inventent une histoire pour la première fois. Ils sont partis sur « Une nouvelle aventure de Boucle d'or ». Les enfants ont bien constitué « Boucle d'or » comme personnage d'histoire à qui il peut arriver des aventures fictives. Ils reprennent son habitude d'enfreindre les conseils maternels et lui font rencontrer un loup emprunté aux « Trois petits cochons ». On retrouve dans leur histoire le motif du sac pour enfermer l'héroïne, et le stratagème de la « Petite poule rousse » pour s'en libérer. Ces emprunts à des contes n'empêchent pas les enfants d'inventer un déroulement original, ni d'introduire également des éléments empruntés à leur vécu : un toboggan très semblable à celui qui vient d'être installé dans la cour de récréation de l'école. Leur texte se clôt sur une citation spontanée : *Enfin sauvée !*, parfaitement adaptée à la situation. C'est une réminiscence de « La chasse à l'ours », un grand classique parmi les albums (4).

Voilà les traces que nous avons. Ce sont des choses que l'on n'attendait pas. Les enfants nous montrent ainsi où ils en sont par rapport à ce large objectif que nous avons : qu'ils sachent le plus de choses possibles sur l'écrit, et qu'ils sachent en faire le plus de choses possibles. La question se pose de comprendre ce qui rend possible cette « fabrication de miel ».

4. LES AXES PRINCIPAUX DES PRATIQUES DES MAITRES

Nous proposons ici de voir ce qui relève des quatre grands domaines de PROG.

4.1. Utiliser le langage pour dire, pour comprendre, pour réfléchir

Si les enfants ont pu se ressaisir d'apports qui leur ont été faits, il nous semble que c'est parce que deux conditions étaient réunies dans les pratiques que nous avons mises en place : d'une part, tout était fait pour travailler au plus près de ce qui était « leur monde » et leurs intérêts, et, d'autre part, un travail intense était mené sur le langage, en tant qu'activité qui donne du pouvoir. Dans les analyses qui suivent, nous avons puisé la plupart des exemples dans un travail effectué avec une Moyenne Section composée d'enfants en grande difficulté, dans une zone urbaine encore plus démunie que bien des ZEP, pour mieux montrer l'importance de certains fondements sur lesquels commence à se construire l'attitude culturelle.

4.1.1. Première condition : rejoindre les intérêts des enfants.

Lorsqu'on reçoit des enfants en grande difficulté, qu'il est impossible en début d'année d'obtenir une réussite dans les activités proposées, on voit clairement à quel point c'est une priorité. Ce n'est que lorsque les enfants se passionneront pour quelque chose à l'école qu'ils pourront avancer dans leurs apprentissages. Le maître doit alors se défaire de ses beaux projets, abandonner ses « thèmes » favoris pour rejoindre les enfants là où ils sont, là où leur intérêt peut s'éveiller. Dans les échanges oraux, comme dans le choix des albums qu'elle va leur lire, ce sont les enfants qui lui montrent que tel album leur parle, que telle démarche leur est utile et qu'ils y trouvent quelque chose d'important pour eux. C'est ce que Laurent Danon-Boileau (1995) appelle la « dimension symbolique » du langage.

Dès lors qu'ils sont intéressés, rien n'est plus urgent que de prendre son temps, pour que tous les enfants puissent tirer au clair ce qu'ils ont besoin de comprendre. Il faut reprendre plusieurs fois certaines activités pour qu'ils se les assimilent à fond, et les maîtrisent de façon à en faire les bases de constructions plus complexes. La maîtresse observe les enfants, et se laisse guider par ce qu'ils font et disent, elle invente des activités spécifiques, elle différencie ses interventions pour rester au plus près des enfants en difficulté.

4.1.2. Deuxième condition : faire un travail approfondi sur les pouvoirs du langage.

L'attitude des enseignantes consiste à « montrer » aux enfants, à rendre manifeste, le fait que le langage permet :

- de créer des représentations de choses, de situations. Sur ce point, il entre en relation avec d'autres modes de représentation, analogiques, comme le dessin ou le jeu symbolique, qu'il faut donc aussi travailler parallèlement. Par exemple, en Petite Section, après la lecture d'une histoire de loup où certains enfants ont eu peur, la maîtresse leur dit pendant la séance de motricité : *Je vais vous faire une farce, je ne suis pas le loup, mais je vais faire semblant d'être le*

loup. Et elle prend la grosse voix du loup. Les enfants voient ainsi que le langage donne le pouvoir de faire exister des choses fictivement.

