

Profession
Enseignant

Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle



PROG
coordonné par Mireille Brigaudiot

hachette
ÉDUCATION

Profession
Enseignant

Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle



PROG

coordonné par Mireille Brigaudiot

hachette
ÉDUCATION

Équipe de rédaction

Mireille Brigaudiot, IUFM de Versailles

Marie-Alix Defrance, IUFM de Versailles

Gilbert Ducancel, IUFM de Picardie

Jean-Luc Gaillard, IUFM de Lorraine

Claudine Lhuillier, IUFM de Lorraine

Jacques Rilliard, IUFM de Bourgogne

Les droits d'auteur sont versés intégralement à l'INRP.

© HACHETTE LIVRE 2000 pour la première édition, 2014 pour la présente édition
43, quai de Grenelle, 75905 Paris CEDEX 15

www.hachette-education.com

ISBN : 978-2-01-000016-4

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que « les analyses et les courtes citations » dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Ont participé à la recherche PROG :

Michelle Amathieu, conseillère pédagogique, Brunoy, 91
Laurence Bacot, conseillère pédagogique, Mâcon, 71
Marie-Hélène Beaussart, directrice d'école d'application, Malakoff, 92
Danièle Bertrand, PIUFM, centre de Laon, 02
Danielle Brancati, institutrice, Yerres, 91
Mireille Brigaudiot, maître de conférences, IUFM de Versailles, 78
Brigitte Calleja, IMF, Mâcon, 71
Mado Cauvas, conseillère pédagogique, Massy, 91
Ghislaine Chatté, directrice d'école d'application, Nancy, 54
Chantal Cloix, IMF, Berzé-la-Ville, 71
Anne Cordonnier, IMF, Nancy, 54
Marie-Ange Cote, institutrice, Boulogne, 92
Thérèse Coulmont, IMF, centre IUFM d'Amiens, 80
Chantal Dan, psychologue scolaire, Massy, 91
Fabienne de Caso, directrice d'école maternelle, Toulouse, 31
Danièle Debove, IMF, Amiens, 80
Marie-Alix Defrance, PIUFM, centre d'Étiolles, 91
Aline Delaunay, directrice d'école maternelle, Yerres, 91
Anne Delbrayelle, PIUFM, centre d'Amiens, 80
Emmanuel Dequevauviller, directeur d'école d'application, Amiens, 80
Catherine de Saint Riquier, institutrice, Yerres, 91
Cécile Diaz, IMF, Poitiers, 86
Danièle Douvenot, directrice d'école maternelle, Dreux, 28
Mireille Dubroca, conseillère pédagogique, Poitiers, 86
Gilbert Ducancel, PIUFM, centre d'Amiens, 80
Édith Duport, inspectrice de l'Éducation nationale, Amiens, 80
Marianne Duriez, directrice d'école maternelle, Dreux, 28
Claire Evrat, professeur des écoles, Massy, 91
Henriette Ewald, directrice d'école d'application, Clichy, 92
Pascal Ferrand, instituteur, Dreux, 28
Michèle Fournier, conseillère pédagogique, Boulogne, 92
Jean-Luc Gaillard, PIUFM, centre de Bar-Le-duc, Nancy, 54
Danielle Gallarino, institutrice, Balma, 31
Monique Ganem, institutrice, Sèvres, 92
Sophie Gauthier, IMF, Laon, 02
Gérard Gérôme, directeur d'école d'application, Amiens, 80
Nicole Goubet, conseillère pédagogique, Péronne, 80
Myriam Grafto, IMF, Meudon, 92
Marie-Josèphe Guerville, directrice d'école d'application, Amiens, 80
Françoise Grenon, IMF, centre IUFM d'Amiens, 80
Marylène Hay, IMF, Châtellerauld, 86
André Huet, directeur d'école d'application, Poitiers, 86

Annie Joyet, directrice d'école maternelle, Mâcon, 71
Danièle Kopytko, IMF, Bar-Le-Duc, 55
Jean-Pierre Krug, IMF, Dijon, 21
Éliane Larouzière, institutrice, Balma, 31
Dominique Lecomte, IMF, Amiens, 80
Élisabeth Le Deun, PIUFM, centre de Toulouse, 31
Isabelle Letot, IMF, Laon, 02
Élisabeth Lemeille, professeur des écoles, Bagneux, 92
Annick Lemoine, IMF, Laon, 02
Alain Le Petit, PIUFM, centre de Poitiers, 86
Martine Le Petit, directrice d'école d'application, Poitiers, 86
Claudine Lhuillier, PIUFM, centre de Nancy, 54
Catherine Marchand, professeur des écoles, Massy, 91
Nathalie Martin – Brisac, professeur des écoles, Boulogne, 92
Josette Massicard, directrice du centre IUFM de Dijon, 21
Danièle Mathivet, IMF, Yerres, 91
Martine Médard, IMF, Bar-Le-Duc, 55
Yolande Moreaux, institutrice, Poitiers, 86
Anne Nibas, IMF, Amiens, 80
Bruno Nibas, IMF, Amiens, 80
Alain Nicaise, conseiller pédagogique, Amiens, 80
Chantal Pardon, institutrice, Balma, 31
Claudine Parmentier, IMF, Laon, 02
Corinne Pauchet, conseillère pédagogique, Abbeville, 80
Jean-Michel Petiot, conseiller pédagogique, Dreux, 28
Monique Pianello, conseillère pédagogique, Dreux, 28
Annie Piffet, professeur des écoles, Dreux, 28
Thierry Poulain, IMF, Amiens, 80
Michèle Pourteau, directrice d'école d'application, Rueil, 92
Sylvie Puzin, institutrice, Sèvres, 92
Isabelle Racoffier, directrice d'école, Vouneuil-sous-Biard, 86
Chantal Rebière, conseillère pédagogique, Péronne-Doullens, 80
Annie Roger, directrice d'école d'application, Châtellerauld, 86
Rosy Rieu, institutrice, Balma, 31
Jacques Rilliard, PIUFM, centre de Mâcon, 71
Danièle Rymarski, conseillère pédagogique, Dreux, 28
Dominique Sauneron, professeur des écoles, Boulogne, 92
Nathalie Sohet, institutrice, Laon, 02
Jacques Treignier, inspecteur de l'Éducation nationale, Dreux, 28
Denyse Verecque, conseillère pédagogique, Doullens, 80
Évelyne Villard, conseillère pédagogique, Mâcon, 71
Marcelle Yhuel, institutrice, Sèvres, 92
Hervé Zägel, conseiller pédagogique, Pont-à-Mousson, 54

Sommaire

Mode d'emploi	7
---------------------	---

PARTIE 1

LES PRINCIPES DE TRAVAIL

1. Le premier principe de PROG ou « le langage d'abord et toujours »	14
2. Le deuxième principe de PROG ou « faire de l'écrit un objet pas comme les autres »	30
3. Le troisième principe de PROG ou « être devant/être derrière »	44
4. Le quatrième principe de PROG ou « <i>ton école, c'est la meilleure du monde</i> »	58

PARTIE 2

LES APPRENTISSAGES DANS LA DÉMARCHE PROG

1. Utiliser le langage pour dire, pour comprendre, pour réfléchir	74
2. Comprendre le langage écrit et se construire des représentations de l'acte de lire	94
3. Produire du langage écrit et se construire des représentations sur l'acte d'écrire	134
4. Découvrir la nature de l'écrit et se construire des représentations de la nature de l'écrit	173

PARTIE 3

DES OUTILS D'ÉVALUATION-APPRENTISSAGE

1. Nature et intérêt des outils proposés	210
2. Outils utilisables à partir de la Petite Section	220
3. Outils utilisables à partir de la Moyenne Section	226
4. Outils utilisables à partir de la Moyenne-Grande Section	232
5. Outils utilisables à partir de la Grande Section	242

PARTIE 4

TÉMOIGNAGES

1. Les regroupements	254
2. Les ateliers	255
3. Un cycle d'activités en Petite Section	259
4. Un cycle d'activités en Grande Section	262
5. Un travail d'équipe entre collègues	271
6. Le parcours de Laure	276
7. Le parcours de Sam	280
Index	285

<http://www.mireillebrigaudiot.com>
pour continuer la réflexion et pour échanger.

Mode d'emploi

Ce livre a été rédigé pour aider les maîtres qui ont un profond désir de plus grande démocratisation de l'école. Un tel progrès ne peut être réalisé que si chaque enseignant, à chaque instant de sa pratique, s'empêche de se laisser entraîner par le rythme des élèves les plus performants, et choisit de considérer les moins brillants comme les élèves prioritaires. Chaque maître travaille alors réellement pour TOUS les enfants. C'est là une des choses les plus difficiles dans l'acte d'enseignement, tout simplement parce que les lourdes contraintes du métier sont compensées « naturellement » par cette autovalorisation – non consciente – recherchée par chacun de nous auprès des élèves qui donnent les bonnes réponses à nos questions. La voie proposée ici est celle d'un accompagnement pour les maîtres qui veulent échapper à cette fatalité. À travers la théorisation d'une nouvelle manière d'enseigner, ils trouveront des pistes de travail et des encouragements.

En matière d'apprentissages de l'écrit, les pratiques de l'école maternelle présentent une grande diversité. Les maîtres ont du mal à se situer : de « pas assez » à « trop », comment savoir ce qui est nécessaire pour que les enfants entrent dans l'écrit, comment savoir ce qui est bon pour eux, ce qui est sans effet, ou même, ce qui est néfaste ? À titre de repères, voici quelques-unes des positions que l'on rencontre fréquemment :

1. Il arrive que les apprentissages de l'écrit soient considérés comme fastidieux et qu'on se représente le cycle 2 comme une étape particulièrement ardue pour un certain nombre d'enfants. Dans cet état d'esprit, la maternelle devient « lieu de plaisir » et de liberté, car on considère que les enfants ont bien le temps de faire des choses difficiles. Exemples d'incidences pour l'écrit : dans l'école, la préparation des fêtes rituelles de l'année scolaire occupe davantage les maîtres que l'état des acquisitions de chaque enfant ; dans les classes, les enfants choisissent des ateliers où les objectifs d'apprentissages sont flous ; les produits finis, « jolis », propres, sont valorisés au détriment des activités qui ont permis leur fabrication ; l'écrit est toujours présenté sous une même forme, de la Petite à la Grande Section, c'est-à-dire la forme « traditionnelle » d'utilisation rituelle par l'adulte (calendrier, étiquettes-prénoms, « exploitation » d'album, etc.). Dans cette optique, on pose implicitement un principe proche de : « bonheur pour les moins de 6 ans » = incompatibilité avec de « vrais apprentissages de l'écrit ».

2. On peut considérer, à l'inverse, que la réussite ou l'échec d'un élève dépend de ses premiers apprentissages de l'écrit. L'enjeu est tel que, pour que les enfants aient le plus de chance possible d'y arriver, on commence alors ces apprentissages avant le Cours Préparatoire. Exemples d'incidences : les enfants ont des cahiers à lignes dès la Moyenne Section ; on utilise des méthodes de lecture en Grande Section ; des activités sur les petites unités de la langue (phonèmes-graphèmes) sont proposées. Principe implicite ici : les apprentissages métalinguistiques (extrêmement complexes) du CP-CE1 sont possibles dès l'âge de 5 ans pour tous.

3. Position plus modulée, celle qui consiste à poser l'importance de ces premiers apprentissages de l'écrit, mais avec un souci de les « préparer », car c'est au CP que revient la fonction de systématisation. Les préparer c'est faire faire à l'élève ce que l'on considère comme un « amont » des apprentissages de l'écrit du cycle 2. Exemples d'incidences : on travaille quatre grands domaines, le corps et le geste graphique, le traitement visuel de l'information, la production et la reconnaissance des images, le langage oral. Principe implicite : il y a des « prérequis » aux apprentissages de l'écrit (la conscience phonique par exemple).

4. Courant assez répandu depuis quelques années, notamment en ZEP : les difficultés à l'écrit en cycle 2 ayant leur origine essentielle dans les difficultés rencontrées à l'oral, la mission essentielle du cycle 1 serait de travailler le langage oral, l'écrit relevant plus du CP. Si cette conception n'est pas fausse, les moyens mis en œuvre dans une telle optique ne peuvent pas suffire.

La proposition de PROG est de garder les quatre éléments positifs de ces différentes conceptions de l'écrit à l'école maternelle : des enfants heureux, très « langagiers », bien préparés à ce qu'ils vont travailler en élémentaire, mais dans des tâches qui sont extrêmement ajustées à leurs capacités (intelligentes) et à leurs envies.

Ni méthode, ni recueil de recettes, ni nouvelle théorie, l'optique de PROG est avant tout un savoir-être de l'enseignant qui, perpétuellement découvreur des richesses de l'intelligence de chaque enfant, « cale » sa pratique sur eux. En tant qu'outil, l'ouvrage propose :

- de grands principes de travail (1^{re} partie) ;
- des pratiques théorisées qui constituent une démarche (2^e partie) ;
- quelques situations très précieuses pour le maître (3^e partie) ;
- des témoignages de cette aventure dans les classes de la recherche (4^e partie).

Il est complété par un fichier photocopiable (voir références page 10) renvoyant à des situations mentionnées dans les exemples.

Dans ce livre, le projecteur est centré sur les apprentissages relatifs au langage écrit, mais de manière très articulée avec toutes les autres formes que peut prendre l'activité langagière.

Les choix théoriques sont ceux de l'équipe de recherche INRP qui a travaillé avec des maîtres et des élèves pendant quatre ans. La recherche PROG avait pour intitulé exact : « Construction progressive des compétences en langage écrit, de la Petite Section au CE1 ». Ce livre est destiné aux enseignants d'école maternelle (Petite Section – Moyenne Section – Grande Section) et il sera suivi d'un ouvrage s'adressant spécifiquement aux collègues de cycle 2.

Le suivi hebdomadaire de cohortes d'élèves, durant plusieurs années, a permis de construire des outils et des concepts didactiques visant toujours à mieux adapter l'enseignement aux cheminements individuels des enfants dans leur conquête progressive de l'écrit. Les résultats de la recherche ont clairement montré qu'en faisant le maximum pour aider les enfants jugés temporairement en retrait par rapport aux apprentissages, ceux-ci obtiennent des résultats de fin de CE1 tout à fait honorables (attestés dans les évaluations nationales CE2) et que les plus avancés progressent parallèlement de manière significative. Globalement, et avec une mise en œuvre de cycle durant trois ans, une pratique PROG profite essentiellement aux enfants en difficulté et aux enfants fragiles (voir *Repères*, n° 18, INRP, 1998).

La confiance de l'enseignant dans ce qui se joue là est le point le plus important de la réussite. Certes, plus facile à dire qu'à faire, cela nécessite un travail à plusieurs. Nous conseillons donc à nos lecteurs une démarche entre collègues, adjoints chargés des trois niveaux, directeur, et enseignants du Réseau d'aides spécialisées (RASED).

Chaque utilisateur choisira sa manière d'entrer dans ces pages. Le principe d'une pratique théorisée est présent dans toutes les pages, ce qui explique les nombreux renvois, la foule d'illustrations par des exemples, la présence d'un index très fourni qui permet de trouver plusieurs aspects d'une question à différents endroits du livre.

À nos lecteurs qui ont du mal à entrer dans les écrits théoriques, nous conseillons :

- de regarder dans la 1^{re} partie, d'abord les encarts présentant « maîtresse 1 » et « maîtresse 2 ». Ce sont des exemples contrastés de pratiques ;
- de regarder dans la 2^e partie, d'abord les encarts présentant à gauche des transcriptions et à droite des commentaires. Ces tableaux permettent de comprendre la philosophie de PROG dans des pratiques réelles ;
- de se reporter aux 3^e et 4^e parties qui sont des outils de travail ;
- d'utiliser l'index.

Il appartient à l'équipe de recherche de souligner aussi que certaines questions n'ont pas trouvé de réponse durant la recherche, et il arrive que le texte le précise.

Quant aux aspects du domaine qui n'ont pas fait l'objet de réflexion par manque de temps, alors que leur importance est déterminante, ils sont

les absents regrettés : choix et usages relatifs au coin-livres et aux bibliothèques, prise en compte de la culture télévisuelle des enfants, relations avec les parents, les aînés, usages du livret scolaire pour les familles, utilisation d'outils informatiques et télématiques, prise en compte des jeux et jouets préférés des enfants d'aujourd'hui...

Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle,
Fichier photocopiable, Équipe PROG INRP, Hachette
Éducation-INRP.

Symboles, signes, sigles et abréviations utilisées

- **Caractères gras** : mot faisant partie de l'index.
- *Italique simple* : discours oral (La fidélité de la transcription peut donner l'impression d'incorrections de la langue, il n'en est rien, il s'agit, tout simplement, de l'oral tel qu'on le parle.)
- *Italique gras* : énoncés dictés par les enfants et qui seront écrits par l'enseignant.
- ***Italique gras souligné*** : énoncés que la maîtresse écrit en les disant, ou énoncés déjà dictés et écrits.
- [...] interruption de retranscription.
- M1, M2, M3... : dans la retranscription d'une séance, énoncés du maître dans l'ordre des prises de parole.
- E1, E2, E3... ou Gil1, Gil2, Gil3... : dans la retranscription d'une séance, énoncé d'un enfant (E pour enfant non identifié dans la vidéo et prénom pour enfant identifié) dans l'ordre des prises de parole.
- Discours coupé de barres/ou : courtes pauses ou baisse intonative.
- Lettre isolée en capitale d'imprimerie : lettre dite par son nom, par exemple, P, R, O, G, en épellation.
- Mot écrit en italique et en capitales d'imprimerie : mot prononcé *TRÈS FORT*.
- Texte encadré : écrit reçu ou produit par une classe ou des enfants.
- Colonnes de texte séparées par une seule ligne : à gauche, retranscription de séance prise en vidéo et, à droite, commentaires.
- Colonnes de texte séparées par un blanc : exemples contrastés de pratiques d'enseignement.

Paragraphe indiqué par un onglet : définition d'un concept ou d'une notion. □

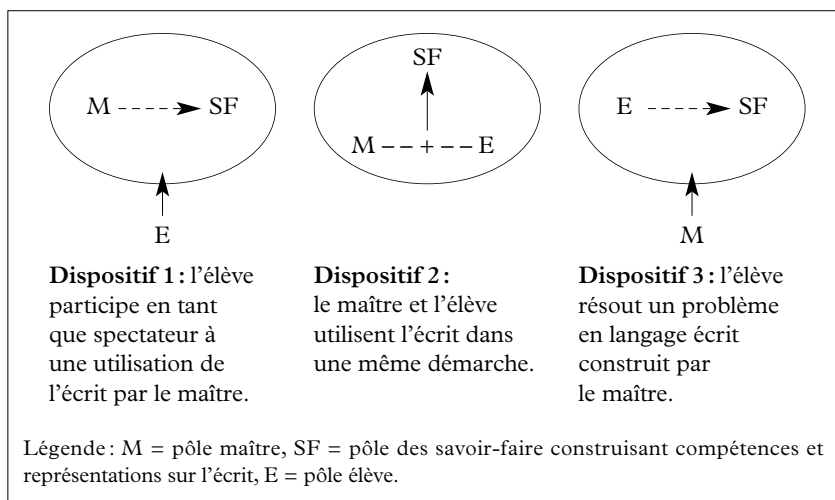
Paragraphe en caractère spécial et encadré de pointillés : contenu particulièrement critique dans la mise en œuvre de l'enseignant.

- Mention précédée du symbole $\Rightarrow$: renvoi au fichier photocopiable.

Résumé du référentiel de PROG (1^{re} partie, chapitre 1)

Compétences visées dans PROG	Représentations visées dans PROG
C ❶ : utiliser le langage pour dire, comprendre, réfléchir. (sigle L)	
C ❷ : comprendre le langage écrit. (sigle CLE)	R ❶ : se construire des représentations de l'acte de lire.
C ❸ : produire du langage écrit. (sigle PLE)	R ❷ : se construire des représentations de l'acte d'écrire.
C ❹ : découvrir la nature de l'écrit. (sigle DNE)	R ❸ : se construire des représentations de la nature de l'écrit.

Les trois dispositifs didactiques de PROG (1^{re} partie, chapitre 3)



1

Les principes de travail

Pour aider au mieux les enfants d'école maternelle qui n'ont pas la chance de fréquenter l'écrit et les écrits dans leur vie quotidienne, il est nécessaire d'avoir une vue claire des enjeux :

- la nature du travail demandé en CP requiert une abstraction qui n'est possible que si les élèves y sont expressément préparés ;*
- une telle préparation, s'adressant à des enfants de 3, 4, 5 ans, nécessite une formation spécifique des enseignants, qui articule conception théorique du langage écrit, connaissance des jeunes enfants et choix didactiques adaptés.*

D'où le titre, « Les principes de travail », de cette première partie. En devenant les références constantes de la pratique, ils posent l'essentiel, par opposition au possible ou à l'accessoire. Ce n'est qu'à ce prix que l'école pourra changer, pour enfin s'adapter aux enfants.

SOMMAIRE

1. Le premier principe de PROG ou « le langage d'abord et toujours »	14
2. Le deuxième principe de PROG ou « faire de l'écrit un objet pas comme les autres »	30
3. Le troisième principe de PROG ou « être devant/être derrière »	44
4. Le quatrième principe de PROG ou « ton école, c'est la meilleure du monde »	58

1. Le premier principe de PROG ou « le langage d'abord, et toujours »

Quand on parle du langage, de quoi parle-t-on ?	14
Les quatre domaines pour travailler le langage écrit	21
La progressivité des apprentissages	27

Lorsque le langage est considéré comme ce qu'il y a de plus précieux dans une classe, il ne faut pas longtemps à un visiteur extérieur pour s'en rendre compte : confiance, respect et ambiance de travail règnent. Ce résultat s'obtient à partir du moment où le maître choisit de considérer que c'est là que se joue la totalité des activités intelligentes des enfants, et que tous en sont capables.

Quand on parle du langage, de quoi parle-t-on ?

« C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme *sujet* ; parce que le langage seul fonde en réalité, dans *sa* réalité qui est celle de l'être, le concept d'ego. » (Émile Benveniste)

— Définition

Cette question est extrêmement complexe, et des choix ont été faits pour cet ouvrage, afin d'offrir des outils conceptuels clairs aux maîtres. On n'ouvrira donc pas de débat ici, on n'évoquera pas les différentes tendances théoriques, on ne renverra pas à une histoire des idées en la matière. On posera seulement que la définition proposée est un outil de travail opératoire en didactique.

Le **langage** est un concept, on ne peut pas le recueillir, pas l'observer, pas le décrire. On fait l'hypothèse de son existence pour définir l'homme, par opposition à l'animal.

Quand on dira « **langage** » on renverra à une « activité psychologique d'un sujet au moyen d'une langue et qui signifie ». Les cinq mots-clés sont ici :

- « **activité** » veut dire fonctionnement psychique, interne, rendu possible grâce à l'activité neuronale cérébrale et mis en œuvre dans une tension vers un but. On ne confondra pas « activité langagière » et « **produit** langagier » (par exemple, un

énoncé que quelqu'un vient de produire). On ne confondra pas « l'activité langagière » et « l'outil du langage » qu'est une **langue**. La définition que donne Smirnov (1966) de l'activité est très opératoire : « la connaissance de l'homme représente un type particulier d'activité, orientée vers un but, déterminée par des motifs et comprenant une grande variété d'opérations intellectuelles, de moyens ou de procédés d'atteindre le but qu'on s'est fixé, de résoudre les tâches qu'on s'est posées ». Ainsi, nous considérons qu'il y a « activité langagière » lorsqu'il y a tension d'un sujet vers un but ou en raison de motifs.

- « psychologique » veut dire que le langage est en étroite relation avec l'esprit, la pensée, l'intelligence, les représentations mentales. On ne confondra donc pas l'activité langagière avec le langage, tel qu'il peut être considéré de manière étroite par certains linguistes, c'est-à-dire comme synonyme de « langue naturelle ». Notre parti pris est plus risqué, puisque parler du langage nous conduira à côtoyer de très nombreuses données de sciences humaines et sociales (la psychologie cognitive, la psychologie clinique, la linguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique, la psychanalyse).

- « d'un sujet » veut dire d'une personne psychologique, d'un être particulier considéré en tant que support d'une histoire, d'une culture, d'un affect, d'une vie psychique propre. L'activité langagière est donc toujours un processus singulier, propre à chacun de nous. C'est ce qui, théoriquement, devrait rendre totalement impossible une compréhension entre deux personnes utilisant le langage. En fait, la compréhension est rendue possible parce que l'outil linguistique qu'est la langue est socialement partagé et que certains contextes sociaux sont, eux aussi, codés.

- « au moyen d'une langue » veut dire qu'on limitera le langage à l'activité ayant support linguistique. Une **langue** est un objet social, ensemble de signes régi par des régularités : on peut recueillir une langue (en enregistrant ceux qui la parlent, en étudiant des écrits), l'observer et la décrire. Le **langage** est ce qu'en font les hommes qui l'utilisent. Dans cet ouvrage le mot « langage » sera toujours synonyme d'**activité langagière**.

- « et qui signifie » renvoie à la nature de l'activité langagière qui permet de construire « du sens » et que ne possèdent pas les animaux, même s'ils peuvent, dans une certaine mesure, communiquer.

Ce qui rend difficile une telle conception du langage est le fait qu'il s'agit d'une activité « naturelle » au sens de non consciente, non volontaire, non contrôlée. On ne peut pas s'empêcher d'être en langage ; par exemple, lors d'une insomnie, lorsqu'on s'oblige à ne penser à rien, on n'y arrive pas. Et nous sommes tous en langage tout le temps. Mais alors, dira-t-on, pourquoi en faire un objet de travail à l'école ? D'une part, parce que le langage s'acquiert et que cette acquisition est encore à ses débuts lorsque nous accueillons les élèves en maternelle. D'autre part, parce que selon l'histoire et le milieu où vit l'enfant, cette activité va prendre des formes diverses qui vont lui permettre un peu, beaucoup, parfois très peu, d'avoir prise sur le monde et sur les relations aux autres. On pose ici qu'on n'a jamais fini d'apprendre à utiliser le langage et qu'un tel apprentissage infini s'appelle **compétence**. □

■ *Les formes du langage*

La définition large que nous avons choisie du langage nous conduit à considérer qu'il peut prendre deux formes :

- une forme dite de **langage intérieur**, qui est le cas le plus fréquent, quand on écoute, quand on lit, quand on réfléchit sur un texte, quand on réfléchit à quelque chose qu'on va écrire, quand on rédige en doublant d'une voix intérieure, quand on pense dans sa tête avec des mots. Lors de toutes ces activités, le langage n'aboutit pas à une énonciation ; pourtant il existe et il est « habité » : sur le plan affectif, il est le support des « sentiments » du sujet, et sur le plan cognitif, il permet les **représentations**.
- une forme dite de **langage extériorisé**, lorsque l'activité langagière a pour effet un produit que l'on peut recueillir (objet empirique) et qu'on appelle **texte**. Un texte est le produit linguistique résultat d'une activité de langage extériorisée. Il peut être oral ou écrit, il peut être adressé à quelqu'un (dans le discours) ou à soi (dans le cas du pense-bête ou de la prise de notes). Lorsqu'on parle de cette forme extériorisée du langage, en prenant en compte celui qui la produit et la totalité des paramètres de la situation (intention du locuteur, statut de l'interlocuteur, lieu social, époque, etc.), on dit qu'il s'agit d'activité discursive. De ce point de vue, le produit langagier est un **discours**. On parle aussi d'**énonciation** pour désigner « cette mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (Benveniste).

Les formes d'activité langagière orale et écrite s'opposent, selon un autre critère que celui du type d'activité. L'oral et l'écrit s'opposent pour ce qui est des situations dans lesquelles ils se produisent. Toutes leurs différences découlent de cette opposition.

L'oral se définit par sa forme extériorisée et en présence d'un interlocuteur.

L'écrit se définit par sa forme écrite et soit hors présence du **destinataire** (quelqu'un d'autre), soit pour être lu par soi à un autre moment (cas du pense-bête). Dans PROG, on parle de « destinataire pas là, pas maintenant » pour renvoyer à ce décalage particulier. C'est lui qui induit les différences dans l'activité langagière elle-même (par exemple, la rapidité des échanges oraux, par opposition au lent travail d'écriture, ratures, réécriture de l'écrit) et dans les traces qu'on en a dans le produit (par exemple le fait qu'à l'oral on peut souvent thématiser pour dire d'abord de quoi on va parler, puis en dire quelque chose, ce qui donne des énoncés comme « moi, la maternelle, j'y ai beaucoup travaillé », alors qu'à l'écrit le thème est posé en début de paragraphe et que l'on doit s'y tenir). On peut donc parler de **langage oral** et de **langage écrit**, qu'on ne confondra pas avec les supports physiques du recueil de leurs traces. On dira « **un écrit / des écrits** » quand on voudra parler de document(s) comportant de l'écrit. En revanche, il s'agira d'activité langagière écrite quand on parlera de l'écrit. □

Pour donner quelques exemples :

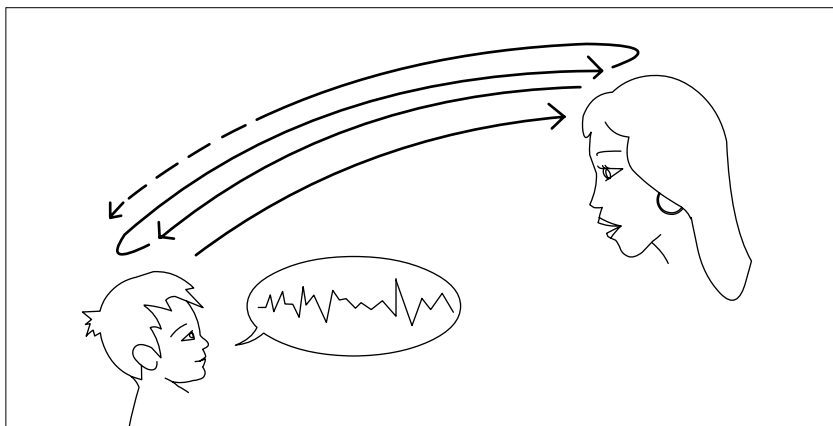
- une page de BD avec dialogues dans les bulles est un écrit, mais le contenu des bulles est du langage oral dont il se trouve qu'il est transcrit ;
- une conversation téléphonique retranscrite sur papier est un écrit, mais le texte obtenu correspond à du langage oral, même si l'interlocuteur n'était pas physiquement présent face au locuteur (il est quand même là) et même s'il y a eu retranscription ;

- un message laissé par un membre de la famille à un autre membre de la famille, de type « *ne donnez pas à manger au chat, c'est fait* » est un écrit. Mais, dans la mesure où il n'y a ni date ni signature parce que le contexte va être évident au destinataire, on est davantage dans l'oral que dans l'écrit. En revanche, si la maison est habitée par plusieurs personnes et que le message est « *vous pouvez manger tout ce que j'ai laissé au congélateur parce que je ne rentre que le 30 juin, tata Jeanine* », on se rapproche de l'écrit, parce qu'il y a mention explicite de ce qu'on appelle un ancrage énonciatif (qui parle ? à quel moment, et d'où énonce-t-il ?) ;
- une lecture à voix haute adressée à quelqu'un de présent est un message oralisé, mais il s'agit soit de langage oral si le texte lu est en langage oral (« *je vais dehors, maman/oui mon poussin mais fais attention à...* »), soit de langage écrit si le texte lu est en langage écrit (« *Natacha était une petite fille blonde très coquine qui vivait...* »).

Dans PROG, un des axiomes de travail est de partir de ce que savent très bien faire les enfants. On va donc utiliser leurs capacités orales pour les faire aller vers l'écrit. Nous considérons que certaines situations d'oral Sup se rapprochent de celles de l'écrit. Et nous travaillerons dans cette zone intermédiaire dite **ZOÉ** (zone oral-écrit). En revanche, nous éviterons toujours de travailler dans des zones de langage écrit qui présenteraient les caractéristiques de celles de l'oral. Par exemple, écrire à quelqu'un qui est là et qui est au courant de ce qu'on va lui écrire.

Il est fréquent à l'école, surtout maternelle, de considérer le langage comme synonyme de l'**oral**. Cette question est très importante. Ce qui est vrai est le fait que c'est avant tout la forme extériorisée qu'est l'oral qui nous renseigne sur le fait qu'un enfant développe véritablement une activité langagière et qu'il fait l'effort d'entrer dans l'échange par le verbal. Or, on sait que l'équilibre d'un enfant en dépend. S'il ne parle pas du tout, c'est qu'il ne va pas bien. Aussi les maîtres de maternelle ont-ils raison de considérer que l'objectif prioritaire de **Petite Section** est la prise de parole. Mais une fois cette conquête accomplie, on a tendance à vouloir que les enfants arrivent à des produits langagiers normés : on veut qu'ils fassent des phrases complètes, on veut qu'ils utilisent l'explication, on veut qu'ils emploient des connecteurs. Ce sont alors les produits qui sont visés. La recherche PROG nous a appris que les processus étaient premiers et que les produits en dépendaient. Ce que doit viser le maître est donc que chaque enfant développe des activités langagières.

Dans les deux cas, qu'il soit oral ou écrit, le langage permet la communication. On ne réduira pas la **communication** à un simple échange d'informations. Lorsqu'on communique, un faisceau de représentations est en jeu : le locuteur se représente ce qu'il sait de son interlocuteur, ce qu'il sait de ce que sait (et ne sait pas) son interlocuteur, ce que sait l'interlocuteur de ce qu'il sait lui-même, ce qu'il sait de ce qu'il a à lui dire et à ne pas lui dire, etc.



Les représentations de représentations sont infinies et c'est ce qui fait la richesse de la capacité à communiquer. Un maître peut voir progresser un enfant en langage, lorsqu'il le voit peu à peu développer ces capacités. Voici un exemple avec des énoncés d'Hannah.

