

■ **Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle**, Prog/INRP, coordonné par Mireille Brigaudiot, Paris, Hachette Education, 2000

L'ouvrage est le fruit d'un programme de recherche INRP (PROG) qui a associé, autour de la question des apprentissages de l'écrit à la maternelle, durant plusieurs années, des chercheurs, des formateurs et des enseignants. Il est composé de quatre parties. La première présente les principes sur lesquels se fondent les directions de travail proposées. La seconde fournit une illustration de ces principes à travers quatre aspects spécifiques : 1) utiliser le langage pour comprendre, pour réfléchir, 2) comprendre le langage écrit et se construire des représentations de l'acte de lire 3) produire du langage écrit et se construire des représentations sur l'acte d'écrire, 4) découvrir la nature de l'écrit et se construire des représentations de la nature de l'écrit. La troisième partie propose des outils d'évaluation-apprentissage. Enfin la dernière partie, intitulée « Témoignages », donne des exemples concrets illustrant la démarche, dans différentes situations (regroupements, ateliers...), ou se penche sur le parcours d'enfants, à partir des notes prises par les enseignantes.

Il convient de saluer en premier lieu un double mérite, pas si fréquent dans la prose didactique : d'abord le fait que l'ouvrage *présente clairement et développe les postulats sur lesquels se fonde la démarche* ; ensuite la *volonté de cohérence* qui se manifeste en particulier dans les liens qui relient de manière systémique les différentes activités proposées, à partir d'un « référentiel » qui concerne les compétences, mais aussi les représentations de l'écrit. Les auteurs réussissent pleinement à tenir les deux bouts : une réflexion exigeante, qui éloigne des recettes à bon marché, mais aussi la volonté d'entrer dans le concret de la classe, en examinant dans le détail aussi bien la nature des activités qui peuvent être proposées aux enfants que les modes d'organisation et les démarches mises en œuvre. Venons en aux postulats qui fondent toute la démarche. Ils peuvent se résumer en deux points essentiels : d'une part, le langage écrit (qui ne se confond pas avec l'écrit tel qu'il se matérialise à travers des supports divers) est d'abord appréhendé comme une forme de langage. Le langage lui-même est vu comme une *activité*, qui engage un sujet, et qui se manifeste à travers plusieurs dimensions : symbolique, cognitive, « méta ». Cet ancrage de l'écrit dans le langage paraît évidemment essentiel, d'autant qu'il n'aboutit pas à remettre en cause la spécificité de l'écrit, envisagé comme un « objet pas comme les autres ». Il conduit aussi à des choix raisonnés, privilégiant certains écrits : les histoires, les « messages » (écrits courts adressés à autrui), les prénoms, supports de l'identité. Deuxième postulat, didactique celui-là : puisque le langage est une activité, « ce n'est pas le produit langagier qui est important mais l'activité des élèves » (p. 21). Cette conception se décline en quatre domaines d'apprentissages : le premier concerne la vie de tous les jours, : « utiliser le langage signifie pouvoir dire, être entendu, être reconnu, mais aussi savoir écouter, se concentrer, raisonner, parfois poser des questions ». Dans cette mesure, le langage n'est pas une discipline scolaire, c'est une activité qu'il convient de susciter, et d'encourager à tout moment. Le deuxième domaine concerne la compréhension du langage écrit et la représentation de l'acte de lire, le troisième la construction des représentations de l'acte d'écrire.

Enfin, le quatrième vise, de manière plus générale, la nature même de l'écrit. La prise en compte des représentations, si elle n'est pas nouvelle dans le champ didactique, a le mérite d'être opérationnalisée : pour chacun des domaines, les types d'activité sont clairement tracés, permettant de développer des compétences sur le long terme. Je souscris pleinement au refus des auteurs d'entrer dans une pédagogie par objectifs au sens étroit du terme, qui conduirait à parcelliser à l'excès les tâches, et à penser naïvement, au vu d'observations forcément superficielles et limitées, que des objectifs peuvent être dits « atteints » dans un domaine aussi complexe que celui de l'acquisition des compétences langagières. Cela n'entraîne évidemment pas le refus de se donner des repères.