- d'affirmer son identité dans un groupe. Ce sont toutes les discussions entre enfants, en regroupement ou en ateliers.

- de penser, tout haut dans un groupe, ou chacun pour soi, en langage intérieur. C'est une habitude des maitresses de renvoyer aux enfants leur capacité de réfléchir, de penser, pour atteindre un but. Par exemple, dans cette Grande Section, où Gil n'arrive toujours pas à mettre le calendrier à jour tout seul : *Ecoute Gil, je vais te proposer quelque chose. Aujourd'hui, on est mardi. Tu vas rentrer à la maison ce soir et faire des choses. Et puis tu iras te coucher, alors là ce serait bien que tu te dises dans ta tête tout ce que tu as fait dans la journée. Et puis après ce sera mercredi, et tu feras encore plein de choses. Et le soir, quand tu iras te coucher tu pourras encore penser à ce que tu as fait dans la journée. Et quand tu reviendras à l'école, on sera jeudi 12 janvier, le jour qui est écrit là (montre la date sur le calendrier) et je te demanderai combien tu as passé de nuits depuis qu'on ne s'est pas vus et ce que tu as fait. Et peut-être que ça t'aidera à comprendre comment fonctionne un calendrier. Cette longue proposition est accueillie dans un silence total, les enfants étant particulièrement attentifs. Le jeudi matin, Gil arrive avec un immense sourire, s'adresse à la maitresse : *On est jeudi 12 janvier, je sais que c'est le deuxième jour après mardi.**

- de recevoir les représentations des autres et de les comprendre même s'ils ne sont pas là (comprendre le langage écrit) et de produire des représentations qui font un effet sur les autres, même si nous ne sommes pas là (produire du langage écrit).

4.1.3. Un exemple

A titre d'exemple, voici les étapes d'un travail complet en langage oral, en particulier dans sa dimension cognitive, dans cette Moyenne Section de milieu défavorisé. Les enfants parlent très peu en début d'année. Plus de la moitié d'entre eux sont non-francophones d'origine. Quatre enfants ne parlent pas du tout, pour diverses raisons.

La maitresse (5) a suivi leur intérêt pour la « souris verte », et a constitué un ensemble « d'histoires de souris ». Un jour, après de nombreuses lectures de ces albums, elle demande aux enfants quelle est l'histoire qu'ils préfèrent. Elle encourage les goûts différents, et on commence à les justifier : le langage permet d'oser manifester ses préférences, de prendre position. La maitresse écoute chaque enfant et donne de l'importance à ce qu'il dit. Au début, seul Henriques déclare sa préférence pour une histoire différente de celle des autres. La maitresse l'encourage et, peu après, Océane se démarquera dans un choix bien à elle. Les autres, qui ont tous plébiscité « Musique » de Claude Boujon, vont, avec l'aide de la maitresse, différencier leurs raisons de l'apprécier. A un moment où Ali aura du mal à se faire entendre dans le feu de la discussion, il affirmera : *Je peux parler, c'est MA bouche !*

Le langage joue encore un autre rôle essentiel : il permet de mettre en relation des choses et de réfléchir sur ces rapprochements. Ainsi, dans l'extrait de corpus qui suit, le groupe discute sur l'ensemble des histoires de souris. Les enfants viennent d'évoquer les différents personnages de souris qu'on y rencontre. Soudain, un enfant lance un pavé dans la mare :

Hen 12 : *tu sais, maitresse, les chats, en vrai, i mangent des souris !!*

M. 16 : *est-ce que ces souris-là (du livre) vivent comme des vraies souris ?*

Océ 2 : *non parce que elles sont toutes dans des vraies maisons*

M. 17 : *alors, on va se souvenir* (montre « Ernest et Célestine », puis sort « Une maison », puis « La lessive de la famille souris... »)

Océ 3 : *elle se FAIT une maison* (elle montre l'album « Une maison »)

Il s'ensuit une grande discussion sur les dessins de maison, et les maisons des souris.

Océ 4 : *mais, les « vraies maisons » des souris... c'est un trou !*

M. 18 : *et à l'intérieur ?*

Océ 5 : *y a un trou avec seulement une souris, et ses habits*. Les enfants partent dans une longue discussion sur les souris des histoires, selon qu'elles sont habillées ou non.

M. 19 : Montre l'album « Une maison », où la souris n'est pas habillé. *Est-ce qu'elle est habillée celle-là ?*

Plusieurs enfants : *oui !*

M. 20 (éberluée) : *montrez-moi ses habits !*

Hen : Montre sans rien dire les oreilles et les pattes sur le dessin.