- Petite Section

décembre – *maîtresse il l'a tapé* (sans qu'on sache qui a tapé qui)

février – *moi/aujourd'hui/moi/hier/un jour/avant de partir à l'école/je suis allée chez François et après on est re-allé/heu/j'étais fatiguée et les grands i m'ont embêtée*

- Moyenne Section

septembre – *moi je vais emmener Grignote* (cochon d'Inde de la classe) *chez moi et on mettra sa cage dans la salle de bains parce que chez moi y'a une salle de bains*

janvier – *je vais te dire pourquoi je sais pas dessiner le cheval parce que j'en ai jamais dessiné*

mai – *ben je peux t'expliquer ce qu'elles mangent les chenilles/parce que je l'ai vu/elles mangent les feuilles des bananes*

- Grande Section

septembre – *moi à la récréation j'ai pas joué parce que j'aime pas jouer/j'aime que travailler*

la maîtresse – *et moi je crois que des fois quand tu joues tu travailles*

Hannah – *et non/tu te trompes/pour travailler je travaille je joue pas*

novembre – (la maîtresse demande aux enfants s'ils préfèrent qu'elle raconte ou qu'elle lise l'histoire du grand cerf)

Hannah – *moi je préfère que tu racontes parce qu'en écoutant je peux mieux imaginer*

mars – (Hannah est avec une copine dans le coin-bibliothèque, elles regardent un livre ensemble et Hannah dit l'histoire)

la maîtresse – *qu'est-ce que vous faites les filles?*

Hannah – *on fait semblant de lire parce qu'on sait pas encore*

On voit tous les progrès d'Hannah qui commence par rechercher un ancrage énonciatif (*hier un jour*), devient de plus en plus explicite, prend en compte le savoir et le non-savoir de son interlocuteur et finit par parler de sa propre activité langagière (*« en écoutant je peux mieux imaginer », « on fait semblant de lire »*). Cette compétence qui consiste à utiliser le langage pour parler du langage s'appelle compétence métalangagière. On aborde là la question des dimensions du langage.

■ Les dimensions du langage

On a dit qu'une activité langagière engage un **sujet**. De manière empirique, il est important pour un maître s'intéressant au langage de ses élèves de pouvoir « décoder », interpréter l'intention du locuteur enfant qui, comme tout être de langage, « dit plus qu'il ne dit ». Il faut savoir aller au-delà des mots produits par un enfant pour le comprendre. C'est d'autant plus précieux pour le maître que cela lui permettra aussi parfois de comprendre pourquoi l'enfant ne comprend pas. On propose ici un outil pour le maître en terme de filtres d'interprétation de ce langage. En s'inspirant d'une proposition de Danon-Boileau (1995), on pourra considérer qu'une activité langagière peut s'inscrire dans sa dimension symbolique, cognitive ou « méta ».

■ La dimension symbolique

C'est un concept psychanalytique. C'est le moyen pour un enfant de « dire » (sans le dire) à un adulte que celui-ci se trompe ou ne se trompe pas dans ce qu'il pense pour lui. C'est une manière d'envoyer un message à l'adulte de type *« oui tu as raison, ça c'est bon pour moi »*, ou *« non tu te trompes, ça ce n'est pas bon pour moi »*. Cette dimension est très souvent présente dans les attitudes langagières des enfants jeunes, encore faut-il le savoir et le comprendre. Voici deux comportements de maîtresses de Moyenne Section dans une situation analogue.

Maîtresse 1

M – *alors tout le monde écoute bien. Je vais vous raconter une histoire de loup*
Sarah – (se lève et s'en va vers le fond de la classe)

M – *reviens Sarah je vais raconter une histoire il faut que tu l'écoutes, on t'attend*
Sarah – *moi je vais m'en raconter une de balançoire* (prend un livre en même temps)

M – *non celle-là ça sera une autre fois, aujourd'hui c'est moi qui choisis, viens vite* (va la chercher en la prenant par la main)

Maîtresse 2

M est en train de raconter l'histoire d'un renard qui mange successivement une poule, un lièvre, un cochon et qui se fait manger par le loup. Elle arrive à la fin de l'histoire

M – ... *alors il lui saute dessus et le mange!!!*

Laurence – (se bouche les oreilles et se retourne en tournant le dos) *je veux pas*

M – *oh Laurence tu as eu un peu peur, c'est normal cette histoire fait un peu peur, mais c'est une histoire et tu n'es pas obligée de l'aimer. Demain je te demanderai de choisir l'histoire, tu m'y feras penser*

La maîtresse 1 a, avant tout, le souci de garder tout son groupe ; elle n'entend pas le message de Sarah. La maîtresse 2 sait que les apprentissages dépendent du bien-être des enfants et de leur tranquillité d'esprit. Elle remédie à la peur de Laurence. On remarquera également que, dans les deux cas, le langage est accompagné de comportements non verbaux (déplacement, rotation du corps) qui ont également valeur symbolique.

■ La dimension cognitive

C'est une manière pour un enfant de montrer ou de dire qu'il sait, qu'il connaît. Il renvoie ainsi à ses connaissances du monde, des choses, des objets et de ce qu'on en fait, etc. C'est la dimension qu'essaient de mobiliser les maîtres en permanence, puisque l'école est lieu de savoirs. On voit, dans l'exemple qui suit, comment la maîtresse interprète différemment l'intervention de Paul et celle de Gil. Dans les deux cas, c'est une manière de montrer aux enfants qu'on les comprend bien et qu'on les prend tels qu'ils sont, là où ils en sont.

Extraits de la séquence

Moyenne Section, regroupement, jeudi matin 5 décembre.

M1 – *je vais lire sur la liste le nom de l'enfant qui va mettre à jour le calendrier*

Paul – *aujourd'hui on est le 5*

M2 – *c'est vrai, bravo Paul, tu sais qu'on est le 5 ! Mais c'est Alice qui doit faire le travail, c'est écrit que c'est son tour*

Alice – *i faut barrer des jours*

Gil – *ben i faut en barrer 2 parce qu'à Noël je pars 2 jours*

M3 – *ah Gil, tu parles de ce que tu vas faire quand on sera là (montre la période des vacances sur le calendrier) parce que ça t'intéresse beaucoup, mais voilà, on n'y est pas encore, on est le 5 décembre et il faut qu'on barre le jour qu'on vient de passer, hier, et il faut le trouver sur le calendrier.*

Commentaires

M donne une valeur **cognitive** à l'énoncé de Paul en lui disant « *tu sais* ».

M donne une valeur **symbolique** à l'énoncé de Gil en lui disant « *ça t'intéresse* ». Elle ne lui dit pas que ce n'est pas de ça qu'on parle.

■ La dimension «méta»

Avec une abréviation qui permet de référer aussi bien à une dimension **métalangagière** (renvoyant à l'activité de langage elle-même, comme lorsque Hannah dit « *on fait semblant de lire* »), ou **métalinguistique** (renvoyant à un phénomène de langue, comme lorsque Arjuna dit « *c'est sûr qu'i faut O parce que j'entends CO* »), ou **metadiscursive** (renvoyant à l'activité de discours, comme lorsque Arthur s'écrit « *Grignote elle veut téléphoner ! elle veut parler à ses parents tout de suite !* »), ou **métacognitive** (renvoyant à des phénomènes de cognition comme dans l'énoncé « *on sait pas lire* »). Les maîtres n'ont pas à faire ces différences à l'intérieur de la

dimension « méta » ; en revanche, ils ont tout intérêt à être sensibles à son existence. En effet, les remarques d'ordre « méta », spontanées, des enfants, sont des traces d'un bon cheminement vers les apprentissages de l'écrit. Il faut les valoriser, et, comme on le verra, rebondir dessus. Car le « méta », considéré comme prise de conscience de phénomènes touchant au langage et à la langue, est un passage obligé dans la conquête de l'écrit.

Les quatre domaines pour travailler le langage écrit

Dans PROG, ce n'est pas le **produit** langagier qui est important mais l'**activité** des élèves. On va donc poser qu'il est possible de travailler à partir de ce que les élèves maîtrisent déjà, en visant toujours le langage écrit. Les apprentissages langagiers seront considérés dans un continuum. Le point de départ est une « vraie » utilisation du langage et la visée est une première maîtrise de l'écrit. Sur ce chemin, conceptualisé dans la recherche en regardant travailler les enfants, nous posons quatre grands domaines didactiques qui seront les champs d'intervention du maître. Nous allons expliciter ces domaines, puis les présenter sous forme de référentiel pour l'enseignant.

■ *Les domaines d'apprentissages : nature et conséquences*

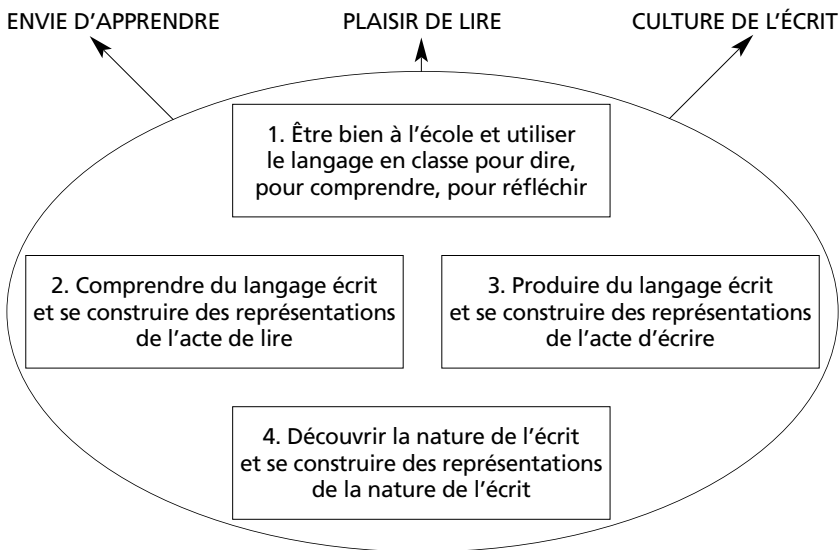
On prendra garde à ne pas considérer le schéma proposé comme reflet de la réalité des pratiques de classe. Dans le quotidien, les quatre domaines ne sont pratiquement jamais traités séparément, mais conjointement, ou au moins deux à deux. De nombreux exemples en témoigneront.

La présentation (page suivante) vise à bien mettre en évidence que c'est du premier domaine (le langage sous toutes ses formes et dans toutes ses dimensions) que dépendent les apprentissages des trois autres domaines, que les apprentissages du domaine 2 dépendent du domaine 1 (l'enjeu qui consiste à chercher à comprendre), que ceux du domaine 3 dépendent de ceux du domaine 2 (on ne peut produire que ce qu'on a compris), et que ceux du domaine 4 se construisent à travers les activités relevant des trois autres domaines (traitement du langage et des produits du langage, avec du recul).

■ Premier domaine

Être bien à l'école et utiliser le langage en classe pour dire, comprendre et réfléchir.

Le maître considère comme une condition de réussite des enfants qu'ils soient bien à l'école et qu'ils sachent qu'ils ont toujours le droit d'utiliser



le langage. Utiliser le **langage** signifie pouvoir dire, être entendu, être reconnu, mais aussi savoir écouter, se concentrer, raisonner, parfois poser des questions pour comprendre et se faire comprendre et, enfin, commencer à produire des textes oraux se rapprochant des textes écrits. On verra (2^e partie, chapitre 1) que c'est une attitude permanente du maître qui rend tout cela possible et non, comme on le dit souvent, des séances ou des exercices de langage. Le langage n'est pas une discipline scolaire, c'est la vie des enfants.

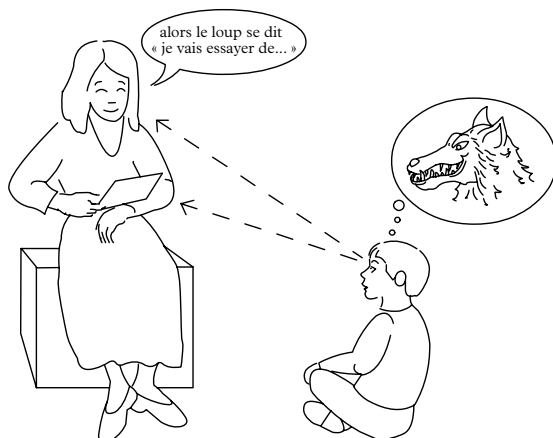
■ Deuxième et troisième domaines

Comprendre du langage écrit et se construire des représentations de l'acte de lire.

Produire du langage écrit et se construire des représentations de l'acte d'écrire.

Traditionnellement, ces deux domaines renvoient aux activités de lecture et d'écriture. Dans les classes PROG, même si certaines des tâches sont proches, les visées sont différentes. Il s'agit d'aider les enfants à **comprendre** de mieux en mieux des textes écrits (connaître le contenu langagier de l'écrit, voir 2^e partie, chapitre 2) et à commencer à **produire** (dire par écrit pour un « pas là, pas maintenant », voir 2^e partie, chapitre 3), c'est-à-dire traiter et utiliser du langage écrit. Et ces premières conquêtes ne se font pas sans une compréhension des actes langagiers eux-mêmes de lecture et d'écriture. Nous parlons alors de représentations. Prenons le cas des **représentations** que se construisent les enfants de l'acte de lire. Celles-ci se construisent au fur et à mesure qu'ils ont des expériences de lectures que leur font les adultes. Au moins quatre composantes entrent

en jeu dans ce que comprend un enfant de ce que fait un adulte lisant : les éléments de la chaîne sonore perçue (il comprend que ça raconte), le **regard** de l'adulte (il comprend qu'il faut regarder un support), la bouche et les mimiques de l'adulte (il comprend que l'adulte parle), le support écrit (s'il est illustré, il comprend qu'il faut des images).



Cela montre parfaitement à quel point le face-à-face n'est pas l'équivalent du côté à côté et qu'une lecture de la part du maître est un véritable acte didactique.

■ Quatrième domaine

Découvrir la nature de l'écrit et se construire des représentations de la nature de l'écrit.

Il se trouve que pour arriver à une première maîtrise de l'écrit, telle que les programmes la définissent en fin de CE1, les enfants doivent passer par une compréhension la plus consciente possible de la nature de l'écrit. Tout nous laisse penser qu'il s'agit là d'une des **représentations** entraînant réussite ou échec du lire/écrire à un niveau ultérieur de la scolarité.

Du point de vue d'un enfant, la nature de l'écrit est le fait que ces sortes de dessins imprimés ou tracés (les textes écrits) sont dits, parlés, par quelqu'un, et que tous les adultes qui regardent le même écrit « font bruiser » les « dessins » en question de la même manière, ils disent exactement la même chose.

Une fois théorisée, cette **représentation** enfantine devient : l'écrit, c'est du langage ET (ou MAIS ?) il est **codé** graphiquement grâce à des signes correspondant à des éléments **sonores** qui permettent leur partage social. □

« C'est du langage » veut dire que « ça parle ». L'écrit utilise en effet des signes non alphabétiques signifiants (procédés de mise en pages, procédés typographiques, majuscules, ponctuation, etc.) pour « coder » les blocs d'idées, leur suite et leur organisation.

«ET il est codé graphiquement» veut dire que les lettres renvoient à du sonore (**principe alphabétique**). On sait bien, d'ailleurs, qu'au cours de l'histoire, les hommes ont utilisé d'autres systèmes de codage.

Si nous ajoutons «ou MAIS», c'est qu'il existe un **obstacle** redoutable à la compréhension de la nature du code alphabétique de l'écrit, celui d'une conception «visuelle» du code. En effet, deux raisons peuvent conduire à cette impasse :

- Le fait que les maîtres soient lettrés les conduit à focaliser l'attention des enfants sur la partie visible du code (les lettres) pour lui donner son équivalence sémantique («où est écrit maison»?). Ils oublient que les enfants ne sont pas encore lettrés, c'est-à-dire ne savent pas encore que cette partie visible peut être transformée en flux **sonore** (les lettres de «maison» se lisent [mezɔ̃] et que la totalité de ce flux sonore est une entité sémantique. Ils «sautent» une étape qui pourrait donner la clé du code.
- Le fait que pour le maître, il est bien plus facile d'évoquer le visible que l'invisible (ici du sonore) et que, pour les enfants, il est également bien plus facile de traiter le visible que le sonore. C'est ce qui explique que certains enfants y arriveront, et d'autres pas. Parce que la partie visible du code (formes des lettres) va parfois empêcher la prise de conscience de sa valeur invisible (sonorités).

Cette découverte de la **valeur sonore** des signes linguistiques écrits est l'une des plus importantes parmi celles que les enfants feront durant toute leur scolarité. Il ne faut pas la manquer. Ni surtout la confondre avec la deuxième découverte qu'ils auront à faire en début de cycle 2, celle des types de correspondance entre graphèmes et phonèmes (unités sonores). Ni avec la troisième découverte nécessaire en fin de cycle 2, qui est celle de correspondance entre graphèmes et morphèmes (unités lexicales et grammaticales).

La **compétence** visée dans ce domaine (voir 2^e partie, chapitre 4) est une curiosité, un intérêt, une quête de savoir pour quelque chose qu'on a envie d'utiliser «comme les grands». Une fois acquise cette curiosité, les enfants entreront dans les apprentissages systématiques du cycle 2, sans rupture.

Le domaine 4 constitue la charnière entre activités langagières et activités «**méta**». En effet, c'est lorsqu'à l'occasion d'activités langagières, les enfants produiront ou traiteront des signes écrits, qu'ils découvriront et comprendront la nature et le fonctionnement de l'écrit, à condition que le maître sache attirer leur attention sur les phénomènes.

On remarquera que le champ «**culture de l'écrit**», que l'on mentionne habituellement dans les emplois du temps des élèves sous les formules : moment de l'histoire, lecture d'album, bibliothèque, etc., n'apparaît pas dans le schéma, mais hors du schéma. Nous posons en effet le principe selon lequel c'est parce que les enfants comprennent, produisent du lan-

gagé écrit, résolvent des problèmes en langage écrit dans des situations intéressantes (du « vrai langage ») que cette acculturation va progresser. Il en est de même pour ce qu'on appelle « plaisir de lire » ou « envie d'apprendre ».

En d'autres termes, il ne s'agit pas pour nous de séquences spécifiques avec ces objectifs, mais d'effets (de conséquences) d'apprentissages langagiers profonds, intenses, clairs et passionnants.

■ *Le référentiel*

Le modèle PROG n'est pas celui d'une **pédagogie par objectifs**, tel qu'on le connaît dans les écoles maternelles. Qui dit **objectifs**, dit objectifs atteints ou non atteints. Or nous avons posé l'existence d'apprentissages langagiers permanents sous formes de compétences. Nous parlerons donc de **visées**, c'est-à-dire de compétences et de représentations qui ne cessent de s'enrichir et de se modifier.

Le **référentiel** des maîtres d'école maternelle compte quatre compétences et trois représentations. Il s'agit d'une hiérarchisation didactique qui leur permet d'avoir en tête les « noyaux durs » des apprentissages.

Le référentiel des maîtres d'école maternelle

Compétences	Représentations
Compétence ① Durant le cursus à l'école maternelle, tous les enfants doivent montrer qu'ils utilisent le langage, pour dire, pour comprendre, pour réfléchir. Les indicateurs pour le maître sont leurs prises de parole, les contenus de leurs discours, leur participation à la vie de la classe par le langage, leur utilisation du langage dans toutes les démarches intellectuelles (voir 2^e partie, chapitre 1).	
Compétence ② En fin de Grande Section, tous les enfants doivent avoir progressé dans la compétence langagière de compréhension de l'écrit. L'indicateur est leur capacité à dire ce qu'ils en ont compris ou bien à montrer qu'ils cherchent à comprendre ce qu'ils entendent lorsque le maître leur lit un écrit (voir 2^e partie, chapitre 2).	Représentation ① Les très nombreuses expériences de compréhension d'écrit lu par le maître qu'ils auront faites pendant trois ans permettent ainsi aux enfants de se construire des représentations de plus en plus précises de l'acte de lire (c'est « faire langage » à partir de ces « pattes de mouche » qui sont sur un papier).

Compétence ③

En fin de Grande Section, tous les enfants doivent avoir progressé dans la compétence langagière de production d'écrit.

L'indicateur est leur capacité à pouvoir « parler de l'écrit » pour dire quelque chose à quelqu'un tout en prenant en compte le fait qu'on s'adresse à un absent ou à un « pas maintenant » (voir 2^e partie, chapitre 3).

Compétence ④

En fin de Grande Section, tous les enfants doivent avoir progressé dans une compétence « méta » qui consiste à se poser des questions sur la nature de l'écrit. L'indicateur est leur capacité à entrer dans une démarche de recherche et d'essais : *« tiens ça c'est pareil ! là ça devrait être plus long, non ? Et si je l'écris deux fois je peux le lire ! »* (voir 2^e partie, chapitre 4).

Représentation ②

Les très nombreuses expériences de production d'écrit qu'ils auront faites pendant trois ans (comme spectateur et comme acteur) permettent aux enfants de se construire des représentations de plus en plus précises de l'acte d'écrire (c'est « faire langage » en pensant à de nombreuses données, changer, améliorer, écrire).

Représentation ③

Les très nombreuses expériences de compréhension d'écrit, de production d'écrit, de recherches relatives à l'écrit permettent aux enfants de se construire des représentations de plus en plus précises de la nature de l'écrit (c'est du langage, pour ou de quelqu'un qui n'est pas là, et pour le maîtriser il faut utiliser la valeur sonore des lettres).

Ce référentiel ne reprend pas les termes des compétences des **programmes** officiels, mais ne s'y oppose pas non plus. Les quatre grands domaines que nous proposons (dorénavant **L**, **CLE**, **PLE**, **DNE**, pour « Langage », « Compréhension de langage écrit », « Production en langage écrit », « Découverte de la nature de l'écrit ») recouvrent le domaine « Découvrir l'écrit », aussi bien dans la familiarisation avec l'écrit que dans la préparation au lire-écrire.

Les différences viennent de notre choix d'articuler les compétences à ce que nous disent les enfants de là où ils en sont. Il s'agit de progressivité. Par exemple, la dictée à l'adulte, considérée dans les programmes comme « une des activités les plus efficaces pour familiariser les enfants avec le français écrit », n'est possible, selon nous, que lorsque les enfants peuvent commencer à dicter, ce qui suppose qu'ils ont entendu de très nombreuses lectures de textes en français écrit. En résumé, les outils du maître se présentent ainsi :

	Les outils du maître			
	L	CLE	PLE	DNE
Compétences	C ①	C ②	C ③	C ④
Représentations		R ①	R ②	R ③

On retrouve l'essentiel de ces propositions dans le document d'accompagnement des programmes, « *Le langage à l'école maternelle* », ministère Éducation nationale, DESCO, Scérén CNDP, avril 2006.

On pourra, en particulier, se reporter à certains passages qui correspondent à des « noyaux durs » de PROG : articulation langage/langue/oral et écrit (pages 9-10), cadre sécurisant favorable au langage (page 33), double nature de l'écrit (pages 66-67), production d'écrits (pages 74 à 79), travail de compréhension (pages 88 à 91), activités visant la découverte du principe alphabétique (pages 94 à 104).

La progressivité des apprentissages

Dans PROG, le terme « progressivité » renvoie à un cas très particulier de progression.

■ *Progression*

Dans l'acception courante, « **progression** » renvoie à une suite graduelle de savoirs, organisés selon un ordre de difficultés jugé progressif par les adultes spécialistes du champ disciplinaire ou du domaine concerné. Voici un exemple de progression.

Dans une école maternelle où les maîtres ont le souci de progression à l'intérieur du cycle, ils décident d'harmoniser leurs pratiques concernant les étiquettes individuelles des **prénoms** des enfants. Après discussion, il est décidé que :

- en Petite Section, les enfants auront des étiquettes portant un **signe** (dessin de tampon encreur choisi par chaque enfant : une lune, une grappe de raisin, une voiture, etc.). Au début de l'année, ils apprendront à placer leur étiquette sur le panneau des présents lorsqu'ils arrivent le matin. Vers la fin de l'année, on commencera à leur demander d'utiliser le tampon pour « signer » leurs productions ;
- en Moyenne Section, les étiquettes introduites en début d'année porteront une photo de l'enfant et son prénom en capitales d'imprimerie. Ils l'utiliseront pour le tableau de présence et pourront, s'ils le souhaitent, copier le prénom en capitales ;
- en Grande Section, les étiquettes comporteront les prénoms en cursive et les enfants s'entraîneront à le copier à l'aide de ce modèle.

On voit ici une conception adulte selon laquelle une reconnaissance de signe analogique est facile, une écriture en capitales c'est-à-dire portant sur du linguistique, est plus difficile, et ce qu'on appelle l'écriture liée est encore plus difficile. Or ce n'est une progression que par rapport à des savoirs savants adulte, qui plus est, avec une confusion entre système sym-

bolique et activité des enfants : la progression de l'hyper système de symbolisation permet d'aller du plus analogique au plus abstrait par rapport aux objets du monde et celle de l'activité hiérarchise réception, production en lettres capitales et production en cursive. La conséquence est que certains enfants de Petite Section vont se construire de fausses représentations (en général les plus fragiles parce que les données socio-culturelles de leur milieu ne donnent pas plus d'expériences) car ils vont penser que tout signe est bon pour se faire comprendre. En Moyenne Section, certains vont dessiner des signes sans en comprendre la valeur, car les lettres étant détachées (capitales) on peut les faire dans n'importe quel ordre. En Grande Section, la difficulté de l'acte graphique va arriver sans que les enfants aient les moyens de comprendre la valeur d'une telle activité. Cette progression est donc inadaptée à la visée de fin de cycle, à savoir que tous les enfants comprennent la **nature de l'écrit**. PROG pose le problème d'une manière très différente : dès la **Petite Section**, les enfants sont mis en situation d'utiliser et de voir utiliser de vrais écrits, sans autre médiation que les explications du maître sur la nature des signes et leurs effets.

■ *Progressivité*

Une **progressivité** est une progression qui tient compte de visées d'apprentissages ET qui prend en compte ce que les enfants nous apprennent de leurs manières à eux de comprendre et de construire leurs compétences et leurs représentations. □

Les professionnels de l'école maternelle et les collègues de RASED savent que les enfants développent des **procédures** très tôt pour traiter l'écrit, et le plus souvent de manière très originale : par exemple, ils regardent si la fiche est écornée en haut à droite, ils voient un serpent dans le « S », etc. Dans l'optique d'une progressivité, le maître sait où il va et il fait en sorte que les enfants sachent s'ils sont ou non sur la bonne voie : avec l'exemple précédent, la réponse est non, on ne peut pas apprendre à lire en repérant les coins déchirés d'un écrit. En revanche, d'autres procédures sont opératoires. Pour reprendre l'exemple des **prénoms**, on trouvera les étapes d'une progressivité dans le chapitre 4 de la 2^e partie.

De plus, les apprentissages d'ordre cognitif n'étant réguliers ni dans la durée (une étape après une autre) ni dans leur qualité (un savoir-faire serait remplacé par un autre plus opératoire), il est exclu de considérer tous les élèves à un même état de leurs **apprentissages**. L'optique PROG est même de toujours considérer autant « d'états » que d'enfants, c'est-à-dire de ne jamais oublier que soumettre plusieurs d'entre eux à une même situation c'est rendre « homogène » quelque chose qui ne l'est pas. C'est toujours travailler pour quelques-uns. D'où la nécessité d'une différenciation didactique, indissociable de la progressivité.

Lorsqu'on présentera des tableaux de progressivité dans les pages qui suivent, il s'agira de ce que nous avons compris des manières de travailler des enfants appartenant aux classes de la recherche. Il va sans dire que cela devrait apparaître sous forme d'hypothèses provisoires, car on sait bien qu'ils n'ont pas fini de nous surprendre et qu'une révision permanente des cadres de pensée est nécessaire en didactique.

On parle aussi, à l'école, de **programmation**, le plus souvent pour renvoyer au choix d'une partie de progression. Cela serait contraire à une possible progressivité. Dans PROG, on parle non pas de programmation, mais de **cycle d'activités** (voir 4^e partie). Il s'agit de suites d'activités à mettre en place sur une période donnée, et pensées en fonction de constats faits dans cette classe-là, avec ces enfants-là. C'est pourquoi nous parlerons toujours d'exemples dans les pratiques que nous présentons.

■ *Références bibliographiques*

Benveniste É., *Problèmes de linguistique générale*, tome 2, Gallimard, 1974.

Brigaudiot M., *Pour une construction progressive des compétences en langage écrit, de la petite section au CE1*, INRP, *Repères*, n° 18, 1998, 7-27.

Catach N., *L'Orthographe française*, Nathan, 1980.

Danon-Boileau L., *L'Enfant qui ne disait rien*, Calman Lévy, 1995.

Smirnov A., « La mémoire et l'activité », in *Recherches psychologiques en URSS*, Éditions du Progrès, 1966.

Vygotski L. S., *Pensée et Langage*, La Dispute, Paris, trad. de Françoise Sève, 1997.

2. Le deuxième principe de PROG ou « faire de l'écrit un objet pas comme les autres »

Abandonner quelques habitudes	30
Choisir les écrits	33
Suivre les mondes des enfants	41

Lorsqu'on a 3, 4, ou 5 ans, on n'a aucune raison objective de s'intéresser aux écrits parce que ce sont des objets « inertes », par opposition aux jouets ou aux objets techniques. C'est à l'école de les rendre intéressants et elle se tromperait si elle choisissait les critères des adultes comme les meilleurs moyens d'y parvenir.

Abandonner quelques habitudes

Nous renvoyons ici à trois pratiques de classe bien établies qui, selon nous, méritent plus d'analyse qu'il n'y paraît : celle du recours aux images pour travailler l'écrit, celle de la reconnaissance visuelle comme traitement privilégié de l'écrit et enfin celle de la nécessaire diversité des écrits travaillés en classe.

— *La question des images*

Historiquement, l'école maternelle a trouvé dans les **images** – ou plus exactement dans les illustrations – une réponse au problème de la motivation des élèves. C'est pour rendre l'écrit intéressant, et signifiant au premier abord, que les maîtres (les maîtresses) ont eu recours à ce qu'ils ont considéré comme plus adapté à de jeunes enfants. Et il est vrai que dès l'âge de 1 an, un bébé peut pointer un chien dessiné sur un livre alors qu'il ne pointera pas le mot « chien ». La question qui se pose est la suivante : en quoi une image peut-elle être une première étape vers l'écrit ? Réponse : en ce qu'elle est support de représentation, au même titre que le langage écrit. Mais alors, cela veut dire qu'on peut considérer qu'un enfant maîtrise, d'une certaine manière, l'écrit, lorsqu'il « sait » qu'il peut en faire un usage analogue à celui de l'image, c'est-à-dire que le mot « chien », sans illustration, lui suffit pour penser « chien ». Pour y arriver, il nous faut en quelque sorte « l'empêcher » d'utiliser directement, unique-

ment, le moyen de représentation le plus à sa portée, c'est-à-dire l'image. À défaut de cette contrainte, seuls les enfants ayant des expériences de l'écrit dans leur univers familial s'y intéresseront, les autres continuant à s'intéresser d'abord aux illustrations. Il s'agit là d'une question de **choix didactique** que nous retrouverons : travailler pour certains enfants, c'est en perdre certains autres, aussi inversons-nous la logique habituelle de l'école en nous « calant » sur ceux qui ont le plus besoin de nous.

Le recours permanent aux images est donc abandonné dans PROG. Il n'intervient que ponctuellement, lorsqu'il a une raison d'être :

- quand un album ne peut pas perdre la richesse de ce qu'apportent les illustrations ;
- quand on a besoin d'une image pour vérifier une hypothèse sur le contenu de l'écrit ;
- quand on a besoin de dessiner pour fixer une représentation.

Faute d'être au clair sur cette question, on croit mettre les enfants au travail sur l'écrit alors que l'image le rend inutile. Nous recherchons exactement l'inverse. Voici un exemple contrasté.

Maîtresse 1

Petite Section. Février.

La classe possède un fichier contenant les comptines apprises.

Elles sont illustrées.

M – *aujourd'hui c'est Nicolas qui choisit la comptine qu'il veut. Vas-y Nicolas*

Nicolas – (cherche partout jusqu'à ce qu'il trouve le dessin de clown qu'il aime bien).

M – *alors Nicolas veut qu'on dise « le clown »*

Maîtresse 2

Petite Section. Février.

Les comptines connues sont dans des pochettes transparentes épinglées sur un fil tendu (elles changent de place fréquemment) et un dessin est caché derrière le texte nu.

M – *on va demander à Pablo de choisir une comptine sans rien dire et c'est Sam qui dira le titre de cette comptine*

Pablo – (cherche sur les écrits, s'arrête à « Quand trois poules vont au champ »).

Sam dit le titre sans hésiter.

M – *je vais retourner la fiche pour voir si c'est bien ça* (montre le dessin : les enfants applaudissent) *et on va demander à Pablo et à Sam comment ils font pour trouver*

Pablo – *c'est le plus long* (veut dire le titre)

Sam – *parce que je le sais*

Nicolas a une attitude ordinaire d'enfant, il répond par la dimension symbolique du choix d'une certaine image et ne tient aucun compte de l'écrit. Pablo et Sam font preuve d'un traitement de l'écrit, l'un par la longueur de la trace, l'autre sans pouvoir le dire mais néanmoins déjà « expert ».

L'utilisation quasi exclusive de supports écrits illustrés pose un second problème, celui de la **représentation** que se font les enfants de l'**acte de lire** (R ❶). Nous traiterons abondamment (voir 2^e partie, chapitre 2, et

3^e partie) cette question d'ordre cognitif que nous ne maîtrisons pas encore totalement aujourd'hui. Ce qui est sûr, c'est que nos résultats montrent clairement que le fait d'assister à la lecture d'un texte narratif, sans voir le support, engendre chez les enfants auditeurs l'idée que cette lecture n'a pu être faite que sur un support illustré. Plus les enfants sont entrés dans le « méta », plus ils perdent cette représentation erronée. Mais elle reste très largement majoritaire en maternelle et se poursuit dans les classes élémentaires. On peut faire l'hypothèse d'une représentation qui s'est construite grâce, entre autres, aux seules expériences que les enfants ont eues, celles de lectures d'albums avec des illustrations sous les yeux.

Nous posons donc comme tout à fait importantes les expériences de lecture dans des textes non illustrés. Dans ce cas, c'est le sujet enfant qui doit prendre en charge la **chaîne sonore** entendue, par sa seule activité langagière de compréhension.