Bien que souscrivant à la logique d'ensemble de la démarche, je voudrais soulever quelques points de discussion possibles, qui ne remettent nullement en cause la grande utilité de cet ouvrage, tant pour les enseignants de maternelle que pour les formateurs. Le point peut-être le plus important, d'où découlent des critiques de détail, peut être énoncé de la manière suivante : les auteurs s'appuient sur une conception très riche de l'activité langagière. Mais du même coup, n'ont-ils pas tendance à faire entrer dans le langage un peu trop de choses ? Il me semble qu'en ne posant pas de manière suffisamment claire les liens entre langage et culture, entre langage et pensée ou raisonnement, ils sont conduits, paradoxalement, à privilégier une approche trop formaliste (même si elle est en partie rattrapée par le fait qu'ils lient langage et identité). Quelques exemples peuvent illustrer cette tendance, en ce qui concerne l'apprentissage du langage écrit :

La défiance à l'égard des images dans l'approche de l'écrit, même si l'on accepte d'y recourir « ponctuellement », lorsqu'un album ne peut pas perdre la richesse de ce qu'apportent les illustrations ou lorsqu'on a besoin de vérifier une hypothèse sur le contenu de l'écrit ; on retrouve là, contrairement à ce que semblent dire les auteurs, toute une tradition scolaire de méfiance à l'égard de la culture de l'image (1) ; la maîtrise de langages complexes, unissant écrit et image dans un même univers scriptural (tel que celui qui proposent les albums contemporains, mais aussi de nombreux autres supports), suppose à mon sens à l'inverse que l'on n'oculte pas la dimension iconique, et qu'elle ne soit pas arbitrairement détachée de son socle scriptural (2) ;

La volonté d'éviter toute confusion cognitive entre dire et raconter, réciter et raconter, réciter et lire, etc. ; si l'on voit bien l'intérêt qu'il y a éviter ce type de confusions, dès lors qu'il s'agit d'aider les enfants à préciser la nature du fonctionnement de l'écrit, il convient également d'éviter également l'imposition de normes trop rigides : lorsqu'on lit des histoires à un enfant, on est conduit parfois à reformuler, à expliquer ; les enfants sont en mesure, très vite, de comprendre, justement par le jeu des regards et par les différences de prosodie, que la lecture proprement dite ne s'identifie pas avec ces parenthèses explicatives ; je ne souscris donc pas à des formulations telles que « lorsque l'on interrompt la

(1) Il est vrai davantage présente à l'école primaire et dans le secondaire.

(2) Cela n'empêche nullement que l'on propose aussi aux enfants d'entendre des textes écrits, sans aucun support illustré, comme le suggèrent à juste titre les auteurs, p. 107.

lecture pour commenter une image, cela peut renforcer la croyance des enfants qu'on lit des images » (p. 100) ; le mieux pédagogique me semble parfois l'ennemi du bien, et l'on empêcherait les parents de lire des histoires à leurs enfants, si on les obligeait à procéder de la sorte ; je considère par ailleurs que même à l'école, il est important de lire « à côté de » et pas seulement « en face de » ;

Le refus des auteurs à prendre en compte la dimension culturelle en tant que telle me semble excessive : si l'on reprend la question des lectures d'histoires, ils précisent : « il ne s'agit pas d'activités à objectifs culturels. Il s'agit toujours et encore de travailler la compétence de compréhension du langage écrit. » (p. 123) ; cette position conduit à considérer en premier lieu l'activité de lecture comme une activité de compréhension, et donc, nous précise-t-on, de résolution de problème ; on risque alors de minorer les contenus culturels, en se limitant à souligner les problèmes de compréhension que peuvent parfois poser certains référents aux enfants ; la constitution d'une compétence textuelle suppose que l'on s'intéresse aussi à l'édification d'un référentiel de thématiques, de motifs et de figures, en particulier dans le domaine narratif ; le souci de construire le langage écrit ne doit pas conduire à mettre au second plan l'édification d'une compétence narrative plus générale, qui ne passe pas simplement par la compréhension du langage écrit.

Toute discussion conduit sans doute à rigidifier les positions que l'on prête à l'autre. En l'occurrence, les remarques formulées ne doivent pas masquer les nombreux points d'accord avec la démarche telle qu'elle est proposée, et avec les propositions didactiques qui l'accompagnent : parmi celles-ci, je relèverai notamment les suggestions qui concernent l'« avant » et l'« après » de la lecture, p. 103 à 133, les suggestions portant sur l'invention d'une histoire (p. 154), le rappel de récit (p. 226) les multiples propositions formulées à partir de l'écriture du prénom. Mais c'est l'esprit d'ensemble de l'ouvrage qui me semble devoir être salué, dans le lien qu'il accomplit entre souci de l'enfant, soubassement théorique et ingénierie didactique. Il montre à quel point un travail d'équipe, mené sur le long terme, qui prend le temps d'expérimenter les démarches et les activités, peut contribuer à faire progresser la didactique du français.

Francis Grossmann