Océ 6 : *c'est son ventre* (elle le montre en effet) *moi, j'ai vu un « Tom et Jerry », et la souris entrait dans son trou*

M. 21 : *c'est des vraies souris Tom et Jerry ?*

Océ 7 : *Oui*

Les enfants ont fait surgir la notion de « en vrai », de « vraies maisons ». Ils ont comparé les livres entre eux, puis avec un dessin animé vu à la télévision, en distinguant des domaines de comparaison. On voit qu'il faudra encore de longues discussions, et de nouveaux apports, par exemple de documentaires, et même d'une « vraie souris » en chair et en os pour y voir plus clair dans la catégorie zoologique des souris, et celle, fictionnelle, des personnages d'histoire qui sont des souris. Voici un moment de cette mise en relation.

Dans cette classe de Moyens, en octobre, les enfants ne parviennent pas du tout à dessiner, même un bonhomme têtard pour plus du tiers d'entre eux. La maitresse s'aperçoit même que les enfants n'identifient pas ce que représentent les illustrations des albums, ni celles des comptines de la classe (découpage surprenant de la souris verte par les enfants). C'est un obstacle majeur pour comprendre et apprécier les albums ! Pour remédier à cela, la maitresse s'appuie sur le groupement d'albums d'histoires de souris déjà évoqué : grâce à des activités à partir de photocopies de couvertures et d'illustrations qui isolent les personnages-souris, les enfants réaliseront mieux comment fonctionnent les illustrations dans un album. Ils apprendront à suivre le même personnage dans ses différentes images, à travers ses changements de taille, de perspective. On

en trouve un témoignage dans la présentation qu'ils dicteront plus tard pour la rubrique « Livres » du journal d'école : ***C'est un beau livre. Il y a parfois beaucoup de souris sur la page, mais c'est toujours la même souris, elle s'appelle Célestine.***

Mais le changement le plus spectaculaire viendra d'un album qui pose clairement la question de l'image mentale : « Je mangerais bien une souris » de Claude Boujon. La maîtresse le lit à la classe qui s'enthousiasme pour cette histoire. Il s'agit du chat Nono qui, n'ayant jamais mangé que des boîtes pour chats, cherche à se représenter une souris à partir de ses composants isolés : museau, ventre, pattes, queue. Plusieurs essais aussi cocasses qu'infructueux lui seront nécessaires pour réussir. C'est la première fois de l'année que tous les enfants sont intéressés par une histoire. Même Jérémie, qui est en très grande difficulté, proteste bruyamment à tous les essais manqués du chat, et triomphe à la fin avec le héros. Après de nombreuses relectures, la maîtresse enlève l'album et propose aux enfants de reconstituer la souris à partir des formes isolées (qu'elle a photocopiées sur l'album et découpées puis classées dans des paniers différents). Elle les leur donne seulement lorsqu'ils peuvent lui demander exactement tout ce qu'il leur faut pour la réaliser tout entière sans rien oublier. Ils reprennent le principe utilisé par Nono pour obtenir une souris : combiner correctement les éléments constituants. C'est le premier travail que tous les enfants réussissent vraiment, et ils en sont très fiers. A partir de là, ils ont envie d'en savoir plus sur les souris et la maîtresse apporte deux livres documentaires qu'ils consultent souvent. Le groupe entreprend une récapitulation de tout ce qu'on a appris sur les souris, les vraies, et celles des histoires, à partir des photos et des dessins. Au terme de ce travail, les enfants réussissent à représenter des souris bien reconnaissables en les dessinant eux-mêmes. Mais aussi, ils ont pu, grâce au langage, poser la différence (et les similitudes) entre les représentations du réel et celles des univers de fiction,

Au cours de ce long travail, ces enfants se sont emparés de la parole parce qu'ils en ont saisi les enjeux et qu'ils se savaient vraiment écoutés. Ils progressent bon train, mais il faut sans cesse renouveler et complexifier les occasions de parler, en particulier en verbalisant avec eux leurs progrès, pour que les enfants soient conscients qu'ils sont en train d'apprendre, et qu'ils peuvent se risquer. Ils ont encore besoin de prendre confiance en eux. Mais on voit bien la différence avec un travail « sur thème ».

4. 2. Viser la compréhension du langage écrit

Pour pouvoir déplacer, modifier, transformer des connaissances acquises au profit de leur imagination, il faut aux enfants des connaissances stables, en amont. Cela signifie que nous ne travaillons pas la fréquentation des écrits, mais la compréhension des écrits. Nous allons continuer à exemplifier cette pratique à partir de la même Moyenne Section. Nous ne prendrons que l'exemple du récit de fiction.