■ La question du traitement visuel

Dans le dernier exemple cité, le **traitement visuel** est la procédure qui permet à Pablo et à Sam de résoudre le problème. Mais la séquence ne va pas s'arrêter là. Car la maîtresse va dire « *bon, moi je vais lire pour être vraiment sûre que vous ne vous trompez pas* », et elle va dire lentement le titre en suivant chaque mot des yeux et du doigt. C'est alors que la dimension visuelle de l'écrit se complète de sa dimension sonore. Faute de cette complémentarité, un écrit n'est qu'un ensemble de formes, sans autre particularité. Nous avons déjà évoqué cet obstacle. Voici un exemple.

Maîtresse 1

Grande Section. Mai.

Les enfants préparent leur carte de fête des Mères. Ils copient « Bonne fête maman », écrit au tableau.

Stéphane a commencé par le O de « BONNE ».

Mounia a mis 3 N.

Christine copie de droite à gauche.

Etc.

Maîtresse 2

Grande Section. Mai.

M – l'autre jour vous m'avez dit que vous étiez d'accord pour préparer un cadeau aux mamans. Voilà ce que j'ai pensé. Je crois qu'avec la comptine qu'on a fabriquée avec vos prénoms vous pouvez tout seuls écrire une toute petite comptine pour votre maman. Il faut utiliser vos oreilles et vos yeux

La comptine affichée est de type « Solène reine de la porcelaine, Kadir roi des vampires »...

Plusieurs enfants écrivent « *maman reine des mamans* » (le « s » est expliqué par la maîtresse), d'autres utilisent le prénom de leur mère.

La première situation est strictement un **exercice graphique** au sens de **copie** de formes, tracées sur un support. Les enfants procéderaient exactement de la même manière s'il s'agissait de copier des triangles, des

ronds et des carrés. Non seulement il n'y a pratiquement aucun traitement du système graphique, mais, de plus, celui-ci est ramené à un dessin quelconque (on peut le faire dans n'importe quel ordre). Dans la seconde situation, il y a recherche d'un contenu langagier (ce que peut dire un enfant à sa maman), dont l'écriture nécessite une mise en correspondance d'une **chaîne sonore** (il faut qu'il y ait rime) et de tracés (les mots peuvent être trouvés dans d'autres écrits connus et présents dans la classe) : c'est un **problème** de production écrite.

■ *La question de la diversité des écrits*

Les exemples précédents mentionnaient des **comptines** parce que ce sont des textes qui conjuguent des caractéristiques intéressantes pour viser les apprentissages de l'écrit : textes courts, pouvant offrir une dimension humoristique, et faisant jouer de façon précise les correspondances entre **chaîne sonore** et chaîne écrite (rimes, reprises d'unités syllabiques, répétitions, d'une part ; et lignes courtes avec retours à la ligne selon des groupes mélodiques, d'autre part). Cela veut dire que PROG choisit certains écrits plutôt que d'autres, pour des raisons d'apprentissage.

À l'inverse, quand on regarde de près la récente mode de la **diversité des textes**, on peut se demander comment les enfants disposant de peu d'écrits chez eux peuvent prendre des repères. Que peuvent-ils mettre en œuvre, par exemple, pour retrouver un menu de cantine à l'intérieur d'un recueil de textes (**cahier de vie**, par exemple) comprenant une comptine, une page de calendrier, une lettre des correspondants, une série d'images séquentielles légendées et une recette de gâteau ? Ni des mots-clés renvoyant au contenu, ni l'ancrage énonciatif, ni les procédés typographiques, ni la longueur ne peuvent permettre d'associer et de différencier. C'est ainsi, une fois de plus, que seules les images vont servir d'**appui cognitif** (le connu permettant de traiter le non-connu).

Parmi les **choix didactiques**, nous posons la nécessité de travailler à long terme, pour que les enfants aient le temps de se donner des repères et réussissent dans les résolutions de problèmes. Cela veut dire que les mêmes écrits feront l'objet de manipulations diverses sur une même année et sur plusieurs années, et que les mêmes situations pourront être reprises plusieurs fois dans une année, avec les mêmes écrits.

Choisir les écrits

Les **écrits privilégiés** dans PROG sont les histoires, les messages et les prénoms. Deux raisons ont conduit à ce choix : parce qu'ils sont, à des titres différents, inducteurs d'apprentissages spécifiques relatifs au langage écrit ; parce qu'ils correspondent à de vraies activités langagières chez les enfants (leur « je » est concerné). □

L	CLE	PLE	DNE
HISTOIRES MESSAGES PRÉNOMS	HISTOIRES MESSAGES PRÉNOMS	MESSAGES PRÉNOMS HISTOIRES	PRÉNOMS MESSAGES HISTOIRES

Pour représenter les spécificités des écrits dans les quatre domaines d'apprentissages, nous les présentons ici en différentes tailles de polices.

Nous allons expliquer ces critères et évoquer quelques autres écrits.

■ Les histoires

Nous appelons **histoires** des récits qui mettent en scène des événements non-ordinaires dans des textes organisés selon une progression et une clôture (on dit aussi récits de fiction, ou narrations fictives). □

Le choix des histoires n'a plus à être justifié, puisqu'on sait la passion que leur manifestent les enfants. Si les histoires sont, *a priori*, des écrits pas comme les autres, c'est qu'elles permettent un jeu de vie psychique par l'intermédiaire de tout ce qui fait qu'il y a langage : un être cher qui les dit, des personnages dont on ne sait que peu de choses et qu'on a le droit « d'inventer », une musique de la langue dont on reconnaît tout à la fois les douceurs et les menaces. Les histoires sont les lieux privilégiés des rencontres entre langage intérieur et langage extériorisé.

De plus, la richesse de la littérature enfantine permet des sélections qui font partie des modalités de **différenciation** pédagogique. Tel enfant est attiré par les histoires de loup, tel autre par des aventures dans les zoos, tel autre par les histoires avec des bateaux, etc.

En **compréhension** (C ②), les histoires lues nécessitent un travail particulier, puisque nombre d'entre elles s'inscrivent dans des textes qui, sur le plan linguistique, sont typiquement « inverses » des textes oraux du quotidien : pas de « je » (narrateur non mentionné), pas d'ancrage énonciatif en rapport avec le lieu et le moment d'énonciation (« un jour »), des temps verbaux et des formes syntaxiques qui ne s'entendent parfois que dans ce contexte (passé simple, fin d'énoncé en « *dit-il* », appositions, etc.), du vocabulaire inconnu jusque-là. C'est dire qu'il s'agit de textes en tout point différents des messages.

On remarquera également que les illustrations des albums viennent là en complément des textes (pour comprendre le caractère d'un personnage, pour comprendre du vocabulaire inconnu) et non à leur place. À condition de prendre quelques précautions, comme on le verra (voir 2^e partie, chapitre 2). Celles-ci étant prises, la lecture d'histoires par le maître est un des moments très précieux où se bâtissent, chez les enfants, des

représentations de l'acte de lire (R①). La mobilisation d'images mentales fortes (liées aux événements fantastiques de l'histoire) donne alors des clés à la lecture en tant qu'activité langagière.

La **production (C③)** d'histoires écrites est une aventure difficile pour des enfants non lecteurs, non écrivains (voir 2^e partie, chapitre 3). Pourtant, elle est fondatrice de progrès considérables chez tous les enfants, parce que c'est là qu'ils voient comment leurs propres idées deviennent langage, s'intègrent dans une histoire, « vont » sur du papier, « parlent » à ceux qui la lisent. Travail long, parfois un peu lourd, mais si magique, il reste un repère indélébile dans les souvenirs des enfants lorsqu'on leur demande, bien plus tard, ce qu'ils ont appris en maternelle.

Lorsqu'une histoire est connue par cœur, les remarques sur la **nature de l'écrit (C④)** sont nombreuses car il y a essais systématiques de mise en correspondance entre chaîne verbale et tracés. C'est le cas des histoires que les enfants ont eux-mêmes produites. Ce peut être le cas d'histoires courtes, complètes, et qu'ils aiment. Dans cette optique, nous en proposons quelques-unes qui peuvent subir toutes sortes de manipulations (voir 3^e partie et fiches photocopiables).

— Les messages

Nous appelons **message** un écrit court adressé à un moment précis par quelqu'un, à quelqu'un d'autre bien identifié, en vue d'un certain effet attendu. □

Le message est un produit langagier fort, au sens où :

- il s'agit d'un écrit en « je » (même si ce n'est pas ce pronom personnel qui est mentionné, ce peut être « on » ou aucun pronom) qui va permettre aux enfants de dire et d'entendre lire des choses qui les concernent vraiment ;
- il s'agit d'un écrit daté, soit matériellement, soit par le contexte, ce qui rend l'énonciation assez aisée ;
- les enfants peuvent assez vite devenir autonomes dans sa production (certains en fin de **Grande Section**, tous au CP) parce que c'est un écrit court ;
- les enfants peuvent facilement en constater les effets.

Les occasions sont infinies, à l'école, pour permettre aux enfants de s'intéresser à cet écrit particulier : messages destinés aux familles ou à quelqu'un de l'école, échanges entre enfants dans la classe, d'une classe à l'autre, jeux de pistes et de devinettes, etc. C'est en participation active à la **production (C③)** que se construisent les **représentations de l'acte d'écrire (R②)**. L'essentiel est d'avoir en tête qu'il s'agit là des rares occasions, pour certains enfants qui n'en auront plus d'autre expérience, de voir une activité langagière sous sa forme écrite, depuis sa conception jusqu'à sa **réception**. Dans cet ordre d'idée, il est tout à fait spectaculaire pour un enfant de 4 ans de voir un papa lire, à la maison, un message

venant de l'école et entendre alors de sa bouche strictement les mêmes mots que ceux que l'on a produits le matin avec la maîtresse. Ce déplacement spatio-temporel d'un contenu, par le langage, est fondateur des activités de lecture/écriture.

Aussi considérons-nous le **courrier** comme un message particulier. En effet, son cheminement par les circuits postaux permet des décalages spatio-temporels entre production et réception beaucoup plus importants que lorsqu'un message est remis en main propre. Cette distance nous est apparue dans la recherche comme bien plus complexe qu'il n'y paraît. Tout laisse penser qu'elle se superpose à la construction de la temporalité (en cours et loin d'être achevée) et crée alors d'énormes difficultés de compréhension. Nous pensons donc qu'il faut travailler le courrier, lentement, avec précautions, sur le long terme (notamment les cycles 1 et 2) car ces décalages sont emblématiques de la raison d'être de l'écrit : résoudre un problème d'éloignement de l'interlocuteur. Les résultats de l'équipe de recherche laissent penser que tous les problèmes ne seront pas encore résolus en fin de cycle 2, ce qui ouvre une belle piste à des recherches à venir.

Enfin, dans certaines conditions, la **réception** de messages par les enfants eux-mêmes les conduit à des activités intenses de **découverte de la nature de l'écrit (C 4)**. C'est notamment le cas lorsqu'ils savent déjà beaucoup de choses sur cet écrit (son auteur et ce à quoi il répond, par exemple) et qu'ils font des hypothèses sur les signes graphiques à partir de données langagières. Exemple :

Grande Section. Décembre.

La directrice vient d'apporter un écrit en disant que c'est la gardienne qui le lui a donné, de la part des Moyens.

Solweig – (regarde attentivement l'écrit) *c'est Martine qui nous répond, on lui avait demandé si elle voulait prendre Grignote, eh ben, là y'a écrit OUI, alors elle peut*

L'activité déployée par Solweig est ce que nous appelons « faire le **chemin du langage à la langue** ». Nous voulons dire par là qu'elle utilise le langage (contenu signifiant connu) pour s'intéresser à la langue, c'est-à-dire déchiffrer l'écrit dans ses traces (le mot OUI). On voit ici que, contrairement à ce que l'on croit souvent, il est nécessaire que les enfants connaissent déjà beaucoup de choses d'un écrit pour s'y intéresser davantage.

— Les prénoms

Les **prénoms** sont sans doute les écrits communs à toutes les classes d'école maternelle et ce n'est pas un hasard. On sait bien qu'un prénom est un symbole de l'identité et qu'à ce titre sa fonctionnalité va être relativement « transparente » aux enfants, puisqu'ils l'utiliseront pour signer.

Cette fonction fait de l'écriture du prénom l'activité la plus manifestement langagière qui soit. Car une fois tracé par son propriétaire, le prénom donne à la feuille de papier non seulement le statut « d'une possession » de l'auteur du tracé, mais aussi la valeur « d'une partie de lui », puisque lui seul pouvait faire ce « dessin ».

Dans cette optique, le prénom est bien le mot le plus particulier qui soit :

- il est le premier mot entendu par le nouveau-né à sa naissance (« *Bonjour Paul! Dis donc qu'est-ce tu es beau* », dit le papa) ;
- dans l'acquisition du langage, il fait partie des premiers mots à valeur clairement référentielle après 1 an et demi (« *Paul, Caroline, Mamie* », énumérés en pointant sur une photo) ;
- il est la première marque linguistique de première personne attestée après 2 ans en production dans l'oral de l'enfant (« *Paul! Paul!* » s'exclame l'enfant pour parler de lui, alors qu'il ne veut pas qu'on fasse quelque chose à sa place) ;
- il est très souvent le premier écrit tracé par les parents devant l'enfant, en capitales d'imprimerie, car tout montre que cette pratique a lieu, quel que soit le milieu socio-culturel (« *regarde, (trace) voilà j'ai écrit PAUL, allez écris ton nom* », dit la mère) ;
- il est le premier objet qui permet à l'enfant d'avoir quelque chose à lui, dès son arrivée en collectivité, crèche ou école (Paul possède, grâce à cet écrit, un casier, un porte-manteau, etc.).

Toutes ces caractéristiques font du prénom un des éléments centraux du « self » tel que le conçoivent les psychologues (continuité de la vie psychique à travers le temps qui passe, les expériences et la vie et dans le monde social), ce qui explique son statut d'écrit si particulier par rapport aux autres.

Ceci a une incidence sur la nature linguistique du mot-prénom :

- le prénom écrit est un mot isolé et isolable, caractéristique des seuls noms propres (« Paul » est un signe qui « fonctionne tout seul », comme « Paris », mais pas comme « table ») ;
- c'est un signe attaché à une personne et donc non « transportable » pour référer à autre chose (comme l'est le mot « table ») ;
- il est toujours écrit avec une majuscule qui se détache dans sa silhouette graphique.

Ces trois caractéristiques aident les enfants à considérer très tôt le prénom comme codable, par l'unique moyen de lettres. Une recherche nous a en effet montré que de tous les mots dont nous demandions l'écriture à des enfants de début de **Moyenne Section**, c'était le seul qui n'était jamais dessiné. Cela nous conduit à poser l'hypothèse d'un moyen didactique fort pour viser la compréhension des relations entre lettres et sonorités de la langue. Parce que Paul a un prénom qui commence comme Pablo et les enfants le repèrent très vite visuellement. Encore faudra-t-il les aider à aller plus loin. Le prénom fait donc partie, dans PROG, des écrits privilégiés.

giés permettant la **découverte de la nature de l'écrit (C④)** et la construction de **représentations de la nature de l'écrit (R③)**.

■ *Les comptines*

Nous ne reviendrons pas sur ces écrits que nous avons évoqués plus haut. Précisons seulement que l'on quitte ici ce que nous appelons les écrits privilégiés, parce que les **comptines** sont des textes à dominante «méta». En effet, il s'agit de jeux sur le langage et sur la langue, que les jeunes enfants ne comprennent que très partiellement et ne peuvent pas produire. Leur traitement est donc réservé aux activités de découverte de la nature de l'écrit (C④) et aux **représentations de l'écrit**, en tant que code que l'on peut traiter en compréhension (R① et R③).

■ *Les listes*

Autre écrit non privilégié mais intéressant pour le domaine DNE, les **listes**. Il s'agit là d'un champ que nous avons peu travaillé dans PROG, mais qui nous paraît prometteur car les listes bien choisies peuvent présenter les caractéristiques suivantes :

- elles peuvent être produites par les enfants eux-mêmes pour des besoins particuliers (liste d'objets à rapporter d'une autre classe, liste des albums souhaités donnée à la bibliothécaire, etc.) ;
- elles permettent un traitement du système graphique lorsqu'elles présentent des régularités (tous les menus de la cantine) ;
- lorsque les enfants entendent la lecture d'une liste de mots, les indices sonores correspondent strictement aux unités graphiques (montée de l'intonation notamment, à la fois sur l'unité mot et l'unité ligne).

Mais les listes sont aussi des écrits particuliers qui ne permettent pas de travailler la complexité du langage écrit, tel que nous l'avons défini.

■ *D'autres écrits*

- **Évoquons le cahier de vie, support d'écrit répandu dans les écoles maternelles.**

Dans l'optique de PROG, il ne peut prendre statut d'outil d'apprentissage qu'à condition qu'aucun de ses écrits n'ait été produit, rédigé, collé en dehors de la présence de l'enfant. Faute de cette implication, le cahier serait un cahier étranger.

De plus, le cahier de vie est problématique car la question se pose de ce qui est mis dans ce cahier, des auteurs des écrits, et de leurs destinataires. On sait que les enseignants ont créé ce support pour faire office de lieu de rencontres entre l'école et la maison et entre la maison et l'école. Mais les

familles ne peuvent pas toutes participer, notamment quand le français n'est pas leur langue. De plus, on encourage parfois les parents à coller des objets dans le cahier au titre de traces d'événements (ordonnance médicale, ticket de bus, feuille d'arbre, etc.). Hors contexte, hors légende, toutes ces traces n'ont guère de signification.

Lorsqu'un message venant de la famille est écrit, toutes les **énonciations** sont possibles : un papa écrit en signant du nom de sa fille, une maman écrit en son nom mais en « je » pour dire ce qu'a fait sa fille, etc. Cette grande confusion vient du fait qu'on confond la valeur symbolique des allers et retours entre les deux lieux de vie et la nature du langage écrit.

Pour notre part, nous préférons établir des échanges sous d'autres formes (jouets apportés de la maison, prêts de livres par l'école, visites par la classe entière aux familles volontaires, journée tour de rôle d'une maman ou d'un papa dans la classe, invitations à la cantine, etc.) et garder de la rigueur dans les messages écrits à l'école, avec les enfants, en direction des familles. On peut alors donner un vrai statut de cahier d'apprentissage de l'écrit au **carnet de correspondance**, trop souvent réservé aux adultes et « utilisant » les enfants comme simples transporteurs. Les enfants peuvent être bien plus que ça, dès la Petite Section.

■ Autre écrit problématique, la **légende de photos** ou d'images.

Voici deux situations observées dans des classes et qui ne sont pas sans danger pour les apprentissages des enfants les plus fragiles.

• Première situation

Lorsqu'on a terminé un travail qui a pris du temps et dont on est fier, ou lorsqu'on a fait une sortie intéressante, ou lorsqu'il y a eu événement dans l'école, on construit un panneau à afficher dans le couloir pour informer les parents. Ce panneau est collectif et il comporte photos et textes. Si l'on regarde l'activité qui consiste, pour un enfant, à dicter quelque chose au maître, en ayant une photo sous les yeux, l'analyse est complexe : l'enfant a une activité langagière parce qu'il est sujet énonciateur. Mais le discours qu'il produit a pour ancrage énonciatif l'espace-temps présent sous ses yeux, c'est-à-dire le lieu du séjour s'il s'agit d'une sortie. C'est ce qui explique que l'on ait des énoncés de type « *là, c'est Denise qui est tout en haut* ». La valeur de « *là* » et de « *tout en haut* » est de renvoyer à l'espace référencié dans la photo. Or ce que nous voulons dans la production d'écrit, c'est apprendre aux enfants que l'écrit permet de faire exister les choses uniquement par le langage. Il y a donc un vrai problème à mettre les enfants dans cette situation particulière de « semi-présence » du référent, parce qu'on se rapproche alors d'une situation d'oral. À l'inverse de **ZOÉ (zone oral-écrit)**, où nous cherchons des situations d'oral se rapprochant de celle de l'écrit, nous arrivons ici dans une zone de **ZÉO (zone écrit-oral)**, c'est-à-dire dans une situation d'écrit, biaisée, ressemblant à de l'oral. Les enfants les plus au clair avec la **nature de l'écrit** ne

rencontreront aucune difficulté, mais les autres seront perdus.

Voici un extrait de séquence.

M1 – *on ne va pas écrire «là c'est Denise qui est tout en haut» parce qu'il faut le dire aux parents où on était*

E1 – *on était là (pointe), on était monté sur l'arbre et elle, elle était en haut.*

M2 – *alors c'est ça qu'on va écrire, dicte-moi*

E2 – *Denise elle était tout en haut*

M3 – *mais on sait pas tout en haut de quoi*

E3 – *de l'arbre*

M4 – *alors qu'est-ce j'écris ?*

E4 – *après elle s'était accrochée en descendant* (l'enfant abandonne et passe à la suite)

On voit la logique de cet enfant qui met en mots son expérience, en la croisant avec l'**appui cognitif** que constitue la photo qu'il a sous les yeux. Il n'y a, en fait, aucune raison de dire plus qu'il ne le fait, puisque la photo est là. Et son discours est pertinent. C'est la maîtresse qui veut lui faire accepter de faire comme s'il ne reconnaissait rien de la photo, car c'est le cas des parents. On ne peut pas demander cela à un enfant de 4 ans et demi parce qu'on lui demande de se représenter la représentation d'un absent au sujet, justement, de ce qu'il a, lui, sous les yeux. On peut penser qu'un adulte aurait presque autant de difficultés, tant le poids de l'**image** «bloque» les représentations.

- Seconde situation

Dans une classe de Grands, par souci de mettre les enfants en situation de produire de l'écrit, il arrive qu'on leur demande d'écrire des **légendes** sous des dessins qu'ils connaissent bien. C'est par exemple ce que font certains enseignants à partir d'un album connu. On connaît bien *Roule galette* et les enfants doivent constituer «un petit livre». Ils reçoivent six images sélectionnées comme «résumant» l'histoire, les remettent dans l'ordre de l'histoire et les collent. On leur demande ensuite de faire des légendes. Aux difficultés de la situation précédente (les enfants voient des scènes imagées et doivent faire comme si ce n'était pas le cas) s'ajoute un autre **obstacle**, celui de la connaissance de toute l'histoire par les enfants.

Une des conséquences va être la production de légendes qui mentionnent des éléments déterminés (ayant déjà une assise) par l'histoire: on va écrire «**La** galette roule» sous l'image parce qu'il s'agit de **LA** galette de L'histoire de *Roule galette*. Cette légende n'est donc pertinente que pour quelqu'un qui connaît l'histoire. On n'a pas besoin d'expliquer de quelle galette il s'agit. Or tous nos efforts consistent à montrer aux enfants qu'à l'écrit il faut tout dire pour que le **destinataire** comprenne. Dans l'exemple cité, en fait, il n'y a pas de destinataire.

Le contenu de la légende est également problématique, pour la même rai-

son. L'enseignante demande aux enfants d'écrire une légende, c'est-à-dire, selon elle, une phrase, quelque chose de court qui, dit-elle, « *résume ce qu'on voit sur l'image* ». On a vu que ce n'était pas le cas, puisqu'en appliquant strictement cette consigne les enfants produisent des énoncés qu'elle rejette. Exemple avec l'image où l'on voit le renard devant la galette alors qu'elle chante :

E1 – *le renard i va la manger*

E2 – *le renard i va être plus malin*

E3 – *i fait semblant de l'écouter parce qu'i va lui sauter dessus*

Tous ces énoncés résument parfaitement ce qu'on voit sur l'image, dans sa nature d'illustration d'un texte que les enfants connaissent. En revanche, ils ne constituent pas des légendes.

Si l'on veut obtenir du texte qui soit présenté avec des **images** (photos ou illustrations), dans l'optique de PROG, il existe une solution simple : on écrit un texte, en **dictée à l'adulte**, en précisant bien son enjeu pour le destinataire, et on l'illustre lorsqu'on a terminé (en collant les photos là où elles vont le mieux, par exemple). On est alors, dans un premier temps, en situation d'écrit de type « **message** », puis en position d'illustrateur de ce texte. L'**écrit autonome** a été travaillé.

Suivre les mondes des enfants

On a dit qu'il fallait faire de l'écrit un objet pas comme les autres, et on a posé le principe d'un intérêt des enfants à partir du moment où l'écrit est valorisé dans sa spécificité langagière. Nous allons ajouter ici qu'il ne suffit pas de choisir certains écrits plutôt que d'autres, parce que les sujets enfants ne sont pas des sujets adultes et qu'ils demandent plus que ça pour « **être concernés** ». On entend par là leur possibilité de s'inscrire dans une dynamique d'activité, portés par leurs goûts, leurs expériences, leurs manières d'être et d'apprendre, leurs centres d'intérêt, leurs affects.

En maternelle, cette question a à voir avec les « **thèmes** », même si nous ne travaillons pas dans cette optique. Pour que des enfants entrent dans une dynamique d'apprentissage, une solution est d'être très attentif à ce qui va les intéresser pour en faire un domaine de découverte. Rien de bien nouveau dans cette hypothèse, si ce n'est qu'on a toujours tendance à l'oublier pour préférer nos objectifs d'adulte à ceux des enfants : on parle des fruits, on raconte des histoires aux références culturelles lointaines, on utilise des supports publicitaires, comme si la compréhension de leurs textes allait de soi, on fait écrire un journal à des enfants de 4 ans, etc. Peut-être travaillons-nous ainsi essentiellement pour les enfants de milieux dits « **favorisés** », car ces situations font écho à leur quotidien.

Nous pensons que les enfants de **3-4 ans** sont TOUS réellement concernés, lorsqu'on leur propose d'évoquer ce qui intéresse les 2-3 ans : souci

de retrouver une maman ou un grand frère qui vient les chercher à l'école, inquiétude d'un bébé qui doit arriver dans la famille, bonheur des activités avec la triade «papa, maman, enfant», jouissance des jeux cognitifs dits réversibles (cacher/trouver, emplir/vider, empiler/faire tomber, ouvrir/fermer, etc.), recherche insatiable de ce qui est «pareil/pas pareil» dans les couleurs, les vêtements, les chaussures, etc.

Nous pensons que les enfants de 4-5 ans sont TOUS réellement concernés, lorsqu'on leur propose d'évoquer ce qui intéresse les 3-4 ans : comprendre la vie, de la naissance à l'âge adulte, les âges et les sexes, le «maintenant/pas maintenant», ranger et classer en utilisant des critères (du plus petit au plus grand, par couleur, par usage), déplacer et replacer les personnages dans les maisons, les garages, les fermes, jouer à faire semblant, au papa et à la maman, réussir à se faire des amis, dessiner et apprendre à dessiner, etc.

Nous pensons que les enfants de 5-6 ans sont TOUS réellement concernés, lorsqu'on leur propose d'évoquer ce qui intéresse les 4-5 ans : se positionner comme un grand, aider les plus petits et leur expliquer le monde, s'occuper des animaux, construire des objets complexes, monter et démonter, construire plus haut et plus grand, s'intéresser aux techniques, être plus fort (*Zorro*) et plus belle (*Barbie*), faire partie d'un groupe, inviter les copains, être amoureux ou jaloux, choisir ses émissions de télé, jouer à des jeux à règles, etc.

Il ne s'agit pas du tout ni «d'abaisser le niveau» comme on l'entend dire parfois, ni de prendre les enfants pour des bébés. Il s'agit de prendre simplement leur point de vue et d'accepter le fait qu'ils travaillent réellement et qu'ils se construisent en menant toutes ces activités.

Ce n'est pas seulement la compétence C ❶ qui est visée ici, ce sont aussi les apprentissages relatifs à l'écrit. Les **histoires** prises dans les albums feront l'objet «d'essais» avant de déboucher sur des **cycles d'activités**. Celles qui mobilisent fortement les enfants les plus en retrait, par rapport à l'écrit, seront retenues.

Les **messages** produits avec ou par les enfants auront toujours de vrais **destinataires**, connus des enfants, et l'écriture aura un enjeu pour eux. On évitera le courrier adressé au Père Noël parce qu'il ne risque pas de répondre ou au maire de la commune parce que les enfants n'en ont pas de représentation.

Tous les **écrits** qui, ponctuellement, trouveront une raison d'être à la vie de la classe seront utilisés avec rigueur, c'est-à-dire soit lus puis commentés, soit produits en prenant en compte leurs destinataires : récit écrit d'une maman racontant comment était son école maternelle, achat et lecture d'un album de bébé pour offrir à la maman de Julien, lecture d'une règle de jeu, demande écrite aux CP pour savoir ce qu'ils mangent à la cantine, repérage d'émissions de télévision qu'on va tous regarder mer-

credi prochain, visite au supermarché avec lecture des panneaux pour apprendre à ne pas se perdre, etc.

Pour un enseignant, un bon moyen de suivre les enfants est d'être attentif à leurs remarques. C'est ainsi que dans l'une des classes de la recherche le cahier-journal de la maîtresse est devenu un support de lecture, car il fallait bien répondre à l'incessante question « *qu'est-ce que t'écris ?* »

■ *Références bibliographiques*

Bernardin J., *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Paris, Retz, 1997.

Jones R., *Emerging Patterns of Literacy : a Multidisciplinary Perspective*, London and New York Routledge, 1996.

Lahire B., *Culture écrite et Inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon, 1993.

Pernoud L., *J'élève mon enfant*, Paris, Pierre Horay, 1999.

3. Le troisième principe de PROG ou « être devant / être derrière »

Les dispositifs didactiques	44
Le choix des problèmes	49
La clarté cognitive	52

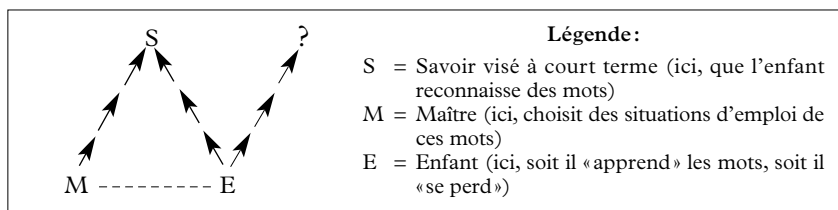
Lorsqu'un enseignant décide de travailler pour la réussite de tous les enfants, il se sent responsable : un bon repère est que, face à un enfant en difficulté d'apprentissage, il pense qu'il n'a pas usé avec lui du « bon » mode d'enseignement, et que, face à un enfant en réussite, il puisse se dire que c'est, à coup sûr, grâce à son enseignement.

Les dispositifs didactiques

Traditionnellement, l'école a un référentiel de contenus et le maître vise ces contenus. Traditionnellement, il est celui qui sait, par opposition à ses élèves qui ne savent pas, et quand il enseigne, il leur apprend. Par exemple, pour préparer les enfants de maternelle à la lecture, l'idée communément partagée est qu'il leur faut « un **stock de mots** », connus dans leur forme écrite et par leur « nom » (*là c'est écrit « maison »*) pour pouvoir commencer à lire de courtes phrases. C'est pourquoi il est fréquent que les maîtres constituent peu à peu des fichiers de mots (parfois sous forme d'imagiers, de dictionnaires, etc.). Quand on analyse ce principe de travail de l'enseignant, on voit que :

- la lecture est conçue comme une technique dont la première étape consiste à reconnaître un mot puis un autre puis un autre ;
- c'est la quantité de mots reconnus qui permettra à chaque enfant et à tous les enfants de se débrouiller en lecture.

Si on représente cette démarche didactique avec le schéma classique, on obtient :



Dans le triangle, tout se joue au sommet figuré par S, grâce aux situations choisies par le maître, aux caractéristiques de ces situations, à leur récurrence. On est ici dans le cadre d'une **pédagogie par objectifs** : le maître choisit un **objectif** à atteindre par tous les élèves, définit une situation à partir de celui-ci et l'enfant doit alors apprendre dans cette situation. On sait qu'en effet de nombreux enfants apprennent ainsi. Mais on sait aussi que, dans cette pratique, on perd des enfants, toujours les mêmes, c'est-à-dire ceux qui ne comprennent pas l'enjeu, la situation, la consigne, le but de la maîtresse, etc. Dans PROG, trois éléments de ce schéma sont fondamentalement différents.

■ Première différence

Ce qui est visé par le maître n'est pratiquement jamais un savoir dont on évaluera l'acquisition à court terme. Et nous savons que ce n'est pas facile à vivre pour les maîtres qui auraient envie de considérer qu'ayant « fait une séquence » sur la notion X ils peuvent considérer que la notion X est acquise par les élèves.

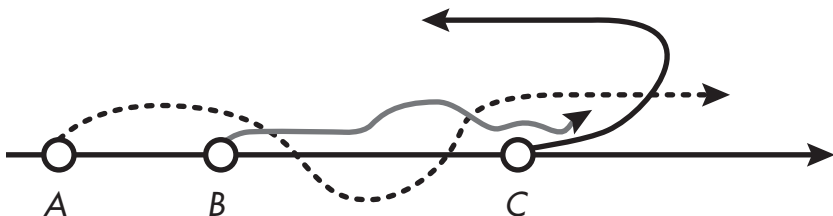
À la place de ces savoirs à court terme, le maître va viser des **compétences langagières** et la construction de **représentations relatives à l'écrit**, pour le très long terme (fin du cycle 1, parfois fin du cycle 2, parfois fin de la scolarité primaire), de manière à ce que tous les enfants aillent le plus loin possible dans ces directions. Le maître, ayant toujours ces grandes orientations en tête, essaiera de comprendre et d'interpréter les réponses apportées par les élèves, en les situant par rapport à ces visées, durant l'année en cours. Dans la pratique quotidienne de l'enseignant, nous appelons le fait d'avoir toujours en tête ces grandes visées à long terme «**être devant**». C'est un espace de savoirs que l'enseignant prend soin de rappeler régulièrement. Nous parlons de «gares d'arrivée» pour ces grandes **visées**. Cela permet à l'enseignant d'aider l'enfant à se situer sur le chemin qu'il a choisi pour se diriger vers cette gare et à le remettre, s'il le faut, sur une «bonne» voie lorsqu'il arrive dans une gare «cul-de-sac».

Voici représentés trois **chemins d'apprentissages** pour la compétence **C②**, typiques d'une **Moyenne Section** en fin d'année :

La ligne orientée représente l'espace non borné (**visée d'apprentissage** compréhension du langage écrit) :

- l'enfant A a démarré «de loin» cette année (par exemple, il ne s'intéressait pas du tout aux livres), mais il a fait des essais (il a apporté un livre de la maison dans lequel il a beaucoup appris, puis il a emprunté des BD à la bibliothèque), et il est très avancé au moment de l'évaluation (il essaie de «lire» quand il prend le livre dont il est un des auteurs) ;
- l'enfant B avance lentement mais sans faire de «détours» et en progressant (il s'intéresse à quelques histoires et commence à poser des questions lorsqu'il ne comprend pas) ;

– l'enfant C était très performant en début d'année, mais, depuis quelque temps, il rencontre un **obstacle**, en cela qu'il « part à contre sens » par rapport à la visée. C'est le cas d'un enfant qui « a peur » de se tromper : par exemple, il est persuadé qu'il doit apprendre par cœur une histoire pour pouvoir participer à un rappel de récit à plusieurs.



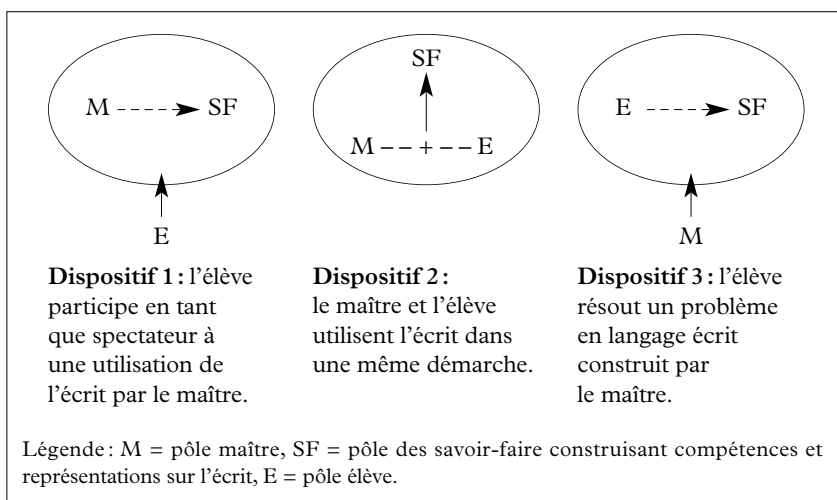
■ Deuxième différence

Dans PROG, la valeur didactique d'une séquence est autant dans l'attitude du maître que dans le choix de situations. Si les situations, comme on l'a vu, nécessitent toujours une activité langagière, elles ne suffisent pas à « déclencher » des apprentissages. Ce qui fait moteur est le fait que le maître dit à l'enfant vers où il va et lui montre que son propre travail consiste à permettre aux élèves de choisir leurs chemins. Ce qui l'intéresse, c'est l'**activité** de l'enfant, beaucoup plus que le résultat. Cette capacité du maître d'être à l'écoute, dans une vigilance constante pour comprendre les choix cognitifs de ses élèves, nécessite qu'il se mette en retrait : il est là, attentif, observateur, il peut même poser des questions lorsque l'enfant a fait un travail, mais celles-ci portent sur son besoin de comprendre l'enfant. C'est ce que nous appelons « **être derrière** ». Ce sont les moments, quotidiens et très nombreux, où il apprend des enfants. Les rôles sont inversés. Et les enfants le savent. Leur statut constitue la troisième différence du schéma.

■ Troisième différence

Dans la démarche PROG, les élèves n'ont jamais un statut d'exécutants de la tâche attendue, ni seulement d'imitateurs ; ils sont toujours en train d'inventer un moyen d'apprendre. Car pour apprendre, il faut essayer des choses, tâtonner, tenter de résoudre des problèmes, retrouver du connu dans une situation nouvelle et lui appliquer ce qu'on a fait par ailleurs, dans une autre situation, essayer de comprendre ce qui ne va pas dans ce qu'on a proposé, etc. C'est ce métier d'élèves, responsables de leurs **apprentissages**, qui leur est confié.

D'une manière théorique, dans la recherche, les enseignants ont utilisé trois **dispositifs didactiques**. Ces trois dispositifs sont complémentaires et les enseignants y font appel de manière très souple, comme on le verra.



— Le dispositif didactique 1

Il est particulièrement adapté aux premières rencontres que vont faire les enfants avec l'écrit, notamment en **Petite Section**. Ils découvrent alors les fonctions de l'écrit « lorsque l'adulte explicite les usages quotidiens qu'il en fait » (Programmes de l'école primaire), les textes en français écrit, le fonctionnement du code et les actes de lecture et d'écriture. Cette idée de « donner en **spectacle** » (exhiber, rendre patent) un adulte expert en utilisation de l'écrit mérite qu'on s'y attarde. On pense souvent, à tort, que les enfants sont passifs lorsqu'ils sont spectateurs d'un maître qui utilise l'écrit devant eux. Si le silence règne pendant les lectures d'histoire en regroupement, c'est bien signe que les enfants sont tous en langage intérieur intense à ce moment-là. Il en est de même lorsque le maître, après leur avoir demandé, dans une phase orale de face-à-face, ce qu'ils voulaient dire à Claudio (l'enfant qui a déménagé), se retourne vers le tableau en disant « *je vais l'écrire. Alors je vais d'abord écrire Cher Claudio, voilà...* ». Le maître ne fait pas de longues explications sur les raisons pour lesquelles il procède ainsi, il dit simplement ce qu'il fait en le faisant. Les conditions de l'implication des enfants « spectateurs » sont essentiellement :

- le degré de conviction du maître de l'utilité de la situation. Il doit réellement rendre son activité langagière transparente en ayant en tête que les enfants y assistent pour la première fois. Et ce n'est pas aisé, parce qu'il s'agit, pour lui, d'activités automatisées depuis longtemps ;
- l'investissement des enfants dans le contenu langagier écrit. La lecture d'un conte est plus intéressante que celle d'une recette de cuisine, et l'écriture d'une lettre à Claudio, plus motivante que la demande d'autocar ;
- les possibilités que vont ensuite avoir les enfants de considérer cet écrit comme « le leur », parce qu'ils y ont participé. Ce seront les reprises et les

discussions sur les textes qu'ils viennent d'entendre, ou bien encore leur «pseudo-lecture» à leurs parents du message écrit par la maîtresse devant eux. Le «spectacle», en soi, ne suffit pas.

Ce dispositif a un autre avantage, celui de permettre à l'enseignant de rendre visibles des traitements différents de l'écrit : il peut ainsi parfois décomposer un mot tout en l'écrivant, ou au contraire préciser «*ce mot-là je sais l'écrire*», ou encore dire «*ah ! il faut que je mette un point*». Il ne montre donc pas un modèle mais des exemples. C'est ce que nous appelons donner des moyens aux enfants pour apprendre.

■ *Le dispositif 2*

Il correspond à une **activité conjointe** où adulte et enfant(s) coopèrent à la même tâche. C'est le cas de «pseudo-lecture» de texte connu (mime de lecture d'un texte su pratiquement par cœur et éventuellement suivi du doigt) et accompagnée de rectifications par le maître, de rappel de récit à plusieurs (récit entendu préalablement plusieurs fois en lecture et qu'on redit «comme dans le livre»), de production d'écrit avec dictée à l'adulte. La coopération consiste en une utilisation conjointe de savoir-faire complémentaires : des enfants dictent et un adulte écrit, en rappel de récit des enfants racontent et un adulte tient le fil du discours, etc.

Toute la difficulté réside ici dans le degré d'intervention du maître qui ne doit faire ni trop ni trop peu. Nous avançons lentement sur cette question. La prise en compte de ce que savent faire les enfants étant ici centrale, le dispositif ne fonctionne qu'en **atelier**, avec, au maximum, six enfants.

■ *Le dispositif 3*

Dans ce cas, le maître a ciblé un **problème** qui lui semble particulièrement bien situé dans la zone des apprentissages en cours et il en propose la résolution à un ou des enfants. Il s'agit d'actions ponctuelles qui mettent en jeu des éléments très circonscrits du large champ de l'écrit. C'est le cas, lorsqu'on demande à Maxime d'écrire le **prénom** d'un autre enfant qui s'appelle Max. Le fait de lui proposer une portion de chaîne sonore qu'il connaît très bien ([maks] portion de [maksim]) peut lui donner l'idée de découper également la suite de lettres qui lui correspond et qu'il connaît très bien aussi. On voit des lumières briller dans les yeux de certains enfants lorsqu'ils pensent avoir trouvé la solution.

Les conditions de réussite sont :

- le choix de la situation dans sa dimension symbolique (l'enfant se sent «concerné»);
- la certitude pour l'enfant qu'il ne prend aucun risque dans ses essais de réponse (on ne lui dira jamais qu'il s'est trompé);

– la quantité de «perturbation» apportée au savoir-faire en place et qui fait qu'il y a problème. C'est là le point crucial lorsqu'on construit des problèmes. C'est ce que nous verrons dans le paragraphe suivant.

Ces trois dispositifs nous permettent une définition de la «**zone d'apprentissage**» que nous avons évoquée : c'est ce qui est possible en dispositif 2, sans que les enfants abandonnent, ou se désintéressent. Cette zone n'est pas un espace stable, mais un état provisoire de tension, créé entre les capacités déjà là et celles à venir d'un enfant, face à une tâche donnée. □

Le choix des problèmes

Nous renvoyons ici à la recherche RESO de l'INRP qui a théorisé la notion de **problème** en français. On appelle problèmes de langage écrit, des situations nécessitant des mises en relations de **procédures** langagières, et plus largement cognitives, relatives à l'écrit. Pour qu'il y ait problème, la réponse ne doit pas aller de soi. Plusieurs types de résolution sont possibles, il y a mobilisation de compétences et de représentations et on peut vérifier le caractère opératoire de la réponse. □

Les résultats de PROG nous conduisent à proposer un outil très provisoire, permettant de décrire ce que les enfants mettent en œuvre lors des résolutions. Il ne s'agit pas de modèle psychologique, tout au plus du rassemblement d'observations faites durant des séquences très différentes, avec des enfants aux performances contrastées et aux trois niveaux de l'école maternelle. C'est en fait une liste de **procédures** mises en œuvre par les enfants, ici présentées isolément et avec des numéros pour plus de clarté, mais il ne s'agit ni d'ordre d'apparition ni de hiérarchie :

Procédures mises en œuvre par les enfants

1. Simple essai de formulation (énonciation, fait d'essayer de dire, etc.)
2. Prise d'indices dans la situation au sens large (moment de la journée, disposition matérielle, préambule posé par le maître, etc.)
3. Prise d'indices dans un support écrit (allure, taille, illustrations, etc.)
4. Traitement d'une chaîne sonore perçue (blocs phoniques, mélodie, accents, etc.)
5. Construction d'un cadre mental d'imagerie (souvenir, tableau, scène, etc.)
6. Traitement sémantique d'un enchaînement de propos (compréhension d'une suite de propositions)
7. Mise en mots d'un enchaînement d'idées (énonciation d'une suite de propositions)
8. Sélection d'une idée (hiérarchisation, classement, organisation, rapprochement, etc.)

9. Apports de complément à des propos (ajout propositionnel, précision énonciative, etc.)
10. Mobilisation d'expériences quotidiennes
11. Mobilisation de vie psychique (inconscient de la dimension symbolique)
12. Remarques sur son propre discours ou ses propres procédés cognitifs
13. Reformulations d'un propos déjà tenu
14. Traitement alphabétique (relations phonèmes-graphèmes)

Voici un exemple en Moyenne Section, lors d'une séquence de rappel de l'histoire que les enfants ont commencé à dicter. Cela pose un problème, car ils n'ont aucun support sous les yeux, tout doit faire l'objet d'activités langagières. Henriquès est un enfant aux performances langagières moyennes, Sarah et Ali sont très en difficulté, Clarisse est très performante.

Extraits de la séquence

M1 – *alors quelle est cette histoire de Charlie que vous m'avez racontée ?*

Henriquès – *Charlie / Charlie i vient à l'école / après /*
 M2 – *attends, ça commence comme ça, avec Charlie à l'école ?*

Clarisse 1 – *i s'habille*

M3 – *oui ?*

Clarisse 2 – *il prend sa douche / après / i met son linge / et après i va prendre son cartable pour aller à l'école*

M4 – *oui / Ali vas-y, continue on t'écoute*

Ali 1 – *c'est quoi j'avais dit ?*

M5 – *Charlie va à l'école et alors ?*

Ali 2 – *j'arrive pas à raconter !*

Sarah – *la maîtresse elle fait coucou à Charlie*

Commentaires

Henriquès évoque tout de suite l'intrigue centrale de l'histoire → procédure 8.

Clarisse évoque le script : se lever un jour d'école → procédure 10.

Ali évoque son impossibilité de mettre en mots → procédures 1 + 12.
 Sarah renvoie à un fait non pertinent dans l'intrigue mais qui la touche → procédure 11.

C'est la fréquentation permanente des enfants qui aide le maître à comprendre les « chemins » ainsi empruntés par les élèves de sa classe.

Nous faisons également une différence entre les situations-problèmes selon le nombre et la complexité des procédures qu'elles induisent. En classe, il y a de deux types de situations-problèmes, les tâches-problèmes et les jeux-problèmes.

■ Les tâches-problèmes

Les **tâches-problèmes** mettent en jeu des activités langagières complètes, dans toute leur complexité, c'est-à-dire nécessitant des recours à de nombreux procédés cognitifs. □

C'est le cas des tâches complètes de compréhension d'écrit et de production d'écrit. Le maître les propose, soit sous forme de cycle d'activités, soit sous forme d'ateliers réguliers.

De nombreuses descriptions complètes illustreront ces situations dans la 2^e partie, en voici simplement deux exemples en Grande Section.

Exemple de tâche-problème visant C ②	Exemple de tâche-problème visant C ③
<i>M – aujourd'hui je vais lire une histoire qui s'appelle la Petite Poule rouge, mais attention ce n'est pas l'histoire de Petite Poule Rousse que vous connaissez, alors il faut bien écouter pour comprendre et après je vous demanderai ce qui n'est pas du tout pareil</i>	<i>M – il faut écrire aux parents pour qu'ils nous aident à inventer la course aux trésors et après à l'organiser, qu'est-ce qu'on va leur dire, comment on va l'écrire ?</i>
Les procédures 2, 3, 4, 5, 6 et 8 sont obligatoirement mobilisées. La complexité vient du fait qu'il s'agit d'une histoire différente mais qui a des ressemblances. Une séance ne suffira pas.	Les procédures 1, 2, 5, 7, 8, 9 doivent être mobilisées. Un cycle d'activités sera nécessaire.

■ Les jeux-problèmes

Dans les **jeux-problèmes**, la résolution est ponctuelle et nécessite une mise en relation de quelques-uns des procédés listés. On parle de jeu, parce qu'il y a quelque chose à trouver, mais ce n'est pas une « devinette » parce que les **appuis cognitifs** sont nombreux. Le maître propose les jeux-problèmes soit en atelier, soit individuellement. □

Voici trois exemples de jeux-problèmes.

Consignes

Exemple 1 :

consigne individuelle en **Grande Section**.

M – c'est une mamie qui a écrit à son petit-fils pour lui dire « bon anniversaire, je suis contente que tu aies 6 ans ! ». Je voudrais que tu me dises, à ton avis, quelle est la lettre où la grand-mère a écrit ça, et quand tu auras décidé je voudrais que tu me dises comment tu as fait

Les trois cartes proposées à l'enfant sont écrites à la main en cursive et elles ne sont pas lues :

- *Bon anniversaire, je suis contente que tu aies 6 ans !*
- *Bonjour*
- *Pour écrire 66 il faut écrire deux fois 6*

Commentaires

Une seule stratégie peut être mobilisée par un enfant non lecteur, celle qui met en relation les procédures 4 (chaîne sonore entendue) et 3 (indices sur le support écrit).

Exemple 2 : consigne à un groupe de 6 enfants en **Moyenne Section**.

M – je vais lire cette histoire que vous connaissez bien, sans vous montrer les images, et il y aura un mot que je sauterai, à la place je dirai hum-hum, vous devrez essayer de retrouver ce mot et vous le gardez dans votre tête. Après vous direz comment vous avez fait (il s'agit du mot « bois » dans Rentrons à la maison Petit Ours de Waddell et Firth)

Procédures 4 + 5 + 6

Exemple 3 : consigne collective en **Petite Section**, dans le couloir après la récréation.

M – alors tout le monde va aller à une place, maintenant que vous savez tout le travail qu'il faut faire, mais aujourd'hui on va faire un petit jeu. Au lieu de vous appeler aux tables où il y a ce que vous devez faire je vous ai préparé une petite surprise et vous devez trouver tout seuls votre place!

Procédures 2 + 3

Les étiquettes des prénoms sont sur les tables.

Précisons que plus les enfants ont l'habitude de résoudre des problèmes d'ordre cognitif, quels qu'ils soient, plus ils y prennent un plaisir intense.

On aura remarqué, d'une part, que, dans les exemples, nous donnons toujours littéralement la **consigne**, d'autre part, qu'il est fréquent que l'enseignant prévienne les enfants qu'ils devront expliquer « comment ils font » pour résoudre le problème. Il s'agit d'un des principes de PROG, celui de **clarté cognitive**.

La clarté cognitive

Le concept de **clarté cognitive** est arrivé en France dans un livre signé de John Downing et Jacques Fijalkow en 1984 sous le titre *Lire et Reasonner*. Présentée comme une entrée dans la lecture, la « théorie de la clarté cognitive » aide « les enseignants et les parents à développer le savoir-lire des enfants à la maison et à l'école ». L'idée est que parmi les causes de difficulté dans l'apprentissage de la lecture, l'une des plus importantes est la « **confusion cognitive** » : l'enfant a du mal à comprendre la valeur des symboles graphiques, il ne comprend pas les tâches qu'on lui demande, il reste « désespérément hésitant et confus » quand il doit faire correspondre des sons à des lettres, etc. D'où la notion de clarté cognitive, « terme technique représentant les composantes psychologiques que le profane désignerait par des expressions comme “compréhension claire”, “pensée claire”, ou “saisie du problème” ». □

La recherche PROG nous a appris que cette notion était beaucoup plus précieuse que ce que l'on croit, à une condition, ne pas en faire un objet d'enseignement. La clarté cognitive est une préoccupation permanente du

maître qui sait que cet arrière-fond mental est essentiel à la connaissance qu'ont les enfants de leurs apprentissages. Cela signifie qu'elle est toujours mobilisée par le langage et qu'elle renvoie à différentes dimensions des apprentissages, comme le montre cet exemple en Grande Section.

On est en mars.

Depuis le début de l'année, chaque matin, un enfant essaie de faire l'appel tout seul (**dispositif 3**). Lorsqu'un enfant y arrive, il est applaudi et va remplir une case du tableau des exploits qu'il a choisis en début de période (toutes les six semaines, entre chaque «petites vacances»).

Les enfants savent que c'est un moment d'apprentissages important («*on apprend un peu à lire*») et qu'il y a plusieurs procédures possibles, pas toutes opératoires (repérer l'emplacement d'un prénom n'est pas opératoire, repérer sa longueur est partiellement opératoire puisqu'insuffisant, etc.). Ayant constaté que tous les enfants savaient «lire» tous les prénoms dans leur forme affichée, l'enseignante introduit un changement. Ce matin-là, elle a apporté un nouveau panneau mentionnant prénoms et noms et changeant d'écriture et de repères graphiques. C'est un **jeu-problème**.

On va voir la clarté cognitive portée, tantôt par le langage des enfants, tantôt par celui de l'enseignante, et renvoyant à :

- la nature de la tâche ;
- les difficultés qu'il va falloir surmonter ;
- des procédures possibles ;
- des aides possibles ;
- le degré de maîtrise de chacun des enfants.

Pour reprendre le principe «l'enfant au centre de la démarche», l'important ici n'est pas que les enfants réussissent la tâche, mais qu'ils cherchent leurs moyens de la résoudre petit à petit. Ils prendront le temps qu'il faut.

Extraits de la séquence

Hakim 1 – *houlala, ça va être difficile !*

M1 – *vous croyez que ça va être difficile ?*

Marius 1 – *non c'est facile, pendant que tu faisais l'appel pour la piscine moi je cherchais les noms que tu disais sur ce tableau-là et je les ai tous trouvés*

M2 – *ah ça c'est une bonne idée, quelqu'un les dit et un autre enfant trouve où c'est écrit, on pourra faire comme ça, ça aide*

Étienne 1 – *pour moi c'est trop difficile parce que déjà j'arrivais pas bien à lire dans l'autre*

M3 – *alors tu sais ce que tu peux faire, Étienne, tu peux continuer à travailler avec l'ancien tableau, regarde, je l'ai gardé, il est là*

Commentaires

Hakim renvoie au jugement habituel qu'il porte sur les différents problèmes apportés par M.

Marius verbalise sa stratégie (mise en correspondance chaîne sonore de M et prénoms écrits, procédures 4 + 3).

Verbalisation par M du fait qu'il s'agit d'une aide cognitive.

Étienne verbalise son degré de non-maîtrise de la tâche.

M montre qu'elle y avait pensé.

Étienne 2 – *ah ben alors, il faudrait que je t'emmène chez moi, comme ça je te le lirais à la maison et après je saurais et je pourrais écrire à mes copains pour les inviter*

M4 – *d'accord, si tu veux et si les autres sont d'accord*

EEE – *oui! ça va t'aider*

M5 – *bon, dites-moi un peu ce qui vous fait penser que ça va être plus difficile, ça m'intéresse ça*

Alice 1 – *mais pour moi c'est pareil parce que je connais bien tous les noms et je peux les lire n'importe comment, même quand ils sont à une autre place ou dans une autre écriture*

Leïla 1 – *c'est plus difficile parce qu'il y a plus de trait pour dire si c'est un garçon ou une fille (soulignements)*

M6 – *pour commencer à essayer de faire l'appel avec ce nouveau tableau on va le faire ensemble*

Sarah 1 – *moi je sais le premier! Leïla Lamami*

Leïla 2 – *c'est pas Lamami c'est Lamnami! Parce que «Lamami» ça veut rien dire du tout c'est ma mamie qui l'a dit*

M7 – *eh oui c'est difficile à dire, alors après c'est Thomas a dit Arthur. Et Thomas eh ben on a aussi du mal à prononcer son nom. Thomas, dis-le toi, ton nom*

Thomas 1 – *Kacz/ma/rek*

Alice 2 – *c'est comme ma mère, elle s'appelle Matarek, nous on a du mal à la prononcer tandis qu'elle c'est son nom alors elle a du bien!*

Étienne veut apprendre, même à la maison et parle de son projet d'écriture.

La notion d'aide est collectivement adoptée.

Alice dit surmonter un obstacle cognitif (autre graphie + déplacement dans l'espace affiche).

Pour Leïla, la disparition du soulignement constitue un degré de difficulté supplémentaire.

Il y a un jeu de mots «méta» dans la réponse de Camille (segmentation de la chaîne sonore).

M verbalise la difficulté.

Thomas segmente en syllabes.

Alice exprime à sa façon le fait qu'elle a compris ce que veut dire «avoir du mal à».

D'une manière générale dans cette conquête progressive de l'écrit, les enfants doivent être le plus au clair possible à trois niveaux de leur travail.

■ Les «niveaux» de clarté cognitive

- La **clarté cognitive** doit concerner les visées d'apprentissage à long terme (pour la «grande école», ou pour la vie) : si on apprend à reconnaître les prénoms, c'est parce que ça sert directement à apprendre à lire et indirectement à apprendre à écrire. Il est bon de le dire explicitement aux enfants chaque fois que la nécessité s'en fait sentir et lorsqu'on leur présente une nouvelle tâche.

- La clarté cognitive concerne les visées d'apprentissage à moyen terme (pour une période de l'année ou pour l'année) : la définition de projets individuels et d'exploits est présente, y compris en classe de Petits.

Exemple: *«je vous ai apporté une nouvelle histoire, c'est une histoire de souris que je trouve drôle. Et avec cette histoire on fera un travail sur les couleurs. Quand on aura fini ce travail, on sera là (montre sur le calendrier) et tout le monde comprendra et saura dire les noms des couleurs»*

• La clarté cognitive concerne les manières de résoudre un problème. C'est pendant ou immédiatement après la résolution que la verbalisation intervient. Ici, la clarté cognitive des enfants dépend de plusieurs éléments : la rigueur de la consigne donnée par le maître, l'accompagnement langagier du maître à la résolution de problème, la clôture de la tâche pour que l'enfant sache où il en est. En voilà un exemple en **Moyenne Section**.

Maîtresse 1

20 novembre

M donne une consigne en regroupement.

M1 – *les enfants du groupe bleu, du groupe jaune et du groupe vert vont aller faire un exercice graphique, celui-là (montre le modèle). Il faut bien regarder le modèle et s'entraîner en suivant avec la main avant de faire avec le feutre. Les enfants du groupe rouge vont écrire leur prénom. Il faut le copier sur la ligne.*

Pendant que les enfants travaillent, M s'approche d'un enfant écrivant son prénom : Caroline.

M2 – *attention, tu fais encore ton rond dans le mauvais sens (montre le «a»), je vais te tenir la main.*

Maîtresse 2

19 novembre

M note sur un «post-it» : Valentine et Laura ont pris spontanément leur étiquette prénom et ont essayé de copier.

22 novembre, pendant le regroupement, M montre les écritures des deux fillettes, et leur demande ce qu'elles ont fait :

Val. 1 – *j'ai écrit mon nom*

M1 – *est-ce que Valentine c'est ton nom ?*

Val. 2 – *c'est mon prénom*

M2 – *je suis d'accord. Et je peux presque le lire. Je lis Valen et après c'est plus difficile. Est-ce que tu peux dire comment tu as fait ?*

Val. 3 – *j'ai copié mon prénom c'était mon modèle*

M3 – *bon, alors Valentine a pris son étiquette et elle a copié les formes des lettres, tu as copié comme un dessin ?*

Val. 4 – *ben oui*

M4 – *d'accord. Et toi Laura comment as-tu fait ?*

Laura 1 – *moi au début j'ai fait toute seule parce que je sais LA U et après j'ai regardé sur mon étiquette*

M5 – *vous avez entendu ce qu'a dit Laura ? Au début elle a utilisé ce qu'elle savait dans sa tête et après elle a utilisé ses yeux. C'est deux façons pour apprendre à écrire, c'est bien. Et est-ce que vous pouvez écrire tout ce que vous voulez avec ces deux façons ?*

EEE – *non*

M6 – *eh non, vous êtes en train d'apprendre. Et quand vous saurez écrire, vous serez à la grande école vous pourrez tout écrire*

Dans la séquence avec la maîtresse 2, la clarté cognitive des élèves passe par trois canaux : la rigueur du langage de l'enseignante, la manière qu'elle a de mettre l'élève en questionnement, sa capacité à donner des **appuis métacognitifs** aux élèves. Dans la pratique de la maîtresse 1, aucun de ces éléments n'est présent. Et les enfants ne savent ni ce qu'ils font (l'écriture n'est pas mentionnée) ni pourquoi (certains oui, d'autres non) ni de quoi on parle (exercice graphique, rond, bon sens ???).

■ *Le langage du maître*

Les enfants travaillent à partir de ce qu'ils voient, de ce qu'ils entendent, de ce qu'ils comprennent. Dans ce qu'ils entendent, il y a le « **vocabulaire de travail** », concept emprunté à Élisabeth Bautier, et qui désigne les mots renvoyant aux tâches, aux activités de travail des élèves et des enseignants. Plus ce vocabulaire est rigoureux, plus les enfants ont des repères stables. L'inverse semble vrai : moins le vocabulaire est rigoureux, plus les enfants fragiles sont perdus. On peut comparer ces deux attitudes en Grande Section.

Maîtresse 1

Je vais vous donner cinq étiquettes et avec ça je voudrais que vous écriviez une histoire. Voilà les étiquettes (les montre une à une) « papillon », « fleur », « la », « le », « aime ». Attention, on ne les met pas n'importe comment, il faut que ça fasse une petite histoire. Avant de coller vous m'appellez.

Maîtresse 2

Je sais que vous ne savez pas écrire mais je sais aussi que vous savez beaucoup de choses sur l'écrit et sur l'écriture. Et j'ai besoin de savoir ce que vous savez, pour faire mon travail. Alors je vais vous demander d'écrire, comme vous savez, vous, le mot « bonbon ». Et c'est normal si on ne sait pas puisque vous êtes en train d'apprendre.

Hormis le fait que la tâche proposée par la maîtresse 1 est contraire au principe de PROG, « le langage d'abord et toujours », le vocabulaire qu'elle emploie est faux ou confus. Elle parle d'étiquettes, alors qu'elle veut que les enfants traitent des mots, elle demande aux enfants d'écrire, alors que la tâche consiste à composer (on pourrait dire « faire »), elle attend une histoire alors que le résultat sera une phrase. La maîtresse 2 centre la tâche sur les enfants, précise en quoi elle va **être « derrière »**, et fait très attention à ce qu'elle dit. Elle montre ainsi ce qu'elle sait et ce qu'elle ne sait pas de là où en sont les enfants, elle cerne le domaine de l'écrit et de l'écriture, elle insiste sur le fait que c'est l'activité (« *comme vous savez* ») et pas le résultat qui est important (« *c'est normal si on ne sait pas* »), elle désigne bien l'objet « **méta** » par son nom, un mot.

Cette question, tout à fait fondamentale dans la construction des représentations des enfants, est délicate car il faut, tout en étant rigoureux, éviter le vocabulaire technique qui appartient aux adultes (texte, syllabe, phonème, épeler, syllaber, etc.).

■ *Références bibliographiques*

Bautier É., *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan, 1995.

Charlot B., Bautier É., Rocheix J.-Y., *École et Savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

De Vecchi G. & Carmona-Magnadi N., *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette Éducation, 1996.

Downing J. & Fijalkow J., *Lire et Reasonner*, Toulouse, Privat, 1984.

Ducancel G., « Apprendre en résolvant des problèmes », in *Didactique du français et recherche-action*, collection « Rapports de recherche », INRP, n° 2, 1989, 171-228.

Meirieu P., *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris, ESF, 1987.

4. Le quatrième principe de PROG ou « *ton école, c'est la meilleure du monde* »

Une ambiance de classe particulière	58
Des élèves de plus en plus autonomes	61
Un maître qui ajuste sa pratique en permanence	65

Après avoir été scolarisé successivement au Guatemala, au Mexique et au Honduras, Arjuna arrive en Moyenne Section, fin novembre, en France. Il hurle qu'il n'aime pas l'école et refuse d'y entrer chaque matin jusqu'à ce que sa mère l'y traîne.

Le 10 décembre, il arrive avec le sourire et dit à sa maîtresse : « *tu sais, ton école, c'est la meilleure du monde* ».

Il sait de quoi il parle.

Une ambiance de classe particulière

L'ambiance d'une classe dépend de deux choses : le bonheur d'enseigner ressenti par le maître et le bonheur d'apprendre ressenti par les élèves. Sans vouloir faire dans l'utopie, on essaiera ici de décrire quelques-unes des clés de ce bonheur partagé dans les classes de la recherche. Il y a d'abord cet usage particulier du langage qui sert à rendre les choses simples, transparentes, sans détour, sans implicite. Il y a aussi l'habitude que donne le maître aux élèves d'être toujours en réflexion. Il y a, enfin, la qualité des relations de groupes, totalement liées aux apprentissages.

■ *Le langage pour se comprendre*

On sait qu'avec la meilleure volonté du monde les enseignants de maternelle ont beaucoup de mal à accepter l'idée de **dire** les choses aux enfants, par exemple les objectifs poursuivis, parce que les enfants sont petits et que c'est le jeu qui les intéresse. C'est à la fois vrai et partiel. Car on sait que même les bébés aiment travailler et comprendre.

Lorsque le **langage** devient un outil de transparence pour tous dans la classe, l'ambiance s'en ressent, tout devient plus tranquille. Voici deux exemples de cette attitude partagée par les enfants et l'enseignant, dans deux sections d'âges contrastés.

Extraits de la séquence

Petite Section, début d'année.

M1 – *je vais vous raconter une histoire qui fait un petit peu peur. Je vais faire semblant d'être le loup, je ne suis pas le loup*

Hannah – *si le loup xxxx (incompréhensible) xxx i nous mord*

Pablo – *tu sais moi / au zoo j'avais vu un loup et si on mettait le doigt i nous mord*

Caroline – *et dans Promenons-nous dans les bois c'est un faux*

M2 – *oh oui c'est un faux, je vous ai mal expliqué, les histoires de loup c'est pour jouer à se faire peur. Je le sais parce que moi quand j'étais petite elles me faisaient peur mais je les aimais bien quand même!*

Grande Section, fin d'année.

M1 – (annonce les ateliers) *le groupe A, je crois, doit continuer un travail, je me trompe ? le groupe B va venir avec moi faire l'exercice difficile d'écriture que d'autres ont fait mardi, et qu'on a discuté et affiché (montre)*

Léopold – *hé! mais j'étais pas là moi! Je l'ai jamais vu ça!*

Hakim et Paul – (se précipitent) *on va lui expliquer, on sait, on sait!*

M2 – *ah! T'es copains vont t'expliquer! ben dis-donc Léopold, heureusement que tu me le dis que tu n'étais pas là, parce que j'avais complètement oublié, tu sais! Excuse-moi Léo!*

Commentaires

M dit aux enfants ce qu'un enfant peut ressentir.

M dit simplement les choses.

Ces extraits mettent en évidence l'importance accordée au fait qu'on parle de la même chose et qu'on se comprend, même si on ne pense pas la même chose. C'est une consensualité, au sens de «faire confiance à la représentation de l'autre» (Danon-Boileau, 1992).

— La mise en questionnement

L'essentiel est de comprendre qu'il ne s'agit pas du tout de faire trouver une réponse à un enfant. Au contraire, il s'agit de faire en sorte qu'il se pose lui-même des questions. Le mettre en **questionnement**, c'est d'abord, et à tout prix, éviter les **questions** en «pourquoi»: «*pourquoi tu as fait ça ?*», «*pourquoi la petite fille elle fait ça ?*». Les questions qui vont induire du «débroussaillage» cognitif sont celles qui portent sur l'activité du sujet enfant: «*est-ce que tu pourrais dire comment tu as fait ?*», «*tu peux nous expliquer comment tu sais ça ?*», «*et si je te dis ça est-ce que tu es d'accord ?*», «*comment tu pourrais faire pour... ?*». On comparera ces deux attitudes en Grande Section.