Au début de l'année, il a fallu poser une base fondamentale : le statut du récit de fiction dans le langage. Nous nous sommes appuyées sur l'article de

M. Brigaudiot et H. Ewald, dans *Repères 2 : Construction du récit en section de petits*. Les enfants semblaient n'avoir jamais entendu raconter d'histoires par leurs parents, et n'avaient aucun souvenir des albums lus en Petite Section. Ils ont dû découvrir ce que signifie « partager une histoire ». Ce n'est pas seulement regarder la maîtresse qui montre de belles images, c'est se représenter dans sa tête quelqu'un qu'ils ne peuvent rencontrer qu'à travers des paroles (et des images pour les albums), c'est suivre mentalement quelqu'un à qui il arrive un tas de choses, sans perdre de vue qu'il est toujours lui-même à travers ces lieux et ces rencontres différentes. Ici, l'investissement imaginaire vient en aide aux enfants. Dans la mesure où les héros des histoires s'affrontent à des questions, des peurs, des pulsions où ils se reconnaissent, les enfants saisissent le fil de l'histoire car ils peuvent entrer dans les désirs, les projets, les découvertes, les réactions des personnages d'histoires. Toutefois, il n'est pas toujours si facile de les accueillir lorsqu'on est petit, et certains enfants développent parfois des réactions très fortes de refus devant ce qu'ils vivent comme une inquiétante intrusion. Ou alors ils s'en désintéressent, ce qui est peut-être une autre forme de refus. La maîtresse choisit donc avec soin des personnages très proches d'eux, aux prises avec des problèmes bien connus, pour les premières histoires. Elle parle avec eux la situation imaginaire qui va s'instaurer quand elle va raconter ou lire l'album.

Puis les enfants apprennent à saisir des histoires un peu plus longues, à avoir une attente pour la suite, à garder en tête ce qui s'est déjà passé. Or ces enfants n'ont pas fini d'intégrer la logique de l'action humaine, c'est-à-dire les notions de but, de plan, de résultat. Pour les y aider, la maîtresse avance très progressivement vers le rappel, car il est nécessaire, pour bien comprendre un récit, de pouvoir en mémoriser l'enchaînement, et le redire avec ses mots. Il s'agit d'une tâche difficile et les enfants sont encore loin de pouvoir rappeler un récit entier.

Dans un premier temps, la maîtresse prend des petits groupes composés d'enfants de performances assez proches. Elle commence à raconter, elle pose le repérage du récit, le personnage, et laisse en suspens son énoncé, pour permettre à un enfant de le finir, puis elle commence un nouvel énoncé, et en confie la suite à un autre enfant. Et on avance ainsi pas à pas dans l'histoire. Ensuite, la maîtresse peut s'ajuster finement aux capacités des enfants pour leur laisser prendre en charge un énoncé, puis plusieurs à la suite, jusqu'à un épisode entier. En prenant l'initiative, la maîtresse pose l'ancrage énonciatif du récit, ce qui amène les enfants au plus près du langage écrit, dans l'oral.

A d'autres moments, la maîtresse pose des devinettes sur les histoires lues. Elle dit par exemple : *C'est l'histoire de trois petits animaux qui se retrouvent tout seuls parce que leur maman est partie*. « Bébés chouettes (6) ». Si un enfant pense avoir trouvé, il va chercher le livre dans le coin lecture, le rapporte, et les autres donnent leur avis. Si personne ne trouve, la maîtresse continue le rappel en donnant des indices nouveaux. Lorsqu'un enfant rapporte le bon livre, la maîtresse peut dire : *Bravo, Jennifer, est-ce que tu peux nous dire comment elle finit, cette histoire ?* Dans une pratique comme celle-ci, la maîtresse propose une reformulation résumée que les enfants doivent rapprocher de l'histoire

qui convient, puis elle pose l'existence d'une fin, en demandant à un enfant de la formuler. C'est une autre façon de faire entrer un enfant dans le rappel. Un bon signe de l'intérêt des enfants est le moment où un papa ou une maman demande à la maîtresse qui est cette chouette qui s'appelle Rémi et dont il entend tellement parler.