Maîtresse 1 – en groupement

M1 – hier je vous ai lu l'histoire de l'éléphant Elmer. Je voudrais que quelqu'un essaie de me redire cette histoire

E1 – il voulait plus être bariolé alors i s'est fait gris

M2 – oui et comment il a fait ?

E1 – il a pris des trucs gris

M3 – ça s'appelait comment ?

E2 – des raisins !

M4 – non qui s'en souvient ?

Maîtresse 2 – en atelier

M – hier je vous ai lu l'histoire de l'éléphant Elmer. Et il faut que je sache ce que vous avez compris de cette histoire parce qu'elle est un peu compliquée. Alors vous allez y penser dans votre tête, si vous ne vous souvenez plus vous pouvez aller regarder les images. Et dans un petit moment je vous demanderai de me dire ce que vous avez compris du début de l'histoire, de ce qui se passe d'extraordinaire au milieu de l'histoire et de comment elle finit.

(un moment après)

E1 – moi j'ai compris qu'il était bariolé et qu'il voulait changer

Commentaires

M ne dit rien de la **visée** d'apprentissage si ce n'est qu'il faut se souvenir (est-ce un exercice d'entraînement à la mémorisation ?). Elle écoute les propositions dans l'ordre où elles apparaissent, ce qui ne nécessite pas de prise en compte de l'énoncé précédent lorsqu'un enfant prend la parole. Elle tient à un mot de vocabulaire et prend du temps pour ça. En fait il s'agit de « *mûres* » alors que les raisins auraient pu jouer le même rôle. Les questions sont donc fermées et appellent vraiment une seule réponse.

Commentaires

M précise la **visée** d'apprentissage (comprendre), donne aux enfants le temps de se centrer sur l'activité (penser l'histoire dans sa tête) et les moyens de **résoudre le problème** (regarder les illustrations du livre). Elle les prévient de la nature de la tâche qui les attend (dire le début, l'événement, la fin de l'histoire). Elle met les enfants en questionnement, c'est-à-dire en questions qu'ils se posent à eux-mêmes. Et l'enfant E1 parle de son **activité**.

Ces attitudes, précisons-le, ne se construisent pas en un jour. Il faut du temps aux enfants pour comprendre que l'enseignant leur fait confiance et mise sur leur intelligence. D'où l'importance d'un travail de **cycle** sur trois ans. La durée joue également fortement sur la relation entre enfants.

— La dynamique du groupe-classe

On dit souvent que l'interaction entre enfants est porteuse de progrès. Or, contrairement aux idées reçues, les enfants n'ont pas spontanément envie de coopérer aux mêmes tâches avant 5 ans. Pour qu'ils y arrivent, il faut tout à la fois que l'adulte leur montre qu'il y attache du prix et qu'ils en voient l'intérêt.

Les comportements du maître qui conduisent à ce changement sont :

- se concentrer sur une proposition individuelle d'enfant, en soulignant son intérêt ;
- toujours montrer qu'on est en train d'apprendre ;
- mettre les propositions en réseau dans le **groupe-classe**.

Voici une comparaison d'attitudes à cet égard.

Maîtresse 1 – en regroupement

M – *alors, comment elle va commencer notre histoire ?*

Camille – *on dit il était une fois*

Julie 1 – *ça commence par deux vilains i z'habitaient une maison / leur maison était sur la montagne / i z'étaient copains.*

M – *alors on va faire ce qu'a dit Camille, par quoi on va commencer ?*

Julie 2 – *i z'habitaient chacun une maison !*

Megghane 1 – *je veux que tous les vilains soient morts //*

M – *vas-y Camille, dis par quoi on commence*

Maîtresse 2 – en atelier

M – *alors, comment elle va commencer notre histoire ?*

Charlotte – *elle s'en va dans sa maison.*

Alicia – *elle avait pas de maison !*

M – *bon alors vous dites toutes les deux quelque chose de juste et il faudrait savoir comment commence exactement l'histoire.*

Mathieu – *elle était partie de sa maison et après elle en avait plus*

M – *ah alors Mathieu fait une proposition est-ce que vous êtes d'accord, est-ce que ça commence comme ça ?*

Le fait de sélectionner les « bonnes » propositions, et donc d'ignorer ce qui ne se rapproche pas des attentes de l'adulte (Julie) ou qui s'inscrit dans la dimension symbolique (Megghane) va à l'encontre d'une dynamique collective d'**apprentissage**s (Maîtresse 1). À l'inverse, donner aux enfants l'habitude de bien écouter les autres, leur montre à quel point les échanges sont porteurs d'enrichissements (Maîtresse 2). Et ce n'est pas pour autant qu'ils ne sont pas de plus en plus autonomes.

Des élèves de plus en plus autonomes

Lorsqu'on veut que les élèves s'attribuent vraiment leur rôle d'apprenant (qu'ils comprennent qu'on ne peut pas apprendre à leur place), leur **autonomie** intellectuelle doit être continuellement recherchée. Ici aussi, l'attitude du maître est centrale. Et c'est à force de montrer aux enfants « qu'il leur renvoie la balle » que les enfants s'approprient alors des outils d'apprentissage.

— L'attitude du maître par rapport aux apprentissages

Dans PROG, rendre les élèves autonomes, c'est leur donner complètement le pouvoir d'apprendre. Les « mini-scénarios de classe » que nous utilisons sans cesse sont alors décisifs.

Voici un scénario particulièrement porteur que nous appelons « **écouter – valider – interpréter – mesurer l'écart** ». Il a lieu au cours d'une discussion à plusieurs.

- L'enseignant s'arrête de parler, et **écoute** réellement les propositions des uns et des autres.
- Il prend alors la parole pour **valider** une proposition, c'est-à-dire lui donner une valeur, montrer à son auteur que cela compte, que c'est intéressant.

- Il entre dans une démarche **métacognitive**, soit en demandant à l'auteur de dire comment il a fait, ce qui lui fait dire ça, soit en **interprétant** lui-même le procédé. Il précise alors que ce n'est qu'une interprétation et qu'elle peut être mauvaise. L'enfant auteur de la proposition peut toujours rectifier. Tout nous laisse penser que ce renvoi de ce que nous appelons un « **miroir cognitif** » joue un rôle déclencheur de prise de conscience de l'utilité de l'école. En quelque sorte, certains enfants s'aperçoivent, à ces moments-là en particulier, qu'ils sont capables de réflexion, de progrès, d'exploits.
- Si cette proposition d'enfant arrive dans le cadre d'une tâche avec **consigne**, et qu'elle est en décalage par rapport à cette tâche, alors l'enseignant « **mesure l'écart** », c'est-à-dire pose, par le langage, d'une part la réponse de l'enfant, d'autre part sa propre demande, pour en construire la différence. □

Lorsqu'on donne ces habitudes aux enfants, plus ils grandissent, plus ils prennent en charge eux-mêmes ces détours dans la métacognition. D'où l'importance d'un travail de longue haleine. Voici un exemple en Grande Section.

Extraits de la séquence

Grande Section, lors d'un rappel de récit en atelier avec quatre enfants.

Camille 1 – *l'éléphant il avait de l'eau / il avait pas d'eau et il allait en chercher / et y'avait une fontaine / et les éléphants i jouaient dans l'eau*

M1 – *je crois que je sais ce que tu es en train de faire Camille, tu penses à Elmer dans ta tête et tu es en train d'inventer une histoire avec Elmer, alors que moi je te demandais de retrouver celle que j'avais lue hier. Est-ce que c'est ça ?*

Camille 2 – *i faut les images*

M2 – *Camille dit qu'elle a besoin du livre pour retrouver l'histoire, et toi, Lucie, tu l'as encore dans ta tête l'histoire d'Elmer ?*

Lucie 1 – *les éléphants i z'étaient contents*

M3 – *ah oui c'est vrai que dans cette histoire, à un moment, les éléphants étaient contents, et comment tu fais, toi, pour savoir qu'ils étaient si contents ?*

Lucie 2 – *je le sais qu'i sont contents parce qu'i font les fous dans tous les sens sinon i sont debout*

M4 – *alors je crois que toi aussi tu as regardé les images, et là elles sont dans ta tête, parce que tu t'en souviens bien. Et tu sais que lorsque les éléphants sont sur leurs quatre pattes ils sont tranquilles ou tristes et quand on les voit sur le dos ou avec la trompe en l'air c'est qu'ils sont en train de faire les fous*

Commentaires

M valide la proposition de Camille.

L'interprétation de M est complétée par Camille qui dit avoir besoin de l'album pour se remémorer le récit.

La proposition de Lucie est d'autant plus intéressante que le texte du récit ne mentionnait pas que les éléphants étaient contents.

L'interprétation de M touche la compréhension qu'a faite Lucie des illustrations de l'album.

Ces échanges pour devenir autonomes se complètent d'autres scénarios connus en didactique :

- **l'étayage** du maître, qui consiste à circonscrire le champ des possibles pour que les enfants ne se perdent pas dans de vaines pistes : « *Bernard dit*

que ce qui se passe d'extraordinaire c'est qu'Elmer crie très fort. Tu as raison Bernard, Elmer crie très fort. Mais il crie parce que les éléphants sont silencieux et lui il aime bien les faire rire. Et est-ce que tu as compris pourquoi il avait très envie de rire ? ». C'est une manière de dire à Bernard où il doit chercher les liens de cause à effet dans l'histoire.

- les **appuis métacognitifs** à l'aide de comparaisons. L'enseignant a alors recours à un exemple ou à un contre-exemple : *« Leïla, tu dis qu'à la fin les éléphants sont contents. C'est vrai qu'ils sont très contents, et est-ce que tu sais comment ils font pour montrer qu'ils sont contents. Ils font quelque chose qui ressemble à ce qu'on a fait au mois de février quand on est allés ensemble dans le quartier. »* La maîtresse évoque carnaval pour aider la fillette à retrouver la fête des éléphants bariolés.

- l'habitude du maître de «**rebondir**». À partir d'une proposition ou d'un essai d'enfant, l'enseignant envoie en quelque sorte un signal de type *« vas-y, ne t'arrête pas, c'est intéressant pour tout le monde, essaie d'aller un peu plus loin »*. Le danger est de confondre ce scénario très ponctuel (quelques minutes au plus) avec le fait d'exploiter une donnée ou l'occasion de « faire une leçon sur quelque chose ». Il ne s'agit pas de ça, puisque l'enjeu n'est rien d'autre que d'encourager les enfants dans leur propre cheminement.

Extraits de la séquence

M1 – *oh là là c'est très intéressant ce que vient de dire Kamel ! il a dit tout bas Elmer ça commence comme moi. Dis-nous, dis-nous ce que tu veux dire, c'est vraiment bien*

Kamel 1 – *Elmer ça commence comme moi*

M2 – *tu veux dire comme ton prénom ?*

Kamel 2 – *oui*

M3 – *alors c'est vrai qu'on entend un petit morceau de mot qui ressemble. C'est le [el] du début du nom Elmer qui est comme la fin du prénom Kamel. Mais dites donc les enfants vous connaissez quelqu'un qui a un prénom commençant par « El » !*

Tous – *Elsa !*

M4 – *bien ! revenons à notre histoire*

Commentaires

Alors qu'on est en train de travailler la compréhension d'une histoire (C②), Kamel intervient sur la suite sonore d'un mot (C④).

M «rebondit» pourtant sur cet apport qui mérite un détour dans la séquence.

■ Les outils et les aides

On doit la notion d'outil aux collègues de l'INRP qui ont travaillé dans les recherches RESO et ÉVA de l'INRP (1989).

Dans PROG, les **outils** sont des objets présents dans certains lieux de la classe, et qui ont certains buts. Lorsqu'un objet reçoit le nom d'outil (en maternelle on dit «*ce qui peut vous aider*»), c'est que tout un travail a déjà été fait. Car ne peut être outil que ce que le maître a constaté comme recours opératoire dans les apprentissages des enfants. □

Voici quelques repères pour la constitution et l'utilisation d'outils.

- Va devenir outil tout texte qui aura été produit par les enfants en **dictée à l'adulte**. Il est, soit une production en langage écrit (voir 2^e partie, chapitre 3), soit un texte appris par cœur oralement puis dicté (voir 2^e partie, chapitre 4). Il a été l'objet de nombreuses séances de travail et les enfants en ont une connaissance extrêmement fine (suites sonores sues par cœur, correspondances chaîne sonore-chaîne écrite, signes écrits connus et reconnus, etc.). Lorsque son statut de texte parfaitement connu de tous est établi, l'enseignant le dispose à un endroit convenu en précisant *«maintenant vous pourrez vous en servir pour vous aider à lire et à écrire»*. On appelle l'ensemble de ces textes, comme le faisait Christiane Clesse, les **«textes de référence»**.
- Vont devenir outils tous les écrits qui sont utilisés fonctionnellement au quotidien : le calendrier, le cahier d'appel, les étiquettes-prénoms, le menu de la cantine si c'est le cas, etc. Ces écrits sont aussi parfaitement connus de tous les enfants. Ce sont les **écrits des rituels**. En général, les enfants y ont recours très «spontanément». Si ce n'est pas le cas, le maître pourra en évoquer régulièrement l'intérêt en disant quelque chose comme *«il y a quelque chose qui peut t'aider dans la classe»*.
- Les outils sont toujours des objets qui ont été travaillés en **langage**, comme on vient de le voir. Cela veut dire que nous n'utilisons pas d'**étiquette-mot**, pas de listes de mots, pas de **dictionnaire** de mots, encore moins de **«tableaux de sons»**, tous ces objets étant des objets «méta» sans contexte langagier. Seule exception, un tableau de correspondance entre **graphies**, capitale d'imprimerie et script, sera sans doute utile en **Grande Section**. Dans le même esprit, on pourra afficher les textes de référence dans deux graphies, cursive et script, à condition de tout faire devant et avec les élèves en leur expliquant pourquoi on le fait.

Parallèlement aux outils, pour rendre les enfants toujours plus autonomes, on parle d'aides. Les **aides** sont les procédures métacognitives : c'est ce à quoi on a recours pour ne pas rester dans une impasse, quand on est face à un problème. Les aides sont donc uniquement des verbalisations. □

Les types d'aide se constituent au fur et à mesure des trois ans du cycle. C'est chaque fois que l'occasion se présente que l'enseignant parle et renvoie aux différents types d'aide. À titre indicatif, voici les types d'aides auxquels nous sommes arrivés dans certaines Grandes Sections. Il ne s'agit pas du tout de listes exhaustives de procédures données aux enfants. Ce sont des enfants qui y ont eu recours et les maîtres les ont institutionnalisées. La formule «demander à quelqu'un» concerne les autres enfants aussi bien que le maître, et c'est toujours le dernier recours. Ces aides sont formulées à l'occasion, ce ne sont en aucun cas des prescriptions. Un enjeu important est que les enfants possèdent cette autonomie à l'entrée en **CP** et que leur maître le sache.

Tableau des aides	
les aides pour comprendre	les aides pour écrire
– se souvenir – regarder dans sa tête (on a « pris le mot en photo ») – chercher avec ses oreilles pour entendre les bruits – regarder les dessins s'il y en a, ou vérifier ce qu'on a compris avec les dessins – demander à quelqu'un	– réfléchir – utiliser ses yeux (chercher dans les affichages pour trouver un mot) – regarder dans sa tête (quand on a déjà « pris le mot en photo ») – chercher avec ses oreilles pour entendre les bruits – demander à quelqu'un

Un maître qui ajuste sa pratique en permanence

Dans l'optique de la recherche, on a compris que les maîtres ont beaucoup à apprendre des enfants. Et tout montre que plus ils s'intéressent à ce que les enfants leur apprennent, et plus ils deviennent des experts professionnels. Mais l'expertise en ce domaine nécessite un entraînement. Les quelques pistes que nous proposons ici sont des aides pour s'entraîner non seulement à affiner son regard, mais aussi à faire bon usage de ces observations. Il s'agit donc d'outils pour pratiquer une **différenciation** pédagogique. Elles comportent trois volets : évaluer, différencier, être attentif aux obstacles.

■ *Évaluer et différencier*

Dans PROG, lorsqu'un maître **évalue**, cela signifie qu'il essaie de comprendre les **chemins d'apprentissages** empruntés par les enfants. Cette évaluation n'a rien à voir avec un jugement, une norme, ou une mesure étalonnée. Elle est inhérente à sa pratique et se fait au quotidien (**évaluation permanente**). Des évaluations plus rigoureuses peuvent avoir également lieu lorsque le maître en ressent le besoin. On parle alors d'**évaluations transversales**, parce qu'elles lui donnent un état des lieux, avec ces données là, à ce moment là. □

L'évaluation permanente a lieu dans le vif du sujet, quelle que soit la situation, quel que soit le domaine de savoirs mis en jeu. Le maître doit toujours s'attendre à être surpris par un ou des enfants. Être surpris, c'est assister, être témoin, voir ou entendre une remarque ou une attitude qui est « en- deçà » de la performance qu'on attendait, « au-delà » de cette performance, ou encore totalement autre par rapport à ce dont on a l'habitude dans cette classe et à ce niveau de la scolarité. On peut alors soit

«rebondir» immédiatement, soit essayer de garder cet événement en mémoire, d'une manière ou d'une autre.

Une bonne manière de garder l'événement en mémoire est d'avoir toujours des post-it à portée de la main. Le fait d'écrire quelques mots à valeur de pense-bête et d'insérer cette remarque dans son **cahier-journal** au jour même permet d'avoir de vrais reflets de la vie de classe. Les post-it permettent, d'une part, de réfléchir à tête reposée, car certaines interprétations ne vont pas de soi, d'autre part de pouvoir partir de là pour proposer, en différé, un nouveau problème ou une nouvelle situation aux enfants. Cette autre situation aura des points communs avec la situation dans laquelle l'événement s'est produit. Encore faut-il rendre cela transparent aux enfants. On a également intérêt à garder une trace de ce comportement d'enfant de manière nominative, pour voir s'il se manifeste à nouveau dans les mêmes formes, ou s'il évolue, ou s'il disparaît.

Les **évaluations transversales** ont un caractère plus systématique et s'accompagnent d'observations des enfants lorsqu'ils sont dans une même activité, soit en atelier, soit en passations individuelles. Sur cette question précise, on se reportera à la 3^e partie.

Différencier c'est prendre en compte ce qu'on sait d'un enfant, quelle que soit la modalité de cette prise en compte : ce peut être une attitude du maître (poser sa main sur le bras d'un enfant qui a du mal à se concentrer), ce peut être les énoncés que le maître adresse à un enfant pour lui parler de l'activité cognitive qu'il est en train de mener, ce peut être un choix pédagogique particulier (choisir telle histoire pour tel enfant), ce peut être un jeu-problème pour essayer de surmonter un obstacle. Il y a donc des **différenciations visibles** (matériellement repérables dans la classe) et des **différenciations invisibles** (dans les attitudes et le langage du maître). Tout nous laisse penser qu'elles sont aussi importantes et efficaces les unes que les autres.

Dans PROG, nous parlons de **différenciation didactique** (ou pédagogique, selon le cas) pour désigner ces deux types de différenciation. On voit la différence avec une «**pédagogie différenciée**» qui se baserait sur des «niveaux» d'élèves. □

Un exemple de différenciation peu visible est la manière dont on peut jouer sur les trois **dispositifs didactiques** (voir chapitre 3, p. 47). C'est en fonction de la participation des enfants que l'on peut passer d'un dispositif à un autre. Exemple : on est dans le dispositif 1 et on est en train de lire un courrier, lorsqu'on voit des enfants qui essaient de lire aussi. On s'arrête aussitôt en leur proposant d'essayer (dispositif 2). Autre exemple : on est en train de relire un texte que les enfants viennent de dicter et on leur demande ce qu'ils pensent de leur formulation (dispositif 2), mais ils ne voient pas le problème, on passe alors à une explication d'expert (dispositif 1).

D'autres différenciations nécessitent plus de gestion. En témoignent ces deux exemples, très différents, mais dans la même classe.

• Exemple 1, Moyenne Section, octobre

La maîtresse décide de se mettre en retrait chaque matin à l'accueil, pendant une semaine (**évaluation transversale**), pour savoir qui s'occupe à quoi et avec qui. Voici quelques-unes de ses notes post-it :

17 octobre	18 octobre
– Côme, Sarah, Caroline et Alice jouent à la poupée et s'invitent dans le coin-dinette. – Pablo et Maxime jouent à la ferme. – Laure et Benjamin jouent au garage. – Paul joue seul aux Lego. – Gil, Alexandre, Arthur et Nicolas jouent au circuit de voitures. – Hakim dessine à côté de Victoria à une table. – Léopold est seul avec un livre au coin-bibliothèque. – Solweig, Valentine, Hannah et Marius jouent chacun leur tour à la maîtresse en mimant la lecture d'un livre puis de la liste des prénoms. – Sam regarde un livre en le tenant à l'envers.	– Chloé joue à la dinette avec Solène. – Léopold dessine seul. – Paul joue seul aux voitures. – Hannah et Alice jouent à la maîtresse. – Laure est seule à une table sans rien faire. – Hakim, Pablo, Gil, Nicolas et Côme jouent aux voitures. – Solweig, Valentine, Sarah, Victoria dessinent à la même table. – Caroline discute avec Maxime : <i>«L'autre jour on devait se voir au bac à sable et on s'est pas vus, c'est pas grave, on se verra une fois»</i>. – Sam joue seul à la ferme.

Dans les jours qui suivent, et petit à petit, la maîtresse, qui a le souci de la **compétence C ①**, décide :

- de faire quelque chose pour éviter à Paul et à Léopold de rester toujours seuls ; elle leur propose de se trouver une occupation à deux ;
- de réconcilier Laure avec l'activité de dessin qu'elle refuse systématiquement depuis le début de l'année ; elle lui propose une place à côté de Victoria, la « reine » du dessin dans la classe, d'après les filles ;
- de donner à Sam des repères dans l'écrit ; elle demande à Hannah et à Valentine si elles veulent bien être avec Sam au coin-bibliothèque.

• Exemple 2, même classe, 6 décembre

Lors de la passation *Sissi la souris* (**évaluation transversale**, voir la 3^e partie), Sam fait le rappel suivant : *« la souris elle mange tout, elle mange la paille et elle peut plus faire sa maison »*. La maîtresse s'aperçoit donc qu'il ne traite pas le récit entendu une seule fois : il en entend une partie et le remémore en intégrant des éléments des *Trois Petits Cochons*, l'histoire travaillée récemment. Il se trouve que plusieurs post-it renvoient au même phénomène depuis le début de l'année : montre une chauve-souris, *« c'est bébé chouette ! »* (histoire de Petite Section), raconte un *Petit Ours brun* avec *« i veut aller au toboggan et i mange avec le loup »*, pointe la *Sorcière Camomille* et dit *« le chapeau il est cassé / elle fait peur / le hibou »*. La **compétence C ②** est en jeu.

C'est à partir de cette date que l'enseignante décidera de prendre Sam chaque matin avec quelques autres enfants au coin-bibliothèque pour parler des histoires (en les expliquant si besoin). Les autres enfants ne sont pas toujours les mêmes. En février, alors qu'elle est occupée à faire autre chose, Sam vient la tirer «*viens, viens, i faut lire*».

En pratiquant une telle **différenciation**, on met en œuvre le beau principe «mettre chaque enfant au centre de la démarche». Il ne faudrait cependant pas confondre celui-ci avec un travail individuel auprès de chaque enfant à tour de rôle. Les classes de maternelle comptent de 23 à 30 enfants en général et la gestion collective est toujours première. Le travail consiste en revanche :

- à toujours considérer chaque enfant comme à une personne particulière du groupe classe ;
- à mettre en interaction les propos, les inventions et les découvertes des enfants.

■ Être attentif aux obstacles

Dans PROG, on appelle **obstacles** toutes les raisons qui font qu'un enfant ne peut plus progresser, continuer sa route vers la conquête de l'écrit (voir le chapitre précédent, p. 45). □

À titre d'exemples, nous proposons, pages 70-71, des outils pour les maîtres. Le tableau 1 correspond à quelques obstacles que nous avons constatés durant la recherche. Ceux-ci sont présentés dans chacun des domaines et le tableau 2 permet à l'enseignant d'envisager des actions adaptées. Pour cela, à partir d'un obstacle repéré dans une case du tableau 1, d'une part il lit ce qui correspond à la même case dans le tableau 2, d'autre part il «remonte» d'un nombre et d'une lettre antérieure dans le tableau 2 pour trouver des exemples d'actions à mettre en œuvre.

Exemple :

Je suis maître de Grande Section et quelques-uns de mes élèves «parlent» (restent dans l'oral) quand je leur demande de dicter. On est au mois de mai et je considère que je dois faire quelque chose.

Je suis en **3C** du tableau 1.

Je regarde dans le tableau 2, ce qui relève de **3C**. Je vois que je peux reprendre le dispositif 1 avec eux, en leur montrant comment je «transforme» ce que je dis, pour l'écrire.

Je regarde aussi dans ce tableau 2, ce qui relève de **3B** (une lettre en amont) et de **2C** (un nombre en amont).

Je vois alors que je peux envisager de créer un atelier spécifique pour ces enfants :

- pour induire les relations entre langage oral et langage écrit (utilisation d'écrits dictés par les enfants en «lecture» : **2C**) ;

– pour induire de l’oral «proche» de l’écrit (sans livre sous les yeux, rappel de récit entendu en lecture par le maître : 3B).

ATTENTION ! Ces tableaux ne sont pas exhaustifs, ne sont pas des progressions, ne sont pas des recettes. L’indication des trois sections n’est pertinente que dans le cas d’un travail en équipe sur trois ans.

L’idée de «remonter» dans des **apprentissages** qui n’ont pas d’assise, ou qui sont parcellaires, nous semble très prometteuse. Encore à ses débuts, elle se présente ici comme une ingénierie dont on pourrait craindre la lourdeur. C’est au maître de choisir une pratique intelligente, avec notamment un recours modéré à ce type d’outil.

On comprendra que pour un maître la démarche PROG suppose autant de soins dans les petits actes quotidiens de la classe qu’au niveau de la gestion des projets d’apprentissages s’étalant sur des jours ou des semaines. L’essentiel est de garder confiance, même si on a parfois l’impression d’avancer lentement. Ce n’est qu’à ce prix qu’on donnera les moyens à TOUS les enfants de progresser.

■ *Références bibliographiques*

Clesse C., «Apprendre à lire en parlant», in Lentin L., *Du parler au lire*, Paris, ESF, 1977, 91-152.

Danon-Boileau L., «Ce que “ça” veut dire : les enseignements de l’observation clinique», in *La Déixis*, sous la direction de Morel M.-A., Danon-Boileau L., Paris, PUF, 1992, 415-425.

Groupe Éva, *Évaluer les écrits à l’école primaire*, Paris, INRP-Hachette Éducation, 1991.

Progressivité sur le cycle 1 – Quelques exemples d'obstacles aux apprentissages			
	Des obstacles possibles en Petite Section	Des obstacles possibles en Moyenne Section	Des obstacles possibles en Grande Section
Utiliser le langage pour dire, comprendre, réfléchir	- Les E ne comprennent pas les règles de fonctionnement de l'école, de la classe, les tâches proposées. - Ils craignent de mal dire ou de ne pas avoir la bonne réponse. - Ils restent mutiques. - Ils ne parviennent pas à se faire comprendre parce qu'ils « parlent bébé ». - Ils n'arrivent pas à « rester dans le sujet de conversation ».	- Les E n'ont pas compris qu'ils peuvent s'exprimer. - Ils se désintéressent des situations qui ne sont que verbales. - Ils n'arrivent pas à se faire comprendre parce qu'ils ne s'adaptent pas au savoir non partagé du destinataire. - Ils ne prêtent que peu d'attention aux consignes.	- Les E n'utilisent pas le langage comme moyen d'apprentissage. - Dans une discussion, ils sont entièrement mobilisés par le fait d'avoir raison. - Dans une discussion, ils sont entièrement mobilisés par leur prise de parole. - Ils n'arrivent pas à raconter. - Ils n'arrivent pas à se faire comprendre parce qu'ils ne s'adaptent pas au savoir non partagé du destinataire.
Comprendre du langage écrit Se représenter l'acte de lire	1A - Les E n'ont pas d'écoute lorsque le maître lit. - Ils ne s'intéressent aux histoires que lorsqu'ils voient des images. - Ils comprennent peu ou rien des histoires lues. - Ils ne font pas de relation entre ce que quelqu'un dit et ce que quelqu'un lit. - Ils pensent qu'ils savent lire.	1B - Les E pensent que lorsque le M lit, il regarde des images. - Ils ne comprennent les histoires qu'en imaginant à partir d'illustrations. - Ils pensent qu'en traçant des choses sur une feuille quelqu'un pourra lire. - Ils croient que, raconter à leur tour une histoire entendue, c'est réciter.	1C - Les E n'écoutent que le début des récits. - Ils pensent que lorsque le M lit, il regarde des images. - Devant un texte uniquement écrit, ils pensent qu'ils peuvent inventer pour lire. - Ils pensent que lorsque le M lit, c'est forcément lui qui a écrit l'histoire.
Produire du langage écrit Se représenter l'acte d'écrire	2A - Les E ne font pas de lien entre un écrit qu'ils ont vu produire et le même écrit quelque temps après. - Ils ne font pas de lien entre un écrit qu'ils ont vu produire et quelqu'un qui le lit quelque temps après. - Ils pensent qu'ils savent écrire.	2B - Ils pensent qu'on écrit comme on parle. - Les E pensent qu'ils écrivent quand ils dessinent. - Ils ne s'intéressent pas à la production d'écrit.	2C - Idem Petite Section et Moyenne Section. - Ils ne dictent pas, ils disent. - Ils pensent qu'on n'apprend à écrire qu'au CP. - Ils pensent que pour écrire il faut copier.
Découvrir la nature de l'écrit Se représenter la nature du langage écrit	3A - Les E pensent que les écrits sont des dessins particuliers. - Les E pensent que les formes des lettres sont significatives. - Les E cherchent des qualités du référent dans les signes linguistiques (taille, couleur, forme...).	3B - Les E pensent qu'ils écrivent quand ils font des exercices graphiques. - Ils pensent qu'ils écrivent quand ils tracent ou quand ils dessinent des lettres. - Ils pensent que la nature des signes écrits est leur nombre. - Ils pensent que la nature des signes écrits est leur forme. - Ils ne font pas de lien avec une chaîne sonore entendue et sa transcription écrite.	3C - Les élèves pensent qu'à chaque unité référentielle doit correspondre un signe. - Ils pensent qu'on n'apprend à lire qu'au CP. - Ils pensent que pour lire il faut avoir appris tous les mots. - Ils pensent que pour lire il faut avoir appris toutes les lettres. - Ils pensent que lire c'est dire l'alphabet.
	4A	4B	4C

Tableau 2 – Progressivité sur le cycle 1 – Actions des maîtres travaillant sur trois ans			
	Le maître, dès la Petite Section,	Le maître, dès la Moyenne Section,	Le maître, dès la Grande Section
Utiliser le langage pour dire, comprendre, réfléchir	- Leur donne les moyens de comprendre (tout rendre « transparent ») et de s'exprimer (moments libres de parole, accueil privilégié, écoute, valorisation de leurs propos). - Les met en confiance, leur fait confiance. - Parle les écrits utilisés dans la classe. - Raconte une histoire régulièrement (parfois sans support et parfois avec support). - Est soucieux de la compréhension des histoires racontées.	- Les laisse discuter. - Leur permet de raconter (expériences de classe partagées, histoires des livres en rappel). - Raconte une histoire régulièrement. - Introduit des messages-consignes oraux. - Parle et encourage les progrès. - Situe les apprentissages dans le cursus scolaire.	- Induit les débats, favorise l'argumentation. - Rebondit sur leurs questionnements. - Raconte une histoire régulièrement. - Induit des récits. - Induit régulièrement la prise de parole de parole devant le grand groupe (annonce de nouvelles, poésie récitée, chanson chantée ou dite...) et vérifie la réussite de tous. - Donne de la transparence aux parcours d'apprentissages.
Comprendre du langage écrit Se représenter l'acte de lire	- Lit une histoire régulièrement. - Lit les écrits utilisés dans la classe. - Rend « transparent » son acte de lecture. - Est très soucieux de la compréhension des histoires lues. - Leur lit des textes non illustrés.	- Continue comme en Petite Section. - Lit une histoire régulièrement. - Propose souvent des jeux de rappel du récit qui a été lu. - Lit parfois des histoires sans montrer les illustrations. - Introduit des problèmes de « lecture » d'écrits parfaitement connus des enfants. - Continue de lire des textes non illustrés et les leur montre.	- Continue comme en Petite Section et en Moyenne Section. - Lit une histoire régulièrement. - Lit des histoires parfois sans montrer les illustrations. - Induit des discussions après la lecture d'une histoire. - Introduit des problèmes de « lecture » avec des écrits parfaitement connus des enfants, et des écrits dont « beaucoup » est connu. - Utilise les écrits dictés en « lecture ». - Propose des « lectures » de textes inconnus.
Produire du langage écrit Se représenter l'acte d'écrire	- Produit des écrits devant les enfants. - Rend « transparentes » toutes les étapes de son acte de production. - Privilégie les messages et le courrier qui touchent de près les enfants eux-mêmes. - Confie les messages écrits aux enfants les plus en retrait.	- Continue comme en Petite Section. - Propose fréquemment des jeux de rappels de récit, sans livre sous les yeux. - Induit du langage « écrit-oral » (avec premières dictées à l'adulte pour des messages courts, pour une histoire vécue ou vue, si tous les enfants « savent » faire des rappels). - Explique ce que sait et ne sait pas le destinataire.	- Continue comme en Petite Section et en Moyenne Section. - Travaille en dictée à l'adulte, parfois « participative ». - Insiste sur le savoir, non-savoir du destinataire. - Reprend le dispositif 1, en production d'écrit, avec certains enfants.
Découvrir la nature de l'écrit Se représenter la nature du langage écrit	- Rebondit sur les remarques spontanées des enfants au sujet de ce qu'ils entendent. - Rebondit sur les remarques spontanées des enfants au sujet de ce qu'ils voient écrit et fait le lien avec le sonore. - Utilise la dictée à l'adulte de messages courts avec certains enfants.	- Continue comme en Petite Section. - Rend transparents ses différents actes pendant la dictée à l'adulte et « rebondit » sur les remarques des enfants. - Induit des tâches de discrimination sonore. - Induit des tâches d'encodage du sonore pour ceux qui ont réussi les discriminations à l'oral. - Fait suivre du doigt un texte connu par cœur.	- Continue comme en Petite Section et en Moyenne Section. - Fait « corriger » un texte parfaitement connu. - Pour ceux qui ont réussi les tâches de MS, induit des tâches d'écriture partielle de textes parfaitement connus. - Pour ceux qui ont réussi les tâches de MS, induit des tâches de premières productions écrites « en se débrouillant ».

2

Les apprentissages dans la démarche PROG

Les quatre chapitres qui suivent sont à la fois, les principaux résultats de la recherche PROG, et des conseils aux maîtres qui souhaitent entrer dans cette dynamique de pratique. En parlant de « démarche », nous décrivons une attitude professionnelle particulière qui consiste à garder les grands principes de travail en tête, tout en s'intéressant aux « petits événements » de la classe, dont on sait qu'il s'y joue plus qu'il n'y paraît.

À partir de là, chaque enseignant pourra inventer sa propre manière de faire, l'essentiel étant d'avoir une terrible envie d'inciter les enfants à continuer de vouloir savoir.

SOMMAIRE

1. Utiliser le langage pour dire,
pour comprendre, pour réfléchir 74
2. Comprendre le langage écrit et se construire
des représentations de l'acte de lire 94
3. Produire du langage écrit et se construire
des représentations de l'acte l'écrire 134
4. Découvrir la nature de l'écrit et se construire
des représentations de cette nature de l'écrit 173

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

Le langage, l'écrit, et l'école maternelle	74
Les situations courantes que le maître PROG utilise autrement	76
Ce qui est particulier dans la démarche PROG: le maître rend visible le langage	81

Nous défendons ici l'idée selon laquelle un savoir-être particulier du maître, eu égard au langage, peut avoir des conséquences considérables, non seulement sur la totalité des apprentissages des enfants, mais aussi sur les valeurs sociales et morales qu'ils vont s'approprier.

Le langage, l'écrit, et l'école maternelle

Dans un livre sur les apprentissages de l'écrit, le lecteur pourrait s'attendre à une présentation de situations d'oral à l'école maternelle, suivie d'une théorisation justifiant des passages de l'oral à l'écrit.

Cette logique n'est pas fausse. Elle correspond simplement à la conception largement partagée du langage tout entier contenu dans l'oral, et nous avons posé une autre base théorique. Les enfants font bien plus que parler grâce au langage, notamment dans la petite enfance, et entre 3 et 6 ans.

Nous allons donc proposer une autre logique. Son point de départ est ce que nous avons comme grande ambition pour les enfants. Et nous allons nous demander ce qu'il est nécessaire d'obtenir pour y arriver, mais en prenant en compte ce que l'on sait du petit enfant.

- Il s'agit de faire en sorte que les enfants, et TOUS les enfants, aient une envie exceptionnelle de s'intéresser à cette chose qu'on appelle **l'écrit**, et qui donne tellement de pouvoir aux adultes, en particulier à la maîtresse.
- Pour qu'ils aient cette envie, il faut qu'ils deviennent curieux de cette chose inconnue du monde qu'est l'écrit, et qu'ils aient très envie d'être les propres agents de cette conquête. L'**agentivité** renvoie au fait que, dès les premiers mois de la vie, les bébés montrent une jouissance étonnante à la résolution de problèmes cognitifs (voir par exemple Gopnik & Meltzoff, 1997) et que tout laisse penser que les effets de leurs propres **activités** les aident à se construire. Ces premières victoires sur des obstacles (par

exemple, retrouver un objet caché), non seulement leur donneraient des « patrons » cognitifs, mais aussi leur montreraient qu'ils existent dans un monde sur lequel ils peuvent agir.

- Nous devons donc nous demander ce que nous pouvons faire, à l'école, pour que les enfants deviennent curieux et conquérants. Un élément de réponse est qu'ils ont besoin, comme tous les humains, d'être reconnus par les adultes auxquels ils s'attachent, comme forts de potentialités cognitives. Du point de vue d'un maître, c'est la plus haute mission qui lui soit confiée, qui est de montrer aux enfants à tout instant et toute l'année, qu'il leur reconnaît ces potentialités. Or le cognitif s'organise, se stabilise, et s'enrichit dans et par le **langage**.

- Dans la classe, une manière particulièrement opératoire est d'appliquer le principe que nous avons appelé « le langage d'abord et toujours », c'est-à-dire, pour le maître, faire en sorte que les enfants soient le plus souvent possible en **activité langagière**, quelles que soient les modalités de cette activité : forme extériorisée autant que forme **intériorisée** (que l'on assimile ici à compréhension et réflexion), forme orale ou écrite, dimensions symboliques, cognitives ou « méta » (voir 1^{re} partie, chapitre 1).

- On voit la différence avec la logique de séquences spécifiques de langage oral. On a affaire ici à un comportement permanent, plus qu'à des actions de la part du maître.

Ce chapitre proposera donc quelques exemples illustrant ce « savoir être » du maître qui est la condition de l'acquisition de la **compétence C1** des enfants, telle que nous l'avons définie dans le référentiel : « Durant le cursus à l'école maternelle, tous les enfants doivent montrer qu'ils utilisent le langage pour dire, pour comprendre, pour réfléchir. Les indicateurs de la construction de cette compétence ne sont pas des produits (types d'énoncés, genres de discours, phrases complexes), mais des comportements d'enfants : prise de parole, contenu des discours, participation à la vie de la classe, démarches intellectuelles ».

Cette visée dépasse donc largement l'opposition entre forme orale et forme écrite du langage, et tous les exemples pris dans cet ouvrage montreront des enfants en train de dire – comprendre – réfléchir quand ils essaient de produire des écrits, de comprendre ceux qu'on leur lit, ou lorsqu'ils découvrent la nature de l'écrit.

Dans une optique didactique, nous définissons ainsi ces trois termes :

- « **dire** » c'est prendre en charge un énoncé en tant que **sujet**, avoir l'initiative d'un contenu langagier (par opposition à certaines formes de réponses à une question, à du récit par cœur, à de la parole en écho, etc.) ;
- « **comprendre** » c'est interpréter du discours dans son contexte de **communication** ;
- « **réfléchir** » c'est développer du langage intérieur pour résoudre un problème. □

Dans ce qui suit, nous présenterons les choses sous deux angles. D'une part, nous évoquerons trois options de travail bien connues à l'école maternelle, pour montrer ce qu'en fait un maître PROG : les situations spécialement construites pour « faire parler » les enfants, le travail par thèmes, et l'immersion des enfants dans un « bain de langage ». Puis seront listés les savoir-être typiques de la démarche PROG, c'est-à-dire des comportements langagiers, induits par le maître et repris par les enfants, qui donnent au langage dans la classe un statut très nouveau et produisent des effets particuliers sur les apprentissages des enfants. Nous appelons cette attitude permanente « rendre visible le langage ».

Les situations courantes que le maître PROG utilise autrement

■ *Les situations pour faire parler les enfants*

On trouve dans de nombreuses classes maternelles des moments de langage, où la maîtresse propose, par exemple, aux enfants de décrire ce qu'ils voient sur un beau poster, ou d'imaginer une histoire à partir de ce support. Or on sait que ce genre de situation, complètement détachée de l'usage courant du langage, désarçonne les enfants qui parlent peu, parce qu'ils ne sont pas habitués à cette relation au discours, sans enjeu, sans vraie communication, tandis qu'elle favorise les enfants déjà très parleurs et qui sont ravis d'exercer leur talent. Nous proposons donc de considérer d'abord ce qui est nécessaire pour que des enfants peu parleurs puissent s'exprimer.

■ Conditions pour le langage

Pour que les enfants puissent « dire » :

- il faut qu'ils soient considérés comme des personnes ;
- il ne faut pas qu'une prise de parole soit une prise de risque ;
- il ne faut pas qu'un malaise dû au contexte scolaire les préoccupe au premier chef.

Ces conditions doivent être une vraie préoccupation du maître car les enfants ne savent pas montrer leur malaise ou leur révolte (ne s'autorisent pas ?) comme le feraient des adultes. Et lorsqu'ils ressentent un manque de confiance, de respect, ou de sérénité, ils se taisent, se mettent en retrait, s'immobilisent, parfois pleurent. La première chose à faire est donc de se demander si on ne peut pas faire quelque chose. Voici un exemple de début d'année, en **Petite Section**, moment particulièrement stratégique pour installer ces conditions.

La maîtresse a détecté quelques signes de malaise chez Adèle. Pendant la récréation, elle voit qu'Adèle pleure, elle s'approche, lui tend la main et lui

demande si elle veut s'asseoir un peu sur un banc avec elle. Adèle dit oui. C'est une habitude de la maîtresse de prendre des moments privilégiés de ce type, lorsqu'elle voit qu'un enfant rencontre une difficulté.

M1 – *tu pleures un peu ? C'est parce que t'aimes pas l'école ?*

Adèle 1 – *si/si/j'aime l'école/mais/mais/XX elle vient me chercher après la cantine// (larmes)*

M2 – *oui, tout le monde rentre à la maison après le travail, c'est sûr qu'elle vient te chercher ta maman*

Adèle 2 – *oui/oui/et même Charlotte elle va à la cantine/et après/ma maman elle vient*

M3 – *oui ma puce/tous les jours tout le monde va au travail/même ta grande sœur Charlotte/et tous les jours tout le monde rentre à la maison c'est toujours comme ça*

Adèle 3 – *oui (larmes)*

M4 – *moi aussi j'ai des filles/elles sont grandes mais elles sont à l'école aussi/et je ne les vois que le soir parce qu'elles mangent à la cantine de leur école*

Adèle 4 – *de temps en temps/je mange pas à la cantine*

M5 – *tu l'aimes pas la cantine ?*

Adèle 5 – *non*

M6 – *ah c'est ça qui t'embête ! Aujourd'hui tu manges à la cantine. Et qu'est-ce que tu n'aimes pas à la cantine ?*

Adèle 6 – *(s'arrête de pleurer) la sauce*

M7 – *mais tu sais tu n'es pas obligée de manger la sauce/et peut-être aujourd'hui il y a pas de sauce/on va aller chercher le menu pour voir*

(M et Adèle vont chercher le menu dans le hall d'entrée de l'école)

M8 – *alors je te lis/c'est le menu/(lit) «concombre». Tu l'aimes le concombre ?*

Adèle 7 – *oui mais pas avec du yaourt [...]*

Dans la matinée, la maîtresse expliquera devant Adèle aux dames de service qui sont de surveillance à la cantine, qu'Adèle ne mange pas de sauce. La fillette sera alors plus sereine. Dans cet exemple, on voit bien que la question n'est pas de savoir si la sauce est véritablement l'origine du malaise d'Adèle (ce n'est sans doute pas le cas) mais de lui montrer qu'elle n'est pas seule, qu'elle est quelqu'un qui compte pour la maîtresse. C'est ainsi que tous les lieux/moments critiques de l'école peuvent être travaillés (sieste, cantine, cour de récréation avec les grands, attente des parents, doudous, déshabillage, etc.).

Une fois les conditions du bien-être à l'école remplies, deux manières de faire ont la priorité pour que les enfants s'expriment : suivre leurs intérêts et leur proposer des jeux-problèmes à résoudre par le langage.

■ Suivre les enfants dans ce qui les «concerne»

Les enfants qui sont bien à l'école le montrent en choisissant telle activité plutôt que telle autre, tel jeu, tel copain... c'est au maître d'observer et de s'en ressaisir.

Voici une maîtresse de **Moyenne Section** qui propose aux enfants d'installer un nouveau « coin-boutique » : *« Comme ça vous pourrez jouer à la marchande parce que j'ai vu que certains enfants le faisaient avec le coin dinette et ça n'allait pas. »* Plus tard, à l'accueil du matin ou au réveil de la sieste, elle viendra jouer dans ce coin avec eux, assurera la mise en place du scénario entre un commerçant et son client, utilisera le vouvoiement dans les dialogues en « faire semblant » qui s'instaureront. Mais elle verra que la pauvreté des objets mis en vente fait perdre l'intérêt du jeu. Ce sera l'occasion d'une belle discussion en regroupement : *« j'ai besoin de savoir ce que vous aimeriez acheter et vendre et qu'on pourrait mettre au coin-boutique »*. Le désaccord des enfants débouchera sur deux types de commerce : celui où l'on achète des dessins et celui où l'on achète des chaussures. Et le projet se développera.

Dans les moments de jeux avec des enfants, l'enseignant saisit l'importance du symbolique pour le développement langagier. Par exemple, elle équipe sa classe de petits personnages de plastique pour entraîner dans ce jeu les enfants les plus en retrait : elle guette le moment où l'un d'eux s'empare d'un personnage, ou même simplement fait rouler une petite voiture pour en prendre une aussi. Elle s'arrange pour laisser le plus possible l'initiative à l'enfant une fois qu'il est entré dans le jeu.

■ Inventer des jeux-problèmes en langage

D'autres fois, le maître invente des jeux-problèmes destinés à amener les enfants à tout prendre en charge par le langage. Mais il faut poser la notion de jeu, et les contraintes, dès le départ.

Voici le démarrage d'une situation imaginée pour une classe de **Grande Section** : *« Maintenant que vous connaissez plein de façons d'aller d'un endroit à un autre dans l'école, je vais vous demander quelque chose d'encore plus difficile. C'est comme un jeu et ça fait réfléchir. Vous allez vous mettre par 3 et je vais vous donner un carton sur lequel est écrit un endroit de l'école. J'en prends un (elle en a 10 dans la main) pour vous montrer, il y a écrit "dortoir des petits", ça veut dire que les 3 enfants qui auront ce carton devront inventer une manière d'aller dans le dortoir des petits. Je vous lis tous les autres cartons : "classe de Denise", "bureau de la directrice", etc. Chaque groupe de 3 enfants partira avec son carton et discutera d'un chemin pour se déplacer ; vous discuterez par 3 pour vous mettre d'accord. Quand vous serez d'accord vous reviendrez et on demandera à un groupe de dire le chemin, seulement en le disant, sans y aller, sans montrer. Et tous les autres devront trouver de quel endroit il s'agissait. Tout le monde ne passera pas ce matin, on recommencera jusqu'à ce que tout le monde passe. »*

Ici le dialogue entre les trois enfants permettra de mettre au point en s'entraînant, une représentation du trajet, puis une explication construite pour des enfants qui ne le connaissent pas, sans aucun appui dans la situation. C'est une occasion où l'oral assume la plupart des contraintes de l'écrit. Il y a là aussi un vrai travail sur la compétence ❶.

■ *Le « travail par thème »*

Ces thèmes sont généralement choisis par les maîtres et proposés aux enfants pour les motiver et donner une unité à des activités très diverses pendant un temps qui peut aller de plusieurs semaines à un trimestre, voire une année. Ces thèmes tiennent très souvent compte des goûts des élèves (les sorcières, les châteaux forts), mais sont également souvent construits pour leur faire « travailler le vocabulaire » d'un domaine (les fruits, les saisons, etc.), ou découvrir un domaine inconnu, par exemple l'art contemporain.

Dans PROG nous partons sur des visées explicites d'apprentissages de l'écrit, et nous les mettons en œuvre en suivant le plus possible les intérêts des enfants de la classe à un moment donné, et c'est là que nous rejoignons les thèmes. Si nous ne « programmons » jamais un thème à l'avance, en revanche, quand un sujet ou un album passionnent les enfants, nous entrons à fond dans leur intérêt : on peut s'en rendre compte en lisant la description des deux cycles d'activités présentés en 4^e partie sur *Bébés chouettes* et sur *Le Grand Cerf*. Autre exemple, un maître a dû changer considérablement le déroulement des activités en cours, pour faire place à une demande d'enfants de sa Grande Section. À la suite d'un spectacle très hermétique sur *Pierre et le loup*, les enfants, d'eux-mêmes, se sont mis à poser beaucoup de questions qui montraient bien qu'ils n'avaient pas compris. Ils jouaient des moments de cette histoire pendant les récréations. Voyant cela, le maître a proposé de lire l'histoire pour la jouer tout entière, de représenter le loup de diverses façons (musique, dessin, terre), et a mis à contribution l'intervenante en arts plastiques. Les enfants ont aussi cherché d'autres histoires où un loup avale un personnage qui ressort ensuite vivant. Ils ont beaucoup avancé dans leur compréhension de cette histoire, mais aussi beaucoup échangé.

Dernier exemple, lorsqu'une situation semble intéresser particulièrement les enfants qui sont, d'habitude, moins « concernés », alors celle-ci est reprise, pratiquement à la lettre. C'est ce qui a conduit la maîtresse de Petite Section à recommencer une seconde fois un jeu collectif de course aux trésors, s'étalant sur une semaine et en collaboration avec la Grande Section, parce que la quête des objets cachés pouvaient être anticipée, et parlée, par les enfants les plus fragiles de la classe.

■ *L'immersion dans un « bain de langage »*

Les partisans du « bain de langage » souhaitent mettre l'accent sur le rôle de communication du langage, renvoyant pour cela aux situations vraies de la vie de classe. Les enfants utilisent alors le langage sans cesse pour toutes les activités, mais de façon naturelle, sans s'en apercevoir, comme dans le milieu familial : le langage reste donc invisible.

Nous pensons que c'est effectivement dans des situations de véritable échange que le langage peut s'enrichir, mais à la condition de lui donner toute son importance pour la construction du sujet-enfant, et de solliciter volontairement le langage.

Le maître PROG veut profondément que les enfants développent leur **activité langagière** et deviennent des **sujets langagiers**. Il s'adresse ainsi à chaque enfant comme à une personne qui aime, refuse, préfère, choisit, et qui le **dit**. Cela se marque à tout propos dans des occasions très simples, par exemple lorsque la maîtresse propose à chaque enfant de lui dire la couleur de gobelet qu'il préfère pour la collation, lorsqu'elle charge un enfant de ramasser les gobelets puis de les lui donner en lui disant dans quel casier de couleur elle doit le ranger. Cela est bien différent de lui confier un casier pour ramasser les gobelets rouges car, bien qu'étant lié à l'apprentissage des couleurs, là l'enfant prend le risque de **dire** devant les autres.

Cette attitude du maître s'adresse particulièrement aux enfants un peu distraits, en retrait, timides, qui parlent peu, et il les sollicite le plus souvent possible pour leur montrer qu'il sait qu'ils peuvent décider des choses pour eux-mêmes et qu'il leur fait confiance. Ainsi, dès le début de la **Petite Section**, une maîtresse dit à un enfant qui refuse de se séparer de son doudou *« quand tu as envie de poser ton doudou, tu le poses, mais si tu en as besoin pour travailler tu peux le garder »*.

Le maître sollicite les propositions des enfants, leur soumet des questions de vie de classe : *« J'ai remarqué que vous descendez les escaliers en vous bousculant et ça ne va pas du tout parce que ça fait tomber des enfants, alors j'ai pensé qu'on pouvait trouver une autre façon de descendre. On va y aller et vous me direz comment vous pouvez faire. »* Le groupe devra parler les essais, les comparer.

Il accueille aussi les initiatives des enfants et leur laisse le plaisir de réfléchir à leur mise en œuvre. Un jour où le lapin de la classe circule en liberté, un enfant se souvient que le monsieur de la mairie risque d'entrer pour faire des travaux et de blesser le lapin. La maîtresse dit seulement : *« Comment on pourrait faire ? »*. Les enfants pensent à mettre un mot sur la porte et le dictent à la maîtresse : *« **Attention, Panpan se promène dans la classe.** »* Quand le mot est écrit, elle leur laisse le soin de dire où il faut le placer. Elle le confie à une enfant qui veut le coller bien en vue (pour elle !) sur la porte, à l'intérieur de la classe. Un autre enfant dit *« ah non, ça ne va pas, i pourra pas le voir, Jean-Jacques ! »* Il reprend le mot et le colle à l'extérieur, mais un troisième enfant proteste *« c'est à l'envers, les écritures »*, et peu à peu la discussion permet de le placer au mieux. Un enfant dit même *« faut le mettre plus haut, parce que les yeux de Jean-Jacques, i sont là »* (geste). La maîtresse souligne que c'est une bonne idée de le placer pour celui qui va lire. Un quart d'heure plus tard, Jean-Jacques entre avec précaution dans la classe et demande : *« Qui c'est Panpan ? »*. Les enfants sont

très étonnés, c'est la première fois qu'ils touchent du doigt la différence entre ce qu'ils savent, eux, et ce que sait le destinataire de leur message. La maîtresse la relève et l'explique. Du début à la fin, c'est un travail pour faire avancer la compétence ❶ (en même temps que C ❸ et C ❹).

Ce qui est particulier au travail dans PROG : le maître rend visible le langage

Lorsque des visiteurs viennent dans les classes PROG, ils sont frappés par l'usage qui y est fait du langage, et cela vient effectivement du fait que le langage y a un statut très particulier qui lui permet de faire un pont entre ce qui s'extériorise et le langage intérieur. Le maître essaie de dire ce qui se passe dans sa tête et cela rend beaucoup plus transparentes toutes les activités parce qu'il y a moins d'implicite. Cela évoque aussi pour les enfants des choses qu'ils ont dans la tête et ils se mettent à vouloir les éclaircir : ils posent de plus en plus de questions, comme le fait Nono, le chat qui rêvait de manger une souris (Claude Boujon, École des loisirs). C'est la recherche de la **clarté cognitive** dont nous avons parlé dans la première partie. Disons tout de suite que ce que pensent les enfants nous reste toujours mystérieux, mais que les enfants ont davantage envie d'en parler, et que le maître les y invite, en restant toujours dans le domaine des démarches intelligentes d'apprentissage, c'est-à-dire sans jamais empiéter sur le domaine privé de l'enfant. Nous examinerons ce travail langagier d'abord à travers l'explicitation des démarches (ce que nous appelons « parler » les choses), puis à travers la recherche de la compréhension, et enfin à travers la façon dont le maître donne à voir ce qu'il fait, puis y associe de plus en plus les enfants en les mettant en réflexion pour qu'ils deviennent autonomes, matériellement et intellectuellement.

■ *Le maître « parle » les choses : l'exemple des apprentissages*

Le maître ne se contente pas de mettre les enfants en situation d'apprendre, il « parle les **apprentissages** ». Nous employons souvent ce terme de « **parler les activités** » ; il ne s'agit pas de parler sur, ou au sujet des activités, mais de rendre transparent (ou tout au moins sans zones d'incertitude ou de confusion) et visible ce qui se passe dans une activité dont on ne voit souvent que le résultat. L'effet de cette transparence est de lancer les enfants dans l'activité intelligente, au lieu de les laisser se bloquer sur un résultat qu'ils ont peur de « rater ».

■ **Le maître pose explicitement le but de l'apprentissage**

Contrairement à une opinion très répandue, nous ne pensons pas que les enfants de maternelle soient trop jeunes pour cela, ni que cela les ennuie.

Nous avons souvent constaté que cela les aidait beaucoup. Voici comment une maîtresse présente un nouvel atelier de découpage : *« C'est du découpage, parce que découper ce n'est pas facile au début et je vais vous aider, vous allez apprendre. »* Les enfants, même très jeunes, peuvent comprendre à quel but tend une activité, et même s'il est assez lointain. Un apprentissage n'étant pas immédiat comme l'enfant le souhaiterait, la maîtresse prépare la notion de la durée nécessaire, et elle assure l'enfant de son aide.

Le but peut être à la fois plus complexe et plus lointain, mais le fait que le maître le pose permet à l'enfant de comprendre où il va et à quoi cela sert d'apprendre, dans une perspective à long terme. C'est ainsi qu'en présentant un cycle d'activités en compréhension sur un album, une maîtresse en fin de Petite Section, précise bien aux enfants que ce travail durera plusieurs semaines, et qu'il les aidera plus tard à *« mieux comprendre les histoires qui sont dans les livres »*.

■ **Il fait un événement d'un apprentissage réussi :
il remonte d'un résultat vers un processus**

Une manière importante de parler la notion d'**apprentissage** peut être de faire un événement d'un apprentissage réussi. Pour ce faire, la maîtresse commence par arrêter le déroulement quotidien des choses pour attirer l'attention de toute la classe sur une réalisation d'un enfant (ou bien de quelques enfants). Elle en fait un exploit, mais uniquement dans la mesure où elle veut montrer aux enfants qu'ils peuvent y arriver tous, s'ils apprennent également. Alors la maîtresse remonte du résultat visible vers l'apprentissage qui l'a précédé. En **Moyenne Section**, une belle occasion se présente lorsqu'on obtient les premiers bonshommes non-têtards. La maîtresse dit quelque chose comme *« voilà une grande nouvelle ! X, Y et Z ont fait ça (M. montre). Vous vous rendez compte comme ils font des choses difficiles ! Au début de l'année ils faisaient des choses comme ça (M. montre les premières réalisations) et ça veut dire qu'ils ont appris. Alors tout le monde pourrait apprendre à le faire... »*. Il ne s'agit pas de prendre des enfants pour les montrer en modèles, mais au contraire d'assurer tous les enfants qu'ils peuvent y arriver aussi. Elle montre quel est le rôle des essais, et celui de la patience, et l'explication *« ça veut dire qu'ils ont appris »* est nécessaire pour que de jeunes enfants prennent ainsi conscience de ce processus si important pour leur vie d'élèves, et qu'ils aient des images de réussite en tête.

Ce peut être aussi l'occasion de valoriser un enfant en difficulté. Méïssa, en Moyenne Section, parle très peu, et un jour, elle apporte à la maîtresse une feuille où elle vient d'écrire son prénom presque lisible. C'est le moment de la fin des ateliers. Aussitôt la maîtresse regroupe les enfants : *« Venez voir ce que Méïssa a fait ! Elle a écrit son prénom, et même, je peux le lire. Bravo Méïssa, maintenant tu vas pouvoir signer tes dessins, et écrire à*

quelqu'un (elle appelle l'ATSEM dans le couloir). *Françoise, est-ce que tu peux lire ce qui est écrit là ?* » (l'ATSEM arrive et lit « Méïssa » devant tout le monde, les autres enfants applaudissent). Puis la conseillère pédagogique, la directrice, l'intervenante en musique qui passent à portée sont invitées aussi à apprécier l'exploit. Peu de temps après, Méïssa s'est mise à parler, à progresser beaucoup plus vite, et à écrire souvent son prénom.

■ *Le maître installe le langage comme outil pour la compréhension*

L'écoute vraie qu'a le maître pour les propos des enfants est la clé de leur langage. C'est parce que le maître l'écoute très attentivement que l'enfant sait que sa parole a de l'importance, et qu'il peut « parler en « je » ». C'est parce qu'un adulte fait tout son possible pour le comprendre et répondre à sa parole qu'il essaiera, lui aussi, de le comprendre puis de comprendre les autres, et que la parole dans la classe prendra sa vraie valeur, dans l'écoute mutuelle.

■ Le pouvoir de « dire » pour l'enfant, le choix de se taire pour l'enseignant

Pour l'enfant de **Petite Section**, c'est un enjeu extrêmement important de pouvoir s'affirmer comme sujet et prendre sa place dans le groupe par la parole. Encouragé par l'écoute du maître, il essaie de « **dire** » alors des choses de l'ordre du sujet qu'il est, c'est-à-dire de son expérience familiale, ses sentiments, ses envies, ses sensations, ses besoins à lui. Dans un premier temps, il le fera seulement avec « sa » maîtresse, mais rapidement, elle crée des moments collectifs, où elle offre à chacun la possibilité de se mettre à exister dans le groupe. Elle doit donc accueillir ce patchwork hétéroclite, faire place à chacun et manifester qu'elle écoute, ce qui n'est pas toujours confortable ! Cela suppose de renoncer à un thème unique et de s'obliger à parler le moins possible, à poser le moins de questions possible. En voici un exemple de Petite Section.

Séquence

Valentine 1 – *ben ma maman elle a un bébé dans son ventre*

Arthur 1 – *et moi aussi* (d'autres reprennent « et moi aussi »)

M1 – *oh la la tous les bébés ! On va lever le doigt et je vais demander à tous ceux qui ont quelque chose à dire...*

Pablo 1 – *tu sais moi un jour j'ai regardé / j'ai la cassette du Roi Lion moi*

Laurice 1 – *tu sais moi / j'ai toujours / j'ai plein de bébés dans mon / je vais avoir un petit frère moi*

M2 – *alors ta maman attend un bébé ! quelle chance !*

Commentaires

Rôle de M : écouter, accepter, prendre en compte sans jugement, même si elle rappelle les règles de vie.

L'écoute entre les enfants est encore rare. Parole par ajouts, voire surenchère, progression par continuité et ruptures : les bébés, les récits de vie. La **dimension symbolique** est fortement mobilisée. Le « moi aussi » est une manière pour

Laura 1 – *ben tu sais moi/moi un jour moi je suis allée au bois et y avait un petit chien qui arrêta pas de nous suivre*

Solweig 1 – *tu sais/nous un autre hier on a été voir Casper parce que c'est un gentil fantôme*

Valentine 2 – *eh ben Mouna une fois/à xxx/on faisait du vélo/eh ben ma sœur elle a failli se casser la jambe assise*

Anna 1 – *eh ben dimanche je vais aller chez mon papa*

M3 : *et ce week-end tu étais avec qui ?*

Anna 2 – *chez mon papa/et avec mon papa je suis allée voir la yyy/y'avait un méchant chat et un méchant canard*

Hakim 1 – *tu sais/eh ben/eh ben moi/moi mon papa il est malade*

[...]

les E de signaler « je suis là, regarde-moi, je suis capable de dire ».

M prend plus de temps avec Anna dont les parents viennent de se séparer.

On le voit ici, les interventions, rares, de la maîtresse repartent toujours de thèmes proposés par les enfants. Elle ne pose qu'une seule question et c'est une vraie question (elle ne connaît pas la réponse). Montrant qu'elle veut comprendre, les enfants, eux aussi, cherchent vite à comprendre.

Lorsqu'on travaille dans la même optique en équipe de **cycle**, de vrais dialogues s'instaurent au cours de la **Moyenne Section**. Le maître dispose de deux appuis pour avancer sur cette compétence de dialogue :

– il sait qu'un enfant ne dit jamais n'importe quoi, au hasard, mais qu'il travaille sur une logique ;

– il fait tout pour être compris, c'est-à-dire qu'il met sa propre logique à la portée de l'enfant.

Et le maître n'intervient que lorsque c'est nécessaire. Voici la même cohorte que précédemment en Moyenne Section, au mois d'octobre, lors de l'appel :

Caroline – *oh y'a plein d'enfants dans la maison* (maisonnette dans laquelle sont déposées les étiquettes des absents)

Gil – *oui, y'a Solène, y'a Kamel, y'a...*

Stéphane – *eh ben mon frère il est à la maison parce qu'il a l'angine*

Sarah – *et tu sais y'a une fille qui m'a gardée parce que mes parents ils étaient chez mes voisins*

Léo – *c'est quoi [mevwazē] ?*

M – *ah, est-ce que quelqu'un sait ce que veut dire « mes voisins » ?*

Le thème de discussion apparaît nettement ici, il s'agit des raisons de rester à la maison. Et les enfants s'écoutent et essaient de se comprendre.

■ Ce que le maître sait de la compréhension des enfants

Plus le maître prend le point de vue des enfants, plus il travaille la **compréhension**. Pour cela, il doit avoir en tête qu'ils travaillent en « ramenant

à du connu», de quelque manière que ce soit : en rapprochant un événement d'un autre, en comparant une scène à une autre, en rapprochant une chaîne sonore inconnue d'un énoncé connu, ou les trois à la fois.

Deux exemples permettront de voir comment se font ces mises en relation. Christopher nous montre de façon très claire le travail qu'il effectue à un moment donné. Par contre, nous avons eu beaucoup de mal à comprendre celui d'Aminatou à un autre moment.

- Christopher commence à s'intéresser à ce qui se passe en classe, il progresse vite, mais il parle encore peu en milieu de Moyenne Section. Après la lecture par la maîtresse du « Voyage » (dans *Sept histoires de souris*, Arnold Lobel, L'École des loisirs), il prend un grand plaisir à manipuler les pages du livre, et commente les images à mesure : « *des patins j'en a / et pis un déguisement de souris / des bottes j'en a / des pieds j'en a* (sur la page où la grand-mère regarde les "pieds tout neufs" de Souriceau) *j'en a un déguisement* ». On voit que les mises en relation sont bien plus fines qu'il n'y paraît, puisque la pose de pieds rappelle un déguisement à Christopher.

- Dans cette même classe, Aminatou est une enfant en grande difficulté. Un jour, alors que les enfants sont en train de mettre leur manteau pour sortir en récréation, la maîtresse voit que la fillette a mis le bouton du haut dans la boutonnrière du dessous. Elle l'appelle : « *regarde Aminatou, tu as mis ton manteau de travers, va te voir là-bas* » (elle montre d'un geste la direction du miroir de la classe, situé près du coin peinture). Aminatou regarde l'endroit pointé, s'en va, et revient avec un pot de peinture, qu'elle tend sans un mot à la maîtresse. On en parle en équipe de recherche, et c'est alors que la maîtresse se souvient qu'Aminatou a rapporté de la peinture de couleur verte. On découvre donc que cette enfant est en train de travailler la chaîne sonore qu'on lui adresse et son activité de segmentation porte, dans cet exemple, sur l'unité phonique [dətraver], qu'elle met en relation avec le geste de la maîtresse, d'où son choix du pot de peinture « verte ».

En maternelle, on a de nombreuses traces d'un travail intense de ce type. Les maîtres doivent savoir que c'est bon signe. Encore faut-il qu'ils interprètent ces bons signes, et rebondissent dessus, pour que les enfants à leur tour progressent.