Voici une autre situation, qui porte sur le fait que le langage écrit peut à lui seul raconter une histoire sans l'aide d'illustrations. La maîtresse a lu plusieurs fois à la classe, sur la demande d'un seul enfant, et dans l'indifférence des autres, « Les aventures de la petite Souris », dans un livre non illustré. Lors de la première lecture, la maîtresse a présenté explicitement cette particularité aux enfants en leur disant : *Je vais vous lire une très belle histoire. Elle est écrite dans ce livre, il s'appelle : « Comment raconter des histoires à nos enfants », et l'auteur, c'est Sara Cone Bryant. Elle montre le livre et le feuillet, le laisse bien regarder, manipuler par les enfants. La plupart d'entre eux sont désappointés, perplexes. Quelques uns regardent les pages et s'écrient : y a que des écritures ! Puis la maîtresse reprend : dans ce livre, il y a plusieurs histoires, aujourd'hui, je vais vous lire celle-ci, regardez, on voit le titre, là (montre la page à tous, et lit le titre en suivant du doigt) Les aventures de la petite Souris. Ca parle d'une petite souris, vous allez voir ce qui lui arrive, écoutez bien, je commence !*

Voici un moment de discussion, quinze jours plus tard, sur les illustrations représentant les personnages de toutes les histoires de souris lues :

M. 11 : (à Henriques qui vient de lui montrer un dessin) *mais, il en manque une !*

Hen 8 : *Les aventures de la petite Souris !*

M. 12 : *pourquoi y a pas de dessin ?*

Hen 9 : *parce que tu l'as pas fait !*

Na : *c'est un livre pour les maîtresses !*

Hen 10 : *c'est parce que nous on sait pas lire*

Hen 11 : *parce que y en a pas (il veut dire dans ce livre)*

M. 14 : *oui, Henriques, tu as raison ! Là, c'est le dessin de la petite souris qui est dans « Une maison », mais, dans « Les aventures de la petite souris », il n'y a pas de dessin, il n'y a que des écritures, il faut l'imaginer dans sa tête, cette petite souris-là !*

Huit jours plus tard, les enfants dicteront à la maîtresse leur présentation de cette histoire. On y trouve un début de rappel bien constitué, puis des commentaires sur la particularité du livre où la maîtresse l'a lue : **La souris a pris une noisette. Le bonhomme rouge lui dit qu'elle doit travailler beaucoup et après il lui donnera la noisette. C'est un livre où il y a d'autres histoires. Il n'y a que des écritures et pas de dessins.** Les trois enfants qui ont participé à ce texte sont les plus « langagiers », mais ils ont rapidement entraîné les autres, qui ont à leur tour adopté le petit Souris, et redemandé son histoire.

Un élément nous paraît pouvoir servir d'évaluation : à mesure que l'année avançait, les enfants demandaient de plus en plus d'explications sur les histoires qu'on leur lisait. Cela s'est poursuivi dans la grande section, quand ils ont eux-mêmes demandé à jouer l'histoire de « Pierre et le loup », pour mieux la

comprendre, à la suite d'un spectacle sur ce conte, resté très hermétique pour eux. Ils ont dessiné les personnages, réalisé une grande maquette du loup, fait relire le texte à la maitresse des jours durant, et rien de tout cela n'était prévu au départ.

4.3. Commencer la production de langage écrit

C'est dans l'écriture de textes que l'on voit le mieux les enfants se ressaisir de savoirs et d'éléments culturels construits sur le long terme. Nous le verrons dans cet exemple emprunté à une classe de Grands, très différente, puisqu'elle a été suivie dans notre recherche depuis la Section de Petits. Dans cette école, chaque maitresse transmet à celle de l'année suivante ses observations sur les enfants, et son journal de classe.

En production d'écrit, les enfants ont beaucoup travaillé en Petite Section et en Moyenne Section sur du courrier véritable : lettres à des parents, des intervenants, des copains de classe malades, etc. Ils ont également inventé une histoire longue en fin de Moyenne Section et une autre en Grande Section. Ces histoires ont été mises en livres pour la bibliothèque de l'école.

La dernière occasion d'écriture de cette classe a été le cadeau de la Fête des mères. Après s'être assurée que tous les enfants avaient une maman, la maitresse (7) leur propose d'inventer et de produire chacun un livre pour l'offrir à leur maman.

Le texte empruntera sa structure à celle de l'album de Janet et Allan Ahlberg : « Le gentil facteur ». Il se composera d'une série de lettres qui seront inventées par des groupes d'enfants, puis réunies en recueil grâce au lien de leur distribution par le gentil facteur. Mais regardons de plus près le déroulement du travail.