■ Les efforts du maître pour se faire mieux comprendre

Dans le cas d'Aminatou, il aurait fallu que la maîtresse puisse comprendre où était le malentendu (« *je voulais te montrer le miroir pour que tu puisses te regarder* »), et reformule sa proposition (« *je parlais de ton manteau qui n'est pas bien boutonné* »), en partant de l'idée qu'elle n'avait pas su se faire comprendre, plutôt que de taxer l'enfant de **non-compréhension**. D'une manière générale, les maîtres ont du mal à opérer ce changement de point de vue, mais ils savent que lorsqu'ils y arrivent, ils n'entendent

plus les enfants comme avant. Tout se passe comme s'ils comprenaient ce beau principe :

Les enfants n'ont jamais faux :
ils travaillent, ils sont simplement... en train d'apprendre.

Et il est également important de ne pas oublier qu'un enfant de 4 ans a tout au plus 18 mois d'expériences mémorisées et mobilisables : bien des choses, évidentes pour nous, leur apparaissent comme des découvertes toutes nouvelles. Les efforts pour se faire comprendre doivent alors être permanents, surtout pour aider les enfants qui ont, à la maison, une autre culture que celle de l'école.

Si l'on considère une situation classique en maternelle comme la galette des Rois en **Petite Section**, on se rend compte que les enfants entendent le bloc sonore [tirelerwa], sans le comprendre puisqu'ils n'ont pas d'expérience de ce type. C'est la question des **univers de référence**.

Voici comment deux maîtresses de Petite Section tirent les Rois.

Maîtresse 1

Aujourd'hui, on est le 6 janvier alors on va tirer les Rois. On va manger ensemble la galette, comme le renard dans Roule-galette. Regardez comme elle est belle ! Dans la galette, il y a un petit objet caché, celui qui l'aura sera le roi. Attention à ne pas l'avaler ! Qui est-ce qui veut passer sous la table pour dire à qui je donne les morceaux ?

Maîtresse 2

Aujourd'hui, on est le 6 janvier alors on a quelque chose d'important à faire, on va tirer les rois, vous allez voir. Je vais d'abord le faire. Je vais prendre le petit bouc de Côme, le lapin d'Arthur, le nounours d'Hannah, la girafe de Chloé et le lion d'Hakim (ce sont les doudous des enfants). Allez les amis, venez tirer les Rois !

Maintenant je vais prendre de la pâte à modeler et je vais faire une galette (le fait devant les enfants). Dans cette galette je vais mettre quelque chose (met une perle). Maintenant je pose la galette au milieu des amis et ils ne savent pas où est la perle. Celui qui l'aura sera un roi ou une reine. Je vais demander à Alexandre d'aller sous la table (l'enfant va sous la table), il ne doit rien voir mais il va m'aider. Ce morceau-là, Alexandre c'est pour qui, pour le petit bouc, pour le lapin ?

Quand la scène de la maîtresse 2 est terminée, le petit bouc a une vraie petite couronne et elle dit : « *maintenant que nous avons fait ça, on peut le faire en vrai parce qu'on nous a donné une galette. Est-ce que ça vous intéresse ?* » La scène est alors investie dans le réel.

L'enjeu de ces situations est de donner aux élèves des **appuis cognitifs**. Toutefois, il importe de ne pas s'enfermer dans un type de représentation et de ne pas croire que c'est par la fiction qu'on accède au réel. La présentation d'une série de photos de « l'événement » de l'année précédente peut être envisagée tout aussi bien.

Dans tous les cas, on voit bien qu'il ne s'agit pas du tout de « pauvreté du vocabulaire » comme on le dit souvent, mais de culture, de langue, de compréhension du monde, et de toutes ces connaissances qui passent par le langage.

■ *Le maître se montre en train d'utiliser le langage : le dispositif 1*

On trouvera dans les chapitres qui suivent des exemples du **dispositif 1**, lorsque le maître se montre dans une activité de lecture ou de production de langage écrit pour que les enfants se construisent des représentations de ces activités complexes. On peut aussi utiliser ce dispositif en langage oral, pour montrer aux enfants le pouvoir que donne l'activité langagière. Nous avons sélectionné deux exemples pour illustrer ce savoir-être :

■ Exemple 1 : le maître montre aux enfants comment on fabrique une histoire, seulement avec le langage

Il s'agit d'un scénario de **Grande Section**. Dans un premier temps, la maîtresse part d'un dessin recueilli à la fin d'un des ateliers. Elle souhaite que les enfants expérimentent que le langage permet de « fabriquer » une infinité d'**histoires**, et que tout le monde peut le faire, en « cherchant dans sa tête ». Elle commence par annoncer son activité :

M1 – *ah ! voilà un dessin qui m'intéresse. Je peux faire quelque chose avec ce dessin. Étienne, c'est ton dessin celui-là ?* (signe affirmatif d'Étienne) *est-ce que tu veux bien que je raconte une histoire avec ce dessin ?*

Étienne – *oui*.

M2 – (regarde fixement le dessin) *alors il faut que je l'invente d'abord dans ma tête... Bon ça y est, j'en ai trouvé une* (met le dessin face à elle, les enfants ne le voient pas). *Écoutez bien*.

Puis elle se met à inventer « à chaud », une histoire en prenant appui sur les éléments du dessin.

M3 – *alors c'est l'histoire d'un oiseau qui vole au-dessus d'une maison. Et depuis le ciel il voit un jardin, avec de l'herbe et des fleurs. Alors il regarde les fleurs et tout d'un coup il a une idée. Il descend, se pose sur une fleur et lui dit : « bonjour la fleur ! Regarde je suis de la même couleur que toi ! ». « Mais non dit la fleur, je suis rouge et tu es bleu ! ». « Ah bon dit l'oiseau » et il s'envole jusqu'à ce qu'il trouve une autre fleur... [...] et depuis ce jour-là, l'oiseau sait qu'il est bleu et il sait reconnaître tout ce qui est bleu, comme lui ».*

Étienne – *elle est belle. Encore !*

Les enfants sont fascinés. Et la maîtresse montre qu'elle peut en inventer d'autres, à partir du même dessin.

M4 – *ah oui, avec ton dessin je peux en inventer une autre si tu veux, mais il faut que je réfléchisse... ça y est. Il était une fois une petite maison toute triste parce qu'elle était vieille, toute sale, et pas habitée. La petite maison savait qu'il*

existait des maisons qui avaient plus de chance qu'elle parce qu'elles étaient habitées et bien entretenues... (fin de la deuxième histoire)

E – ouais!!!

M5 – *et voilà, vous voyez, on peut inventer plein d'histoires dans sa tête.*

Et cette séance se reproduit de temps à autre. Un jour, un enfant demande à le faire, lui aussi. C'est le passage au **dispositif 3**.

Séquence

Côme 1 – *j'ai quelque chose à dire!*

M1 – *vas-y, on t'écoute*

Côme 2 – *j'ai fait un dessin et je voudrais raconter une histoire*

M2 – *alors garde ton dessin face à toi, nous on t'écoute, il faut qu'on comprenne ton histoire sans voir ton dessin*

Côme 3 – *alors /un jour/c'est un crocodile qui voulait manger un bateau/il avait faim et il avait vu un bateau/il s'approche du bateau mais juste à ce moment-là y'a un pirate qui sort du bateau et qui lui dit «va-t-en crocodile, c'est mon bateau» mais le crocodile ne s'en va pas i lui dit «je vais te faire la guerre» / et comme le pirate voit qu'il n'est pas assez fort i va vite sur une île avec son bateau /le crocodile i lui dit «sors de cette île» mais le pirate il veut pas alors le crocodile s'en va*

E – *bravo* (applaudissements)

Commentaires

Côme a l'habitude des prises de parole avec un véritable enjeu.

M rappelle la règle du jeu.

Côme se détache du dessin.

Son ancrage énonciatif est clairement celui d'un récit: temporalité disjointe, personnages, situation initiale, action/réaction, clôture.

Les réminiscences de Peter Pan n'ont pas été relevées par les copains, et la M ne les relèvera pas non plus car elles font partie de la performance de Côme.

Les applaudissements saluent la réussite d'une activité difficile.

Si deux ou trois enfants font encore cela en regroupement, la maîtresse peut l'envisager en **différenciation** avec un atelier, en proposant aux enfants d'inventer avec son aide une courte histoire. C'est elle qui démarre, puis un enfant prend le relais, puis elle reprend et aide ainsi les enfants à garder le fil, s'assure d'une intrigue, par le jeu des tours de rôle. Ici, on est typiquement en dispositif 2 où le maître et les enfants coopèrent à la production langagière. Bien sûr, le but est de donner de plus en plus d'initiative aux enfants, ce qui suppose d'en faire un cycle d'activité. Ici on voit se dessiner une progressivité du récit oral.

■ Exemple 2 : le maître montre comment il utilise ses écrits professionnels, puis y associe les enfants

Dès la Petite Section, le maître parle de son travail de maître et montre aux enfants comment il se sert de ses écrits professionnels : il leur lit, s'ils le demandent, ce qu'il écrit sur ses **post-it** «*pour ne pas l'oublier*», il leur explique ce qu'il fait chez lui pour eux, et même ce qu'il écrit sur son **cahier-journal** et comment il s'en sert en classe «*pour n'oublier personne en formant les groupes, pour savoir par quoi on doit commencer*», etc. Les

enfants sont passionnés lorsqu'il leur parle de tout cela, parce qu'ils voient quel pouvoir extraordinaire l'écrit donne à leur maître et parce qu'ils sont présents sur ces papiers magiques, « ça parle d'eux ». Les enfants saisissent également que les choses ne tombent pas du ciel toutes faites, et comprennent tout l'enchaînement d'anticipations, de réflexion et d'actions successives qu'il faut mettre en œuvre pour arriver à ses fins, quand on s'est donné un but : c'est le scénario de l'action, incluant la réflexion, qu'elle « parle » ainsi. Le **dispositif 1** permet aussi cela.

Et le maître ne tarde pas à y associer ses élèves en déclarant que « *c'est beaucoup de travail et que les enfants vont pouvoir l'aider* », ce qu'ils accueillent avec enthousiasme. Il commence souvent avec la liste des anniversaires à reporter sur le calendrier. Mais voyons quelques extraits d'un moment important de cette démarche, qui se situe le 16 Janvier d'une **Petite Section**, jour où la maîtresse apporte, pour la première fois, son cahier d'appel aux enfants pour commencer à l'utiliser avec eux.

Séquence

M1 – *voilà moi j'ai un cahier. Un cahier bleu comme ça (montre) qui s'appelle un cahier d'appel. Ça c'est mon cahier d'appel et sur ce cahier d'appel, tous les jours, i faut que j'écrive qui n'est pas là*

E – *Hélène!*

M2 – *oui, i faut que je fasse ce travail-là, i faut que j'écrive le prénom des enfants qui sont pas là, comme Hélène*

E – *Sarah! Sarah!*

M3 – *eh ben oui i faut que j'écrive dedans. Je vous montre les pages pour l'écrire (ouvre le cahier et s'approche de Gil). Tu vois Gil (à quatre pattes, à la hauteur de l'enfant, elle ouvre le cahier face à Gil) regarde, tu vois le nom de tous les enfants ? (montre la liste avec son doigt) tu vois i sont là (Gil regarde)*

E – *montre!*

M4 – *alors moi, tous les jours /*

E – *montre!*

M5 – *i faut que j'écrive (se relève, montre du doigt la liste aux enfants) QUI est là et QUI n'est pas là*

E – *y a des croix*

(Gil joue avec ses chaussures)

M6 – *oui je mets des p'tites croix, je mets des p'tits traits aussi, quand quelqu'un n'est pas là. Tu vois, Côme (montre à Côme) moi je vois « Côme » (Côme regarde)*

Valentine – *je vois pas mon nom*

M7 – *si, y a ton nom, Gil aussi je vois ton nom (se rapproche de lui) y a le nom de tous les enfants.*

Commentaires

M définit l'usage du cahier.

M valide ce qu'a compris l'E.

M attire surtout l'attention des E peu intéressés. Gil sera particulièrement suivi.

M paraphrase de nombreuses fois.

M marque l'importance de son travail.

E – et moi!

M8 – alors vous allez m'aider. D'accord Victoria, vous allez m'aider parce que c'est beaucoup de travail (regarde Victoria). Vous allez m'aider, Gil?

(Côme se lève et s'approche de M)

M9 – oui vous allez tous m'aider (elle se lève), je vais d'abord demander à Hannah

[...]

M62 – attention, ne faites pas de bruit quand j'écris (chuchote). Je prends mon grand cahier d'appel, voyons,... à la page de/on est au mois de janvier, je prends la page du mois de janvier, et i faut que je mette un petit trait à côté de tous les noms des enfants qui ne sont pas là. Hannah tu m'aides, donne-moi une photo

(Hannah prend une photo dans la maisonnette symbolisant les absents et la tend à M)

[...]

M66 – (prend la photo) voilà, qui c'est ça?

Hannah 1 – Solène

Plusieurs enfants – et moi je peux t'aider?

M67 – oui, pour le moment je vous remercie, aujourd'hui c'est Hannah qui m'aide

M68 – (regarde son cahier) alors Solène/tu m'as dit Solène, i faut pas que je me trompe (suit la liste verticalement avec son stylo). Où y a écrit Solène? (penche le cahier vers Hannah et lui montre) Ah oui, c'est là. Alors Solène (trace un trait)

(Silence total des enfants)

M69 – voilà, merci. Tu m'en donnes une autre?

(Hannah tend une photo à M)

M70 – Merci. Qui est-ce?

Hannah 2 – (hésite) Sarah

M71 – Sarah (montre le cahier à Hannah). Où est Sarah?

(Hannah montre le prénom écrit)

[...]

Hannah 3 – y en a plus

M75 – y en a plus, la maison est vide (montre la maison au groupe) alors il y a donc ces trois enfants-là qui n'étaient pas là (Gil regarde la maison vide).

M76 – ben voilà, je vous remercie. C'est mon cahier (se lève et montre) et tous les jours on écrira qui n'est pas là (M prend la main d'Alexandre qui marche à quatre pattes et lui montre le cahier) Tu as vu toi, Alexandre, tous les jours, regarde, tous les jours i faut faire ça, i faut faire des petits traits aux enfants qui ne sont pas là pour dire qu'ils ne sont pas là.

Les E ont très envie de l'aider parce qu'il s'agit d'un problème nouveau et qu'ils savent résoudre. M parle tout haut ses repères de page et à quoi ils correspondent.

Les enfants sont passionnés par ce qu'elle est en train de faire.

L'intérêt ne se démentit pas, jusqu'à la fin.

M va rejoindre Alexandre spécialement pour lui expliquer à lui.

Cette longue séance inaugure l'usage quotidien du **cahier d'appel** qui se poursuivra jusqu'en **Grande Section**, parce que nous savons toutes les découvertes qu'il favorise sur la nature de l'écrit (voir chapitre 4, autour des prénoms). Le travail se complexifiera, et évoluera vers une autonomisation croissante des enfants.

Nous avons eu un témoignage étonnant de l'impact de ces activités le dernier jour de l'année de Petite Section, lorsque Hannah a apporté un cadeau à la maîtresse : c'était une liasse de feuilles blanches pliées en deux verticalement et mises dans une couverture. La petite fille lui a tendu l'objet en lui disant : *« C'est pour toi, parce que ton cahier est presque fini »* et elle désignait du doigt le cahier d'appel de la classe. Au-delà du côté affectif, on peut se rendre compte du cheminement mental de l'enfant dans le choix de son cadeau.

■ *Le maître met le plus souvent possible les enfants en réflexion*

■ Les surprises

Tout commence par l'étonnement. Dès la **Petite Section**, le maître pique la curiosité des enfants en les étonnant. Il leur apporte des **surprises** qui les captivent, et il sait provoquer une attente de plus en plus impatiente : c'est le début du « délai » entre l'annonce et la découverte, qui permet de formuler des hypothèses. Très vite, les enfants se mettront à poser des questions, preuves de l'éveil de leur curiosité.

Une maîtresse de Petite Section, deux jours après la rentrée, constate, en aidant les enfants à s'habiller pour aller en récréation, que la classe d'en face est restée à demi-ouverte. Elle dit à un groupe d'enfants déjà prêts *« oh, je vois une jolie chose, là dans la classe d'en face, regardez ! hmmm ! est-ce que vous êtes curieux ? Moi oui ! Et si on allait voir, vous avez envie ? »*, et tout le groupe s'engouffre avec elle dans cette classe et y découvre avec émerveillement les traces des activités des élèves que leur explique la maîtresse (ce qui est une autre manière de comprendre comment fonctionne leur propre classe). Dans cette classe, les surprises sont diverses mais concernent surtout l'écrit. L'essentiel est de prendre chaque fois le temps d'en faire un événement, qui s'inscrit dans leur mémoire : c'est un rituel qui induit la réflexion et la recherche du *« qu'est-ce que c'est ? »*.

En voici un exemple situé tout au début de l'année. La maîtresse apporte pour la première fois les étiquettes portant les prénoms des enfants.

Lors du regroupement, elle commence avec un ton mystérieux.

M1 – *Hier, dans ma maison, je vous ai préparé quelque chose, est-ce que vous voulez le voir ?* (bien sûr, ils ont envie !) *alors fermez vos yeux !*

(elle passe derrière la bibliothèque, cache les étiquettes des prénoms, emballées dans un joli papier, sous son chandail et revient)

M2 – *ouvrez vos yeux ! oh ça fait un drôle de bruit* (elle fait toc toc sur le paquet par-dessous son chandail) *vous avez une idée de ce que c'est vous ?* (les enfants font des hypothèses)

M3 – *alors, toi tu dis que c'est un doudou, attends je regarde* (elle jette un coup d'œil au paquet mystérieux)

M4 – *non, ce n'est pas un doudou. Vous voulez que je vous montre un petit peu, juste pour voir ?* (elle soulève un peu son chandail et le remet vite en place) [...] Ensuite elle sort le paquet et l'exhibe. Enfin, un enfant vient l'ouvrir. La maîtresse renvoie au groupe les réactions de certains enfants, et elle utilise immédiatement le fameux objet.

■ Le délai pour réfléchir

Dans le scénario précédent, c'est l'enseignante qui a mis la surprise à découvert. Un peu plus tard, elle donnera quelques **appuis cognitifs** aux enfants et leur demandera de ne pas dire tout de suite leur hypothèse, de garder le secret dans leur tête. C'est un gros effort pour un petit, mais l'enjeu est important car elle leur fait comprendre qu'ils réfléchissent, « *comme les bébés chouettes* » dira Léopold (voir, dans la partie 4, cycle d'activités *Bébés chouettes*). Tout se passe comme si on les amenait à une quasi-conscience de cette activité de langage intérieur.

Aussi a-t-on fait du délai un principe didactique. Il s'agit d'éviter :

- de donner systématiquement une réponse immédiate à une question (au démarrage des ateliers, un enfant demande « *on peut commencer ?* », et le maître répond « *à ton avis ?* ») ;
- de ne pas agir avant d'avoir fait le point dans sa tête (on doit dessiner la princesse qui s'est endormie, on réfléchit en fermant ses yeux pour se la représenter mentalement, et le maître demande « *est-ce que vous savez comment vous allez faire pour qu'on voie qu'elle dort ?* ») ;
- de laisser réfléchir les enfants afin qu'ils choisissent le moment où ils pensent qu'ils sont prêts à essayer une performance, notamment dans les activités rituelles du regroupement en **dispositif 3** (mettre le calendrier à jour, aider à tenir le cahier d'appel, écrire la date, lire les prénoms d'enfants dans chaque atelier).

■ Avoir un travail à faire à la maison

Dans le même ordre d'idée, à partir de la fin de **Moyenne Section**, les maîtres **rebondissent** de temps en temps sur des occasions pour donner « un travail à faire à la maison ». Bien sûr c'est une formule humoristique qui désigne en fait un travail de **réflexion** que les enfants peuvent faire s'ils en ont envie. Cela les rend très concernés par leur métier d'élève, ils en parlent parfois dans leur famille ou entre eux en récréation.

Quelques exemples de **Grande Section** : réfléchir au cadeau qu'on pourrait faire à Hélène qui est triste parce qu'elle va déménager (c'est un secret décidé en son absence), faire une liste de ce que mangent les ham-

sters, penser aux deux livres qu'on a préférés parmi tous ceux qu'on a lus depuis la Petite Section (pour comparer avec ceux que les Moyens auront choisis, demander aux adultes qu'on verra mercredi l'âge qu'ils ont (pour savoir combien il leur faudrait de bougies d'anniversaire).

■ Les jeux-problèmes

Certains jeux-problèmes induisent la réflexion, notamment lorsqu'ils nécessitent un traitement mental du discours. En **Moyenne** et **Grande Section**, ils passionnent les enfants. En voici un exemple.

À la suite du cycle d'activités « grand cerf » (voir 4^e partie), l'enseignante décide de proposer à nouveau une comparaison entre deux textes racontant une même histoire, selon deux points de vue. Elle a rédigé chez elle les deux textes (de deux pages maximum), l'un racontant l'histoire de *Boucle d'Or* du point de vue des ours, l'autre la racontant du point de vue de Boucle d'Or. La maîtresse explique qu'elle va lire et qu'elle demandera quelque chose ensuite. Cette « ressemblance du pas pareil » inquiète et intéresse beaucoup les enfants qui restent souvent sans voix. Puis c'est le débat. On va jusqu'à voter : « *voilà un panneau où j'écris OUI* », dit la maîtresse, « *ça veut dire oui c'est la même histoire* », « *et sur ce panneau j'écris NON pour dire que non, c'est pas la même histoire* ». Les enfants ont à **réfléchir** et écrire leur nom sur les panneaux pour voter. C'est alors qu'Étienne demande « *tu pourrais mettre un autre panneau OUI-NON parce que je trouve que c'est les deux* ». Et c'est effectivement l'intérêt du jeu puisque tout le monde aura raison et on discutera pour savoir pourquoi.

■ Références bibliographiques

Brigaudiot M., « Plaidoyer pour les enfants de petite section », *Cahiers Pédagogiques*, n° 352, 1997, pp. 33-35.

Bruner J.-S., *Savoir faire, savoir dire*, PUF, 1983.

Florin A., *Parler ensemble en maternelle*, Ellipses, 1995.

François F., « Le dialogue en maternelle, mise en mots et enchaînements », in *Parole étouffée, parole libérée*, M. Wirthner, D. Martin, P. Perrenoud, Delachaux & Niestlé, 1991, pp. 55-80.

François F. & al., *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, PUF, 1984.

Golse B. & Bursztejn C. (sous la direction de), *Penser, parler, représenter, émergences chez l'enfant*, Masson, 1990.

Gopnik A. & Meltzoff N., *Words, Thoughts and Theories*, Cambridge Mass, MIT Press, 1997.

Vygotski L. S., *Pensée et Langage*, traduction de Françoise Sève, La Dispute, Paris, 1997.

2. Comprendre le langage écrit et se construire des représentations de l'acte de lire

Travailler la compréhension : mode d'emploi	94
Penser à la compréhension avant la lecture	103
Penser à la compréhension pendant la lecture	113
Travailler la compréhension après la lecture	118
Observer-évaluer pour mieux différencier	125
Vers la lecture autonome : dispositif 3	128

Travailler la compréhension du langage écrit : mode d'emploi

La nouveauté du langage écrit dans la vie des jeunes enfants nous incite à essayer de bien comprendre comment ils comprennent et à ne pas utiliser les écrits de manière « ordinaire », comme si tout allait de soi dans cet usage de ces objets si particuliers.

— *Les apprentissages : visées*

À la différence de la plupart des auteurs, dans PROG nous ne nous sommes pas d'abord demandés ce que les maîtres de maternelle pouvaient faire pour préparer les enfants à la **lecture**, ni comment ils pouvaient déjà mettre les enfants en situation de lecture. En effet, selon nous, lire n'est qu'une des modalités de l'**activité langagière de compréhension du langage écrit**. Nous nous sommes donc demandé quelles modalités de la compréhension du langage écrit les maîtres de maternelle pouvaient viser chez les élèves, comment ils pouvaient les aider à la maîtriser progressivement, en particulier comment identifier les **obstacles** à la compréhension du langage écrit que peuvent rencontrer les enfants et comment les aider à dépasser ces obstacles.

Bien entendu, la **visée** à long terme est la lecture autonome, à laquelle les élèves doivent accéder en fin de cycle 2, et les maîtres ont toujours cette visée en arrière-plan. Quand un enfant « sait bien lire » et qu'il est seul devant un écrit inconnu de lui, son activité langagière de compréhension consiste à traiter « dans sa tête » le langage écrit d'un autre, à faire sens en langage intériorisé. L'activité consiste à traiter les données perceptives

disponibles sur le support comme les traces interprétables du langage de l'autre, sans aucune médiation externe. Comme l'écrivait Vygotski, «c'est le langage sans l'intonation, sans l'expression, d'une manière générale sans tout son aspect sonore. C'est le langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral : le son matériel».

La **visée** en maternelle est, pour nous, la **compréhension du langage écrit** avec l'intonation, l'expression, le son matériel, pour reprendre ce que dit Vygotski. Nous visons la compétence **C②** ainsi formulée :

En fin de Grande Section, tous les enfants doivent avoir progressé dans la compétence langagière de compréhension de l'écrit. L'indicateur est leur capacité à dire ce qu'ils ont compris ou à montrer qu'ils cherchent à comprendre ce qu'ils entendent, lorsque le maître leur lit un écrit.

CLE signifie donc, à l'école maternelle, compréhension de langage écrit entendu, qui leur est lu par l'adulte. □

Mais cela n'est pas suffisant. Si les élèves n'apprennent pas à lire en maternelle, il est crucial pour leurs apprentissages futurs qu'ils s'y construisent une **représentation** juste de l'**acte de lire**. Il s'agit de la représentation **R①** :

Les très nombreuses expériences de compréhension d'écrit lu par le maître qu'ils auront faites pendant trois ans permettent aux enfants de se construire une représentation de plus en plus précise de l'acte de lire : c'est «faire langage» à partir de ces «pattes de mouche» qui sont sur un papier.

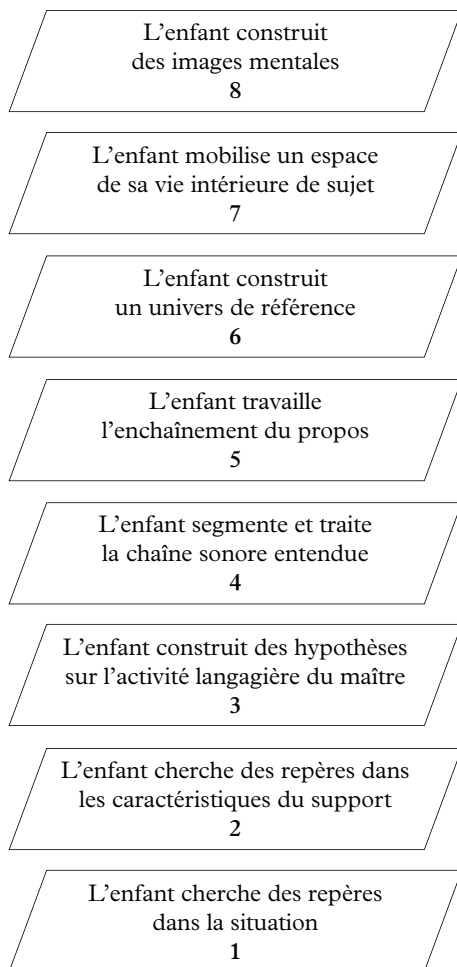
Cette représentation correspond à un début de clarté cognitive de l'acte de lire qui, comme l'ont souligné de nombreux travaux (par exemple Chauveau & Rogovas-Chauveau), est un facteur de réussite de l'apprentissage du lire-écrire.

— *Les apprentissages : procédures*

La question de la compréhension que les jeunes enfants ont du langage écrit est une problématique pratiquement inexplorée dans les recherches. Aussi proposons-nous ici un outil de travail que nous avons construit à partir de nos constatations, durant la recherche PROG. Ce sont des hypothèses sur ce que font les enfants (procédures) à qui on lit un écrit, présentées sous forme de plans, afin d'évoquer leur imbrication.

Précisons qu'il ne s'agit pas d'un modèle psychologique, tout au plus d'un outil didactique pour mieux interpréter des comportements d'enfants. Précisons aussi que la numérotation des plans est faite pour leur présentation ; elle ne signifie en aucun cas un ordre chronologique.

**Plans symbolisant des procédures de compréhension
de langage écrit entendu par un enfant**



• Le plan 1 évoque ce que l'enfant saisit tout d'abord dans la situation de classe. Les repères peuvent être temporels ou spatiaux si la lecture d'histoires, par exemple, intervient toujours au même moment dans la journée et au même endroit de la classe. Le support constitue le principal repère matériel : le maître prend un livre et l'ouvre devant les enfants rassemblés ou devant un petit groupe ; le maître apporte et montre une lettre ; le maître se place devant les étiquettes-prénoms des présents, etc. Les attentes sont également un élément de la situation : on a demandé quelque chose aux correspondants, c'est peut-être leur réponse. Le « signal » introducteur du maître constitue un repère indispensable. Par

exemple avec un **livre**, le maître peut faire différentes choses ; il est donc important qu'il dise s'il va lire l'histoire du livre ou faire autre chose.

- Les plans suivants indiquent tout ce qui peut se passer dans la tête de l'enfant pendant et après l'écoute. Il n'a pas conscience de faire tout cela, bien sûr, sauf exceptions. Mais ce peut être porté à sa conscience par un maître qui interagit avec lui, sauf le plan 7 qui est le jardin secret de l'enfant et doit le rester.

- Le plan 2 renvoie à une prise de repères plus approfondie dans le support, pendant l'écoute. Le livre est gros, c'est une longue histoire. C'est une histoire de loup parce qu'on en voit un sur la couverture. Elle commence parce que le maître a ouvert le livre. Elle est finie : il le referme. C'est une lettre que le facteur a apportée, parce qu'il y a un timbre sur l'enveloppe. C'est la réponse des correspondants, parce que ça ressemble aux lettres d'eux qu'on a déjà reçues, etc. Les marques graphiques font aussi partie du support et sont des repères pour les non-lecteurs : on voit un P majuscule et c'est peut-être écrit « Poule », c'est un mot long, donc ce n'est pas « rousse »....

- Le plan 3 concerne l'interprétation par l'enfant de l'activité langagière du maître. Il lit, il ne dit pas ce qu'il y a sur les images, il ne raconte pas, il ne récite pas. Il est porteur de la parole d'un autre qui n'est « pas là, pas maintenant ». L'enfant sera aidé par le comportement du maître, comme nous le verrons dans le paragraphe suivant (précautions). Le **vocabulaire de travail** du maître joue aussi un grand rôle en la matière : il faut faire très attention à désigner avec exactitude et dans des contextes très clairs pour les enfants, *dire ce qu'on voit, raconter, réciter, lire*. Il ne s'agit pas d'inculquer un vocabulaire « méta ». En quelque sorte, le maître le « pose » en contexte et fait l'hypothèse que peu à peu il fera sens pour les élèves et leur servira d'aide quand il le réemploiera.

- Le plan 4 concerne ce que fait l'enfant avec « le son matériel », comme dit Vygotski. Il traite la **chaîne sonore** émise par le maître, et il le fait comme il a l'habitude de traiter les chaînes sonores en langage oral. Or elles sont très différentes. Un exemple en Petite Section éclairera la différence. Ce sont des extraits d'une histoire, telle que le maître peut la raconter oralement, et telle qu'il peut la lire dans un livre.

1. Le maître raconte	2. Le maître lit
<i>... alors, comme ils voient qu'ils y arrivent pas ils décident d'appeler le renard</i>	<i>... mais ils ne réussirent pas. Ils décidèrent donc de demander de l'aide au renard.</i>
Chaîne sonore traitée par les enfants : ↗ ↗ ↘ ↗ [alɔʁkɔmilvwakilziarivpa/ ↘ ↘ ↘ ilɔdesiddapələləɾənar //]	Chaîne sonore traitée par les enfants : ↗ ↘ ↗ ↘ [mɛzilnəɾeysirpa // ↗ ↘ ↗ ↗ ↘ ↗ ↗ ↘ ilɔdesidɛrdɔkdədəmāɔdɛdələɾdɔrənar //..]

Les principales différences sont les suivantes :

- en 1, l'intonation met en relief la relation entre le problème et sa conséquence : montées intonatives sur *alors*, et sur *pas*. En 2, cette mise en relation, exprimée par *donc* est noyée.
- en 1, la syntaxe est celle de l'oral, familière aux enfants (*comme* + argument, *alors* + prédicat). En 2, elle est typique de l'écrit (trois propositions).
- en 2, vocabulaire et temps employés sont propres au récit écrit.

La conséquence est que les suites sonores de 1 sont familières aux enfants et que celles de 2 ne le sont pas, voire n'ont jamais été entendues en Petite Section : [ildesiderd5k].

Il est donc plus difficile pour les enfants, à partir de la chaîne sonore, de suivre et de tenir le fil du thème d'un bout à l'autre du texte.

• Le plan 5 renvoie à l'enchaînement du propos. Dans le langage oral, l'enchaînement thème-propos est souligné. Dans l'exemple 1 ci-dessus, *ils* est répété trois fois, et, surtout, leur échec et la relation causale avec leur décision sont posées au début, avant l'énoncé de celle-ci. Dans l'exemple 2, le lien entre l'échec et la décision est seulement indiqué par *donc* qui est placé après l'énoncé de celle-ci. Cela nécessite que l'enfant établisse seul des liens qui sont beaucoup plus affichés, « expliqués » dans le langage oral.

Ceci est vrai pour des enchaînements simples, comme dans l'exemple page précédente, mais c'est encore plus vrai sur la durée d'une histoire complète. Il faut alors que l'enfant « enchaîne les enchaînements » en repérant leurs continuités, leurs variations, leur hiérarchie. Peu à peu il s'achemine vers une « macrorelation » thème général-résumé du propos, qui représente l'histoire dans son entier. C'est très difficile. Cela explique que les jeunes enfants ne rappellent après coup que des « îlots » peu reliés entre eux de l'histoire qu'ils viennent d'entendre : « *c'est un loup... Il y a une souris qu'aimait faire des bonbons... Il est endormi, le loup... Elle ne dormait pas la nuit...* » (Didi Bonbon, O. Lecaye, l'École des loisirs) Ce n'est que lentement que les rappels se développent et se structurent : « *c'est l'histoire d'un petit ogre. Il mangeait toujours. Aussi y avait une grosse bête noire Elle voulait manger Petit Ogre. Et c'est Petit Ogre qui l'a mangée!!!* » (Petit Ogre, C. Boujon, l'École des loisirs).