- 30 avril : la maitresse apporte l'album en classe et le présente, puis le feuillette. Il faut savoir que chaque double page de cet album comporte une enveloppe, qui renferme une petite lettre miniature (mais lisible), et en face l'illustration montre le destinataire recevant sa lettre des mains du gentil facteur. Or ces destinataires ne sont pas du tout inconnus des enfants...

La maitresse lit la première lettre, signée « Boucle d'or » et adressée aux Trois ours pour excuser son départ précipité de leur maison, et les dégâts qu'elle a causés. Les enfants comprennent alors qu'il s'agit de lettres fictives, échangées entre personnages d'histoires. La maitresse lit la seconde lettre, remise par le facteur à une sorcière, et les enfants entrent dans le jeu, font des hypothèses, cherchent de quelle histoire vient cette sorcière, et ce que peut bien contenir la lettre, bref, ils traitent alors un vrai problème cognitif. Et ainsi de suite jusqu'à la fin du livre.

- 4 mai : on regarde comment sont faites les enveloppes, et on les compare. Les enfants rappellent les sorties qu'ils ont faites ensemble pour aller poster des lettres à des copains. Ils ont bien intégré comment fonctionne le courrier réel.

- 5 mai au matin : la maîtresse propose aux enfants d'inventer des lettres comme celles du gentil facteur, avec des personnages qu'ils choisiront, et qui écriront à leur maman pour la Fête des mères. Elle évoque aussi l'idée d'en faire un recueil que chaque enfant offrira ce jour-là à sa maman. Chacun doit réfléchir à un personnage d'histoire pour pouvoir mettre en commun les propositions l'après-midi. Les choix des enfants témoignent d'un réinvestissement d'acquis culturels sur trois ans, issus principalement de l'écrit : d'une comptine, « L'Ogre », apprise en grande section, d'une chanson, « Le grand cerf » (GS), et surtout d'albums, « Petit Ours Brun » (série, PS), « Boucle d'or » (MS), « La belle au bois dormant » (GS), « Le loup, Le Père Noël et la sorcière » (issus de différents albums chaque année), « Le Petit chaperon rouge » (MS), « Jeannot lapin » (GS), Lucas (« Le loup sentimental », GS), « Les trois petits cochons » (MS), « Pierre et le loup » (GS), « Le petit Poucet », un bébé chouette (« Bébés chouettes », PS). Seules exceptions : Ronald, le clown du Mac Donald, le Maire (attraction phonique à partir de la *fête des mères*), puis le Président de la République, puis le Premier Ministre (rapprochement sémantique de personnages à rôle politique). La maîtresse explique qu'il n'en faut que cinq, et on vote pour garder finalement : le grand cerf, Jeannot lapin, la sorcière Pélagie, l'Ogre, et Lucas, le Loup sentimental.

- 7 mai : concours de dessin pour choisir le dessin du gentil facteur qui ira dans les livres. On cherche des modèles, on demande aux adultes de l'école, on dessine, on vote. Le dessin choisi est photocopié en 150 exemplaires (5 distributions de courrier dans chaque livre et pour chaque enfant).

- 9 mai : les groupes choisissent leur personnage. Il s'agit ici de pédagogie différenciée. L'enseignante a construit des groupes de besoin en langage au mois d'avril, elle veut donc privilégier le groupe constitué des enfants les plus en difficulté. Ils choisissent en premier, et leur choix se porte sur le loup Lucas. Puis les autres groupes se prononcent.

- 10 au 15 mai : chaque groupe élabore avec la maîtresse ce que son personnage peut vouloir dire à sa mère. Il s'agit ici de partir de l'histoire connue, mais de prendre le point de vue du personnage dans une situation inédite, et proche de la leur. On se met bien d'accord avant de se quitter.

- 16 au 20 mai : chaque groupe essaie d'écrire sa lettre au brouillon, ou la dicte à la maîtresse.

- 20 au 22 mai : la maîtresse corrige chaque brouillon avec chaque groupe, et les enfants recopient la lettre, pour la faire ressembler à une lettre manuscrite, puis en tirent une photocopie par livre.

- 22 au 25 mai : chaque groupe invente, et écrit, une adresse possible, et dessine un timbre. Après correction orthographique, les enfants réalisent l'enveloppe définitive qui sera photocopiée pour tous les livres. On plie les lettres et on les introduit dans les enveloppes.

- 26 mai : en collectif, on invente la petite phrase qui assurera le lien entre chaque page : **Et le facteur partit donner une autre lettre.** Puis celle qui s'ins-

crira dans la bulle au dessus du facteur lors de la remise de la lettre à chaque destinataire, **Bonjour, Madame XXX, voilà votre courrier !** Enfin, on choisit le titre, **Lettres d'amour**, qui permet de composer la couverture, avec le dessin du facteur, et les 28 prénoms des enfants comme auteurs.

- 28 mai au 6 juin : chaque enfant doit remettre en ordre les pages photocopiées de son livre, et faire les dessins de chaque personnage à côté du facteur.

On citera, à titre d'exemple, deux des cinq lettres composées :

Enveloppe : Madame la Sorcière, 4 rue du crapaud baveux, Chaudron magique.

Lettre : Maman. J'ai trouvé un chat noir. Je me suis un peu fâchée avec lui parce qu'il me faisait tomber. Je ne le voyais pas parce qu'il était noir comme l'intérieur de ma maison. Alors, je l'ai transformé en chat multicolore, et je vais te l'offrir pour la fête des mères. Je t'invite à prendre le thé, et à goûter ma nouvelle potion magique. Au revoir Maman. Je t'embrasse très fort. (Signé :) Pélagie la Sorcière.

Enveloppe : Madame Loup, 35 rue des Longs Museaux, Bois des Dents Tranchantes.

Lettre : Bonjour Maman. J'ai vu les 7 chevreaux, Pierre, les 3 petits cochons, le petit Chaperon rouge, mais je ne les ai pas mangés. J'ai mangé l'ogre, c'était bon. J'ai libéré le petit Poucet et ses frères. Voilà un beau dessin pour la fête des mères. Je t'aime très fort. (Signé :) Lucas ton grand loup.

Ce qui frappe l'observateur, c'est l'autonomie des enfants dans la réalisation du projet, preuve qu'ils se sentent à l'aise dans la tâche proposée, qui les amuse visiblement. La maîtresse les suit, simplement. Mais cela n'est possible que parce que les enfants ont déjà une réelle culture de récits écrits pour en avoir entendu lire beaucoup, et en avoir souvent parlé. Ils se sont déjà familiarisés avec le jeu littéraire qu'est le changement de point de vue sur une histoire, ou la reprise à son compte de personnages pour leur prêter de nouvelles aventures, par exemple. Une telle attitude ne peut s'enseigner, l'enfant se la construit, mais pas en un jour.

4.4. Manipuler l'écrit pour en découvrir le système

Dans toutes les maternelles, les enfants travaillent beaucoup sur les prénoms, mais, dans les classes de la recherche PROG, toutes les tâches auxquelles ils sont confrontés sont toujours présentées avec leur visée à terme. Par exemple : *apprendre à lire tous les prénoms et les noms de la classe en grande section pour faire l'appel tout seul, écrire du courrier aux copains, montrer aux parents ce qu'on apprend de nouveau en grande section*. Les prénoms sont présentés en cursive, avec une majuscule en script et ils s'en empareront dans le courant de la grande section pour écrire tout seuls (8).

Les petites unités de la langue ne seront jamais présentées seules ou dans des mots. Ce sont les enfants qui décideront, ou pas, de les isoler, de les déplacer.

Cela signifie que certains enfants n'adopteront que des procédures logographiques en « piochant » dans les écrits de référence qu'ils connaissent bien, alors que d'autres utiliseront abondamment des phonogrammes. La dimension complète du langage est de toute façon toujours là. C'est, par exemple, le cas lorsque les enfants de Grande Section doivent se débrouiller pour écrire tout seuls la suite de la nouvelle comptine pour la coller dans le cahier qu'on emporte à la maison. Elle a été apprise par cœur, les enfants ont parlé des « bruits » qu'ils entendaient en la récitant :

« Ron ron ron la queue du cochon.
Ri ri ri la queue d'une souris.
Ra ra ra la queue d'un gros chat. »

Mais seule la première phrase a été écrite sur leur feuille. Il se trouve qu'en Moyenne et Grande Section, ces enfants ont déjà eu différentes tâches d'encodage, et qu'ils connaissent par cœur six comptines et les suivent du doigt à peu près au bon rythme. Ils discutent entre eux et ils aiment chercher des solutions aux problèmes que la maîtresse leur propose, parce qu'ils savent qu'elle leur ménage toujours une zone de réussite et qu'ils ont les moyens à leur portée pour résoudre les difficultés. C'est l'enthousiasme à partir du moment où ils ont découvert le principe alphabétique. La maman d'Alice apporte le « cadeau » que sa fille a préparé pour la maîtresse, en avouant son ignorance à tout comprendre : une feuille écrite par la fillette comporte cinq blocs d'écrit où l'on peut lire phoniquement les noms de héros d'histoires entendues en classe depuis le début de l'année. La maîtresse, après des remerciements chaleureux, demandera à Alice d'expliquer à sa maman de quoi il s'agit.

Le bilan est que les enfants s'intéressent aux valeurs phoniques des lettres, aux positions des majuscules et de certains signes de ponctuation, qu'ils font des relations précises entre chaîne sonore et chaîne écrite, qu'ils savent qu'ils sont en train d'apprendre à lire et à écrire, et que cet apprentissage est pour eux un « challenge » passionnant.

5. CONCLUSION

En fait, on s'aperçoit qu'il s'agit simplement d'utiliser avec les enfants le langage pour vivre, découvrir, réfléchir, communiquer, mais en rendant visible ses fonctionnements et l'activité que l'on a lorsqu'on s'en sert. Trop souvent, les adultes cultivés que nous sommes considèrent ces habitudes culturelles comme évidentes et n'en ont même pas conscience. Il n'en va pas de même pour les enfants qui les découvrent avec leur expérience et leur maturité de 2 ans, 3 ans ou 4 ans, et c'est la source de nombreux malentendus, surtout avec les enfants dont l'univers familial est très éloigné de celui de l'école et de l'écrit. Il est donc essentiel de tenir compte, au plan théorique, des données développementales pour construire des pratiques qui rejoignent les enfants là où ils en sont dans leurs intérêts et leurs capacités. Or, on sait bien que les enfants construisent leurs connaissances d'abord de manière procédurale et qu'ils ont besoin de les appuyer sur des expériences pour les mettre ensuite en relation vivante entre elles. On établit ainsi, sur le long terme, un partage d'implicite entre les enfants,

et entre les enfants, les familles et les maitresses. Ce travail nécessite des bases solides faute de quoi on débouche sur la confusion. Les enfants oublient à mesure ce qu'ils ont appris, et se limitent à des tâches parcellaires. Ils s'angoissent et perdent confiance en eux. C'est pourquoi il ne faut pas hésiter à consacrer tout le temps nécessaire à l'établissement d'une attitude active d'appropriation culturelle chez les enfants, ce qui nous entraîne bien loin d'une pédagogie par objectifs. Le grand objectif est finalement de donner aux enfants l'envie et les moyens de s'emparer du pouvoir que le langage, dans toutes ses dimensions, peut leur donner sur leur vie et sur le monde.

NOTES

- (1) Voir l'article de L. Danon Boileau ici même
- (2) « pilloter » diminutif de « piller »
- (3) En revanche, une restriction réelle à notre travail est le manque de prise en compte de la culture télévisée des enfants.
- (4) Exemple présenté dans le document vidéo « Paroles, langage et apprentissages à l'école maternelle », à paraître en 1999, Ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, DESCO et CNEFEI de Suresnes.
- (5) Tous nos remerciements vont à Catherine Marchand, professeur des écoles, qui a conçu et mené ce cycle d'activités, et qui a accompagné la rédaction de cette partie.
- (6) Bébés chouettes, Martin Waddell, l'école des loisirs.
- (7) Il s'agit de Monique Ganem, institutrice, qui a imaginé et mis en œuvre ce dispositif. Qu'elle soit ici chaleureusement remerciée pour les avancées qu'elle nous a permises par ses pratiques et la qualité de son écoute des enfants.
- (8) Voir statut du nom propre dans l'article de Danon-Boileau ici même.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAUTIER E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris, L'Harmattan
- BUCHETON. D et BAUTIER. E (1996) : Interactions : co-construction du sujet et des savoirs, Paris, *Le français aujourd'hui*, N° 113
- BRIGAUDIOT M. et EWALD H. (1990) : Construction du récit en section de petits, INRP *Repères* N° 2 : *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle*
- BRUNER J. (1996) : *L'éducation, une entrée dans la culture*, Retz
- DANON BOILEAU L. (1995) : *L'enfant qui ne disait rien*, Paris, Calmann-Lévy
- LAHIRE B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon
- LAHIRE B. (1995) : *Tableaux de famille*, Paris Seuil / Gallimard
- MEIRIEU P. (1995) : *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF

- MEIRIEU P. (1996) : La pédagogie différenciée, enfermement ou ouverture ? *Les Entretiens Nathan Actes IV : L'écrit : diversités et cohérence*, Dir. A. Bentolila, Paris, Nathan
- MEIRIEU P. (1998) : Accès à la parole et accès au récit, *Cahiers pédagogiques* N° 363 ; *Lire et écrire à la première personne*