• Le plan 6 souligne que l'enfant doit construire un **univers de référence**. Cela ne va pas de soi, même si l'écrit lu est situé dans le « réel ». Nous croyons souvent que la lecture du texte d'un projet qu'on a décidé ensemble, d'une recette ou d'une règle de jeu, d'une lettre reçue de la bibliothécaire, etc. ne poseront pas de problème de compréhension aux élèves. Or nous constatons fréquemment que le texte du projet pose des problèmes de projection temporelle, que les ingrédients, le matériel et les actions de la recette ou de la règle de jeu ne leur « disent » pas grand-chose et qu'ils ne connaissent pas la bibliothécaire ou ne font pas le rapport

avec la grande maison pleine de livres où on est allé. Le monde de la fiction n'est pas non plus si facilement accessible. Ce n'est pas par hasard si les maîtres de Petite Section racontent et lisent beaucoup de petits albums qui offrent un univers et des personnages proches des enfants, des actions qui leur sont familières, ce que Brigaudiot et Ewald appellent des « fictions d'expériences personnelles ». L'entrée dans l'univers des « récits fictifs » proprement dits nécessite que l'enfant mobilise ses connaissances des univers de fiction et les fasse se rencontrer, avec ce qu'il entend de la bouche de l'adulte qui lit.

- Le plan 7 souligne la dimension symbolique du langage. L'enfant mobilise un espace de sa vie intérieure de sujet. Il s'agit de la mise en rapport intime, personnelle, affective que l'enfant, – comme sujet ayant une histoire, des émotions, des valeurs –, effectue entre ce qu'il entend, ce qui lui est proposé et ce qu'il aime, ce dont il a peur, ce qui le fait rire, rêver. C'est l'enfant qui décide si cela représente, signifie quelque chose de « bon » pour lui. Nous n'y pouvons rien et nous n'avons pas à lui en demander des comptes. Mais Bettelheim, dans son célèbre *Psychanalyse des contes de fées*, nous a appris que les récits qui transposent interrogations, désirs, peurs, angoisses offrent un « mentir vrai » qui permet de les affronter, sans les affronter vraiment. D'où l'importance de bien situer les récits de cette nature dans leur univers, celui de la fiction.

- Le plan 8 indique en quelque sorte le résultat des activités des autres plans : l'enfant construit des images mentales, non pas après celles-ci, tout à la fin, mais, au contraire, tout du long de son activité de compréhension. Ces images se multiplient, se modifient, se dédoublent, se rejoignent, etc., au fur et à mesure. Nous n'y avons pas accès, sauf de manière indirecte et langagière, dans l'interaction, dans les rappels, par exemple.

■ Les précautions

■ Première précaution : ne pas systématiser ce travail

Pour un enfant de 4 ou 5 ans, il y a une différence entre écouter la lecture d'une histoire d'hippopotame qui avale un enfant parce qu'il est fâché qu'on lui dise qu'il sent mauvais (*Kifédébultanlo*, Bayard Poche) et écouter la lecture du mot de la maman d'Hannah qui dit qu'elle a la varicelle. Il ne faut donc pas systématiser un travail sur la compréhension, alors que les problèmes ne se posent pas.

Mais même lorsqu'il s'agit de littérature enfantine et de récit relativement dense, le moment de l'**histoire** quotidien qui lui est consacré ne comprend pas de séance particulière d'accompagnement, sauf si le besoin s'en fait ressentir bien sûr. Cette lecture quotidienne d'histoires est simplement offerte aux enfants, et s'il n'y a pas travail de compréhension à l'initiative du maître, il y en a bel et bien un de la part des enfants.

■ Deuxième précaution : être très rigoureux dans ce qu'on dit et ce qu'on fait d'un écrit

Commencer à se représenter l'acte de lire, c'est aussi savoir que, dans un écrit, il y a quelqu'un qui parle, qui n'est pas là et à qui l'adulte prête sa voix. Or cette situation est profondément différente des situations, très familières au jeune enfant, où il entend par exemple un adulte qui lui parle de ce qu'il a fait la veille, un adulte qui lui raconte une histoire sans avoir de support écrit, quelqu'un qui lui commente des images.

Et pourtant, ces situations sont souvent confondues par les enfants, avec celle de compréhension de langage écrit, ce qui est normal puisqu'ils ont déjà une longue expérience du **langage oral**, et que l'écrit est tout nouveau pour eux. Cela vient du fait que la compréhension du langage oral engage certains processus communs avec celle du langage écrit, en particulier comprendre à partir de la chaîne sonore.

Ces confusions peuvent faire **obstacle** et les maîtres doivent prendre soin de bien faire comprendre les différences :

- entre raconter et lire. C'est surtout le cas lorsqu'on raconte avec le livre dans les mains, il est bon de souligner son propre comportement langagier, bien préciser qu'on raconte, qu'on ne lit pas ;
 - entre dire et raconter. C'est le cas lorsqu'on fait faire des hypothèses aux enfants à partir des images d'un livre. Il s'agit alors de **langage oral** et d'imagination et les enfants doivent le comprendre. Variante encore plus gênante : montrer les images et demander « *alors, qu'est-ce qu'elle raconte l'histoire ?* ». On risque alors de cumuler une confusion sur la fonction des images et une autre sur qui raconte l'histoire ;
 - entre réciter et raconter. Cela peut arriver lorsqu'on tient un livre à l'envers, tourné vers les enfants, tout en racontant. Les enfants risquent alors de penser qu'on récite car ils croisent le regard de l'adulte et centrent leur attention sur les illustrations ;
 - entre réciter et lire. Par exemple, lorsqu'on finit de lire une phrase en levant la tête et en regardant les enfants. On a anticipé la fin d'une phrase écrite mais les enfants ne peuvent pas le savoir ;
 - entre parler sur des images et lire. Lorsqu'on interrompt la lecture pour commenter une **image**, cela peut renforcer la croyance des enfants qu'on lit les images ;
 - entre les textes oraux et les textes écrits. Cette différence peut disparaître quand on change des mots d'un texte, parce qu'on les croit trop difficiles. Lorsqu'on relira le texte, les enfants ne le reconnaîtront pas et ils auront raison puisque ce n'est plus le même. La permanence de l'écrit, par opposition à l'oral, est perdue.
 - entre activité de compréhension du langage écrit et activité de traitement des images. Par exemple, on peut régulièrement expliquer qu'on va d'abord lire sans montrer les images, en précisant « *moi, je lis et vous, vous allez écouter pour bien comprendre. Je vous montrerai les images après, quand j'aurai fini. Et comme ça vous commencez à apprendre un peu à lire* ».
-

Pour reprendre une proposition de la 1^{re} partie, les mots « *dire ce qu'on voit* », « *montrer les images* », « *raconter* », « *réciter* », « *lire* », font partie du **vocabulaire de travail** du maître.

■ Troisième précaution : être rigoureux dans ce qu'on fait d'un livre

À toutes les remarques précédentes s'ajoute ici le fait que l'acte de lire accompagne l'écrit d'un livre dans sa **linéarité** et dans son **feuilletage**. Afin de rendre claires ces caractéristiques, l'enseignant veille à annoncer le début d'une lecture en ouvrant le livre, en montrant le titre et autres mentions, puis le début du texte. Il accompagne du regard le bas d'une page qu'il termine, tourne ostensiblement la page et reprend le haut de la page du regard. Tous ces détails constituent des **appuis cognitifs** pour les enfants.

■ *Un exemple pour démarrer en Petite Section avec le dispositif 1 : Le Poisson Arc-en-ciel*

Bien que la **Moyenne Section** soit l'année de prédilection pour travailler CLÉ, nous avons choisi l'exemple d'une première lecture d'un album en **Petite Section**, celle du *Poisson Arc en ciel* de Marcus Pfister (Nord-Sud) pour illustrer les précautions mentionnées ainsi que l'aide que la maîtresse apporte aux différents plans de l'activité de compréhension des enfants. Il s'agit de la mise en œuvre du **dispositif 1**, ce qui veut dire que la maîtresse montre aux enfants ce qu'elle a compris et se montre en train de lire et de comprendre.

Avant de lire

M1 – *je vous ai apporté une histoire. Elle est écrite dans ce livre, et je vais vous la lire*

Elle montre la couverture à tous, laisse le temps d'admirer l'image et d'en parler un peu.

M2 – *ce n'est pas moi qui l'ai écrite, c'est Marcus Pfister (suit du doigt en lisant). Cette histoire s'appelle Le Poisson Arc-en-Ciel (suit du doigt en lisant).*

M3 – *c'est moi qui vais lire, et vous, vous ouvrez grand vos oreilles pour bien comprendre ce que raconte cette histoire*

Ce que dit la maîtresse favorise l'activité des enfants aux plans 1 et 3 (elle annonce ce que sera sa propre activité). L'observation de la couverture permet la recherche de repères sur le support (plan 2) et un début de construction d'un monde de référence (plan 6).

La maîtresse indique de qui vient ce texte : l'auteur qui n'est pas là, mais son nom est écrit. Elle lit également le titre. Ainsi les enfants traitent la chaîne sonore (plan 4) et poursuivent la construction du monde de référence. En même temps, la maîtresse fait en sorte qu'ils comprennent ce qu'elle fait quand elle lit (**R1**).

La maîtresse rappelle quelle va être son activité (plan 3). Elle indique ce que doit être celle des enfants, en insistant en particulier sur le plan 4 qui va commander tous les autres, et sur le but, bien comprendre ce que raconte l'histoire.

M4 – *je vais vous dire de quoi ça parle. C'est l'histoire d'un poisson qui a plein d'écailles brillantes. Il va lui arriver des aventures et, à la fin, il n'aura plus qu'une écaille, mais ses copains en auront une aussi, et il sera très content*

M5 – *attention, je commence à lire là* (montre la ligne du haut de la première page)

La maîtresse résume l'histoire. Cela aidera les enfants à traiter la chaîne sonore, à travailler l'enchaînement des propos et à construire le monde de référence (plans 4, 5 et 6). En même temps, le résumé concerne le plan symbolique (plan 7), en particulier en les rassurant sur la fin.

La maîtresse rappelle encore quelle va être son activité langagière (plan 3).

La lecture

Ce que fait la maîtresse

Elle tient le texte sur le côté. Les enfants voient les images, mais elle ne s'y arrête pas. Elle lit en continu tous les mots du texte sans rien changer. Elle se laisse le moins possible interrompre en rappelant qu'il faut écouter pour bien comprendre. Elle accueille cependant les remarques, mais sans les commenter, et elle poursuit. L'intonation de la maîtresse :

- elle souligne le lien dramatique entre les événements (tension de l'aventure vers une résolution) ;
- elle change de voix selon le personnage qui parle ;
- elle met un accent d'intensité sur les « mots clés » du sens et souligne d'une pause ceux qui marquent un tournant, un lien logique, une conclusion ;
- elle marque l'unité de contenu des énoncés.

Où se situe l'aide de la maîtresse

La maîtresse garde l'enchaînement de la chaîne sonore et la dynamique des actions, ce qui favorise les activités des enfants aux plans 4, 5 et 6.

L'intonation aide les enfants à segmenter et traiter la chaîne sonore (plan 4) pour construire l'enchaînement du propos et le monde de référence (plans 5 et 6).

Après la lecture

La maîtresse demande : « *alors, est-ce que vous avez aimé cette histoire ?* ». Puis elle se met très à l'écoute des enfants. La maîtresse se situe au plan symbolique (plan 7). Mais elle prend soin de laisser chaque enfant décider de ce qui peut être mis en partage. Elle n'émet jamais d'avis à ce plan, mais s'appuie sur lui pour aller à celui de la compréhension (plan 8). Elle encourage à prendre position, à donner son avis, à mettre en relation avec d'autres histoires. Elle pose, sans plus, certains termes du métalangage textuel (*héros, fin, etc.*) qui feront sens peu à peu. Ce métalangage s'enrichira au fil du cycle 1.

Tout cela permet à la maîtresse de repérer des éléments qui font obstacle à la compréhension. Ce repérage fournit à la maîtresse des informations qui lui permettront de concevoir des activités ultérieures et de les différencier, comme nous le montrerons dans la suite du chapitre.

Penser à la compréhension avant la lecture

Pour permettre aux enfants de saisir que l'**activité de compréhension** est un travail mental très intense, le maître pose très tôt, dans l'échange oral au sein de la classe, qu'on peut « avoir du mal à comprendre » ce qu'a dit quelqu'un, lui-même, ou un enfant de la classe, ou quelqu'un qui n'est pas là. Dans la continuité, il pose qu'il y a des « histoires difficiles à comprendre » parce qu'elles sont longues, ou compliquées, ou écrites avec des mots difficiles, et qu'on a le droit de se poser des questions sur elles, qu'on a même intérêt à les dire, car cela peut aider tout le monde. Dès lors, la compréhension peut devenir une **tâche-problème** à résoudre ensemble, et là, tout naturellement, les enfants évaluent eux-mêmes si leur compréhension les satisfait, deviennent plus exigeants, demandent d'eux-mêmes des explications sur les points obscurs, ce qui est un signe positif de progrès.

■ Choisir un texte

■ La délicate question des textes qui « concernent » les enfants

Cette question est délicate parce que les textes de fiction renvoient à une **dimension symbolique** chez chaque **sujet** enfant et que la visée que nous avons, d'ordre didactique, est la lecture – compréhension. Ces deux plans peuvent être en opposition. Voici un exemple de cette attitude d'enfant, à propos de la lecture de l'album *Bébés chouettes* déjà cité. Les héros sont trois petites chouettes, nommées Sarah, Rémy et Lou. En début de Moyenne Section, la maîtresse reprend le livre, déjà lu en Petite Section. Elle montre la couverture pour commencer, et demande aux enfants « *c'est l'histoire de qui ?* ». Les enfants disent « *de chouettes, de bébés, d'une maman* » mais l'un des enfants dit « *le loup* ». Il est parti sur une interprétation de [lu], qui est la prononciation du prénom du plus jeune des bébés chouettes et qui se sonorise de la même façon que « loup ». Cette interprétation peut l'emmener vers d'autres mondes que celui de l'histoire.

Il est bon que les maîtres soient vigilants sur cette question, notamment en faisant attention à ne pas choisir d'histoires qui pourraient être traumatisantes.

Pour le choix des **histoires**, le lecteur peut trouver au chapitre 2 de la 1^{re} partie des indications sur les thèmes qui mobilisent les enfants selon leur âge. On doit souvent feuilleter et lire attentivement un bon nombre d'albums pour choisir celui qui trouvera vraiment un écho chez les enfants à un moment donné. Cela suppose beaucoup de tact, et une bonne capacité de décentration de la part du maître, pour entrer dans les goûts et intérêts de ses élèves, et ce n'est jamais bêtifiant.

Pour les **messages** et les **courriers**, on veille toujours à ce qu'il y ait un véritable enjeu, et un expéditeur personnellement connu des enfants.

■ Un univers de référence accessible aux enfants

On a vu que la construction de l'univers de référence (plan 6) faisait partie de l'activité de compréhension. Pour cela, il faut que celui que propose le texte leur soit accessible, se rapporte à leurs mondes connus. C'est donc un élément primordial à prendre en compte quand on choisit un texte à lire aux enfants.

On croit parfois avoir aidé les enfants à se créer un univers de fiction et à y voyager sans problème et il arrive qu'on soit surpris. Dans une **Moyenne Section**, la maîtresse a suivi l'intérêt des enfants pour la « souris verte » et a constitué un ensemble d'histoires de souris qu'elle leur a lues et relues. Un jour, les enfants discutent de toutes ces histoires et des différents personnages de souris qu'on y rencontre. Soudain, un enfant lance un pavé dans la mare :

Océane 1 – *mais, les « vraies maisons » des souris... c'est un trou !*

M1 – *et à l'intérieur ?*

Océane 2 – *y a un trou avec seulement une souris et ses habits*

La maîtresse montre l'album *Une maison* où la souris n'est pas habillée.

M2 – *est-ce qu'elle est habillée, celle-là ?*

Plusieurs enfants – *Oui !*

M3 – (éberluée) *montrez-moi ses habits !*

Henriquès montre les oreilles et les pattes.

Océane 3 – *moi, j'ai vu un Tom et Jerry et la souris entraînait dans son trou*

M4 – *c'est des vraies souris, Tom et Jerry ?*

Océane 4 – *oui*

On voit qu'il faudra encore de nombreuses 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 !

Cet exemple souligne l'importance de choisir des histoires qui proposent un monde fictionnel à la portée des enfants. Des récits mythologiques, historiques, d'aventures dans des pays lointains, des chefs-d'œuvre littéraires comme *Le Petit Prince* offrent souvent des univers hors de la portée des enfants même si, parfois, des films de Walt Disney mettent en scène des univers voisins. D'autres récits, de la littérature enfantine actuelle, posent aussi des problèmes à ce plan. Par exemple, quel enfant d'aujourd'hui sait ce qu'est un puits avec sa margelle, sa corde, son seau, et comment cela fonctionne ? C'est pourtant indispensable pour comprendre *Plouf !* de Corentin (L'École des loisirs). Autre exemple encore, *Petit Lapin rouge* de Rascal et Claude K. Dubois (coll. « Pastel », l'École des loisirs). Il s'agit, on le sait, d'un pastiche du *Petit Chaperon rouge*. Petit Lapin Rouge rencontre Petit Chaperon rouge. Ils décident de changer les fins de leurs histoires respectives et de pique-niquer. Cela se termine par « Eh bien, mangeons, mon lapin... j'ai une faim de loup ! » Ce qui est nécessaire, ici, à la compréhension, c'est une très bonne connaissance préalable

du *Petit Chaperon Rouge* et aussi d'imaginer une histoire semblable, dont le héros serait un Petit Lapin rouge, cette fois. Un examen préalable approfondi s'impose donc et, le livre choisi en connaissance de cause, il sera souvent nécessaire d'aider les enfants à se représenter le monde de référence de l'histoire qu'on va lire, par exemple en utilisant des documentaires, en allant à la ferme, au zoo, ou bien en relisant des histoires dont la connaissance est nécessaire à la compréhension de celle-ci.

■ Les relations sémantiques du texte et sa longueur

Les deux vont souvent de pair. Nous avons constaté que certaines histoires restent obscures pour les enfants, lorsque l'intrigue est trop compliquée pour eux, comporte plusieurs rebondissements, voire des actions parallèles. Cela met les enfants en difficulté pour travailler l'enchaînement du propos (plan 5).

Une maîtresse a lu deux fois *Le chien bleu* (Nadja, L'École des loisirs) à ses élèves de Petite Section. Elle l'a choisi pour « sa qualité littéraire ». Elle les questionne ensuite. Rares sont ceux qui nomment le personnage principal. Seuls quelques uns rappellent des éléments du récit, mais fort peu nombreux, très brefs et sans aucune liaison entre eux. Autant dire qu'ils n'ont pas compris. La maîtresse met alors en question son choix et recherche d'autres albums. Elle opte pour *Bon appétit Monsieur Lapin* (Claude Boujon, L'École des loisirs) : le texte est beaucoup plus court, le héros est bien identifiable et intéresse les enfants (qui ne comprendra pas qu'on puisse ne pas aimer les carottes ?), l'intrigue est simple, de forme « itinérante », le dénouement est facile à comprendre et amusant. Les élèves montreront, quelques jours plus tard, qu'ils ont bien compris.

Voici un autre exemple de rappel, en Grande Section cette fois. La maîtresse a lu *Ah les bonnes soupes !* (C. Boujon, L'École des loisirs).

Maîtresse – *C'est l'histoire de ?...*

Pierre – *Une sorcière qui voulait se faire photographier. Alors, au début de l'histoire, elle voulait se faire photographier. Mais ils la trouvèrent pas belle ceux qui / ah non ! après y avait pas « ceux qui » / Alors la sorcière rentra chez elle et fit des potions. Alors après elle faisait cuire et puis elle en donne une cuillère au chat, et puis le chat, il devient la forme de l'électricité. Et puis ensuite, elle en donna un aux chauves-souris qui perdu le vertige. Elle en donna une cuillerée au crapaud qui faisait des bulles de toutes les couleurs [...] À la fin, elle les metta dans le placard. Et puis elle dorma en rêvant qu'elle se fait photographier et puis elle ouvre le placard et voit des petites sorcières comme elle. Et puis je crois que c'est fini après. Et puis il reste plus beaucoup de mots à la fin.*

Pierre rappelle beaucoup d'éléments narratifs, mais il n'a pas saisi la logique du personnage : son but, ses essais pour l'atteindre et ce qu'il en advient pour finir, de sorte qu'il ne peut rien faire que d'énoncer à la suite ces éléments sans lien.

Nous avons constaté que le nombre de pages du **livre** compte, même si le texte de chaque page n'est pas très long, ni très chargé d'événements. Empiriquement, on peut dire qu'au-delà de 6-8 pages en **Petite Section**, 8-12 pages en **Moyenne Section**, 12-16 pages en **Grande Section** (selon la « densité » des pages), il y a des enfants qui se fatiguent et décrochent. C'est une question de durée de l'attention.

■ La dimension linguistique du texte

Pour pouvoir être **lus**, les textes doivent être en **langage écrit** (voir 1^{re} partie, chapitre 1). Le rôle de l'école maternelle est d'aider les enfants à comprendre ce langage et ses spécificités. C'est difficile, nous l'avons dit, parce que ce langage diffère fortement du langage oral qui est familier aux enfants et qu'ils maîtrisent déjà bien. Une mauvaise solution serait de choisir des textes quasiment oraux. Cela gommerait les différences, entretiendrait la confusion et tournerait le dos aux apprentissages visés.

Nous veillons à lire aux enfants, à chaque niveau, un certain nombre d'albums dont le thème les passionne, dont l'intrigue reste assez claire, et dont le texte est vraiment caractéristique de l'écrit sans être alambiqué. De tels chefs-d'œuvre ne sont pas très fréquents, mais nous ne les laissons pas passer.

Du point de vue linguistique, l'enjeu est que les enfants parviennent à suivre le thème, à repérer les marqueurs logico-temporels et enchaînement sémantique pour dégager l'essentiel du propos.

Pour être lu, un texte doit être écrit de telle façon que tous les repérages nécessaires à la compréhension soient possibles dans le texte : espace, temps, qui parle et de qui on parle, tous les enchaînements et tous les liens (de causalité, de succession, etc.), les grandes étapes de l'histoire (début, déclenchement de l'action, rebondissements, fin, etc.). Le texte doit donc être autonome : sa compréhension ne nécessite pas que les enfants recherchent dans autre chose que le texte, pas dans la situation où il est lu et pas dans les images.

On évitera donc de croire qu'on travaille le langage écrit en lisant des textes à la première personne, en style direct oral, et avec des repères énonciatifs dans une scène illustrée. Un exemple. Sur l'illustration, une petite fille fouille dans un cartable sous le regard réprobateur d'une fille plus grande. Texte page suivante : *« Ma sœur, Lila, elle est plus petite que moi, mais il ne faut pas croire qu'elle est sage. Elle m'embête trop ! Elle touche mon cartable, elle perd mes crayons, elle perd mes dessins... »* (Histoires à lire, coll. « Lentin », Istra).

■ Texte illustré ou texte nu ?

La compétence visée est la compréhension d'un texte lu par l'adulte, sans autre recours que le texte lui-même. Mais... la très grande majorité des histoires qu'on lit aux enfants sont tirées d'albums qui, par définition,

sont illustrés, et les enfants veulent voir les images ! Sur cette question très difficile, nous avançons deux réflexions.

- C'est un aspect important de la préparation de classe que d'analyser les albums qu'on veut lire aux enfants, en fonction du rapport texte-illustrations. Dans certains cas, les illustrations peuvent paraître « décoratives », par exemple dans *Bébés chouettes*, dont le texte est tout à fait autonome. Cependant, les illustrations sont nécessaires aux enfants pour se représenter le cadre et les personnages. Dans d'autres cas, les illustrations « doublent » en quelque sorte le texte. Le choix s'effectuera donc entre les montrer ou non pendant la lecture. Enfin, il arrive que la compréhension nécessite une navette ou une interaction entre le texte et les illustrations (albums de Corentin, par exemple). Dans ce cas, bien entendu, il faut montrer les images.
- C'est toujours une grande découverte pour les enfants de voir leur maître lire un **texte non illustré**. On peut le commencer dès la Petite Section. Il faut que cela devienne fréquent en Moyenne Section, le plus fréquent en Grande Section. On a perdu l'habitude de lire aux enfants des textes sans illustrations. On a même du mal à en trouver ! On pourra pourtant puiser dans les anthologies de contes (par exemple *Mille Ans de contes*, Milan), dans des romans qu'on peut lire en feuilleton (par exemple *Petit Poil*, *Renardeau*, *Hibou blanc*, *Souris bleue*, *L'École des loisirs*). On peut également réécrire soi-même des histoires en changeant de point de vue (d'un narrateur extérieur à un narrateur personnage, par exemple) ou en les résumant, les expansant, etc. On trouvera aussi, dans le fichier (voir 3^e partie), des histoires sans images et courtes que nous avons utilisées dans nos classes.

■ Aider la compréhension avant la lecture

■ (Re)constituer le contexte du message ou du courrier

Lorsqu'il lit un message ou une lettre, le maître aide les enfants à se représenter l'expéditeur : « *Qui nous envoie cette lettre ? Et qu'est-ce qu'il peut bien avoir à nous dire ?* » Il les amène à trouver la signature, à condition de donner assez d'appuis pour que ce ne soit pas un devinement à l'aveuglette. Il est longtemps utile de préciser : « *Cette lettre, ce n'est pas moi qui l'ai écrite, je vois bien, là, qui c'est, parce qu'il a écrit son nom en bas de la lettre, regardez...* », et « *on ne peut pas deviner ce qu'il nous dit, je vais regarder le papier pour lire ce qu'il a écrit* ».

Voici deux exemples.

• La lettre de Claudio

Début de Moyenne Section. Les enfants ont déjà beaucoup travaillé sur le **courrier** l'année précédente, en Petite Section. Durant le regroupement l'ATSEM apporte une lettre. Après les hypothèses sur qui peut bien

nous écrire, la maîtresse lit ce qui est écrit sur l'enveloppe : « *Les enfants de Sylvie dans la classe des Petits* ». Les enfants se révoltent parce qu'ils sont Moyens et leur maîtresse ne s'appelle pas Sylvie. Leur maîtresse leur dit qu'elle pense que c'est quand même pour eux, mais que la personne qui a écrit la lettre ne sait pas qu'ils ont changé de classe.

Comme cela n'aide pas les enfants à faire de nouvelles hypothèses, la maîtresse leur donne un nouvel indice : l'enveloppe n'est pas toute simple, « *elle a tout autour du bleu et c'est marqué "par avion"* ». Elle vient de très loin et elle a mis longtemps à venir. La maîtresse montre le tampon et y lit la date.

C'est alors que Paul dit : « *Je crois bien que c'est peut-être Claudio*. » Léopold ajoute « *il est à Singapour* ». Puis d'autres enfants ajoutent : « *C'est de l'autre côté de la terre. Il dort quand nous on dort pas. C'est la nuit quand c'est le jour*. » Toutes ces remarques sont des évocations du travail fait l'année précédente, avant le départ de Claudio, enfant de la classe dont la maman était venue annoncer le déménagement. À la suite de cette discussion, la maîtresse dit qu'elle va lire ce qui est écrit dans cette lettre. Tout est à nouveau rendu « transparent » aux enfants : ouvrir la lettre, la lire, se demander qui l'a écrite (ici la maman de Claudio), etc. Et c'est Hannah qui demandera qu'on lui réponde.

• Autre exemple : le bulletin d'abonnement à une sélection d'albums en Grande Section

Dans cette classe, la maîtresse lit un album chaque jour. Courant octobre, elle prend des albums reçus l'année précédente dans le cadre d'un abonnement à une sélection de livres.

Extraits des séquences

Première étape

E – *on les connaît*

E – *tu les as déjà lus*

M1 – *et quand ça ?*

E – *quand on était Moyens*

E – *l'année dernière*

E – *c'était le facteur*

M2 – *ah oui, c'est vrai, c'était le facteur qui les apportait. Et qui est-ce qui nous les envoyait La Poste ?*

(les E ne savent plus)

M3 – *c'était L'école des loisirs, l'éditeur. Son nom est marqué sur les livres, là*

La maîtresse lit en suivant du doigt sur les différents albums.

À la question de savoir si on aimerait, cette année aussi, recevoir des albums de L'École des loisirs, la réponse affirmative est unanime.

Commentaires

Le premier souci de la maîtresse est de raviver le souvenir de la réception des albums en Moyenne Section.

La représentation du **courrier** postal est en construction chez les enfants grâce aux nombreux courriers qu'ils ont reçus et expédiés l'année précédente.

La notion d'éditeur est, elle aussi, en construction : il s'agit à peu près du nom des messieurs qui ont fabriqué l'album. Par contre, la notion d'abonnement n'est pas du tout en place. M va essayer de la travailler.

Deuxième étape

La maîtresse montre une enveloppe.

M1 – *j’ai reçu ce matin une lettre. Écoutez bien*

La maîtresse lit le devant de l’enveloppe.

E – (ravis) *c’est pour nous !*

M2 – *et comment on pourrait savoir qui nous écrit ?*

E – *t’as qu’à lire derrière*

La maîtresse lit « L’École des loisirs... »

E – *c’est l’école des loisirs qui nous écrit*

E – *p’têt qu’i disent qu’on va avoir des livres*

E – *oui, oui !*

E – *faut que tu lis dedans*

La maîtresse ouvre l’enveloppe, en extrait un dépliant et le lit silencieusement. Les enfants la regardent, très attentifs.

M3 – *oui, L’École des loisirs nous dit qu’elle nous enverra des albums. Mais il faut qu’on s’abonne. Si on leur envoie tout de suite... francs, eh bien, ils nous enverront un album chaque mois pendant huit mois*

E – *ouais, on n’a qu’à payer*

E – *pis, demain, tu nous en liras un*

Les enfants utilisent sans problème leur connaissance du courrier.

La maîtresse ne lit pas à haute voix le dépliant : il est hors de la portée des enfants au plan du **monde de référence** (chèque postal ou bancaire à l’ordre de... ; personne qui organise le regroupement...) et au plan linguistique (adresse de l’établissement et classe → « Je... » Date et signature). Elle le lit silencieusement et le paraphrase.

La notion d’abonnement ne va pas du tout de soi. Elle va à l’encontre des procédures d’achat que les enfants connaissent bien à la maison et à l’école. Aussi la maîtresse va-t-elle mobiliser le souvenir d’un abonnement au journal effectué l’année d’avant. Et cela ne suffira pas.

M – *on s’était abonné. Un abonnement, c’est quand on paie et puis on reçoit un journal ou un livre après, chaque semaine pour le journal. Mais là, pour les livres, on en recevra un chaque mois.*

Elle relit le dépliant silencieusement, puis explique « *huit vrais livres par an, un par mois, de novembre à juin* ». Les enfants suivent, approuvent, mais, de toute évidence, sont un peu dépassés par la complexité de ces informations, liées à une temporalité qu’ils sont loin de maîtriser.

M – *bon, on va essayer de marquer sur notre grand calendrier de l’année quand on recevra les livres de l’abonnement à L’École des loisirs.* Ici l’enseignante matérialise l’échelonnement des futures arrivées des albums et aide ainsi les enfants à repérer. Elle lit le nom du mois et elle écrit en lisant à haute voix « livre de l’abonnement » à chaque fois. À la fin, on compte qu’il y en aura bien huit. On termine par toutes les opérations de réponse en faisant en sorte que les enfants comprennent la teneur du message, son destinataire et le circuit de retour.

La maîtresse remplit le bulletin d’abonnement en expliquant et en lisant, le fait porter par deux enfants à la directrice qui à son tour le lit, le commente, fait un chèque, met le tout dans l’enveloppe réponse et lit aux

enfants ce qui est écrit dessus. Ces élèves, de retour en classe, font un compte rendu à leurs camarades et à la maîtresse.

Tout ceci sera repris huit fois dans l'année et ce n'est pas trop !

Bien sûr, ce qui importe alors aux enfants, c'est de savoir quel album on va recevoir le mois prochain.

■ Construire un univers de référence

Cette pratique intéresse beaucoup les enfants, parce qu'elle leur permet d'avoir des **appuis cognitifs** partagés lorsqu'on lit une histoire. Le dispositif est variable.

- Soit le maître crée, avant une lecture, et avec les enfants, le monde de l'histoire (**univers de référence**) qui sera lue plus tard, ou tout au moins certains de ses aspects. Ces expériences antérieures vont être ensuite retrouvées « spontanément », lors de l'écoute de l'histoire. « Spontanément » signifie que le maître ne l'explicite pas, il laisse certains enfants l'évoquer, d'autres seulement sourire (cela signifie qu'ils reconnaissent des scènes), d'autres ne rien laisser paraître, et peut-être ne rien en faire.
- Soit le maître démarre une lecture et l'interrompt pour proposer aux enfants de « faire comme dans l'histoire ». Les enfants « savent » alors qu'on est dans du jeu symbolique.

Dans les deux cas, nous travaillons là essentiellement pour les enfants fragiles qui n'osent pas dire, d'habitude, ce qu'ils ne comprennent pas. C'est une optique de **différenciation**. Nous l'exemplifions ici avec *Caddie Caddie* de Michel Gay (L'École des loisirs).

Le contexte est celui d'un atelier dans une **Moyenne Section**. La maîtresse s'est aperçue que les enfants ne s'intéressaient guère aux albums, d'où le choix de *Caddie Caddie* qui réfère aux courses au supermarché, c'est-à-dire une expérience connue des enfants.

Le premier jour, la maîtresse montre le livre et précise que, pour bien comprendre ce qui s'y passe, elle va juste lire le début, et après on fera comme les personnages du livre. Elle présente la couverture (lecture du titre et du nom de l'auteur), puis lit la première page : « *En entrant au supermarché, Maman pose une devinette à Tilipi : "Qu'est-ce qui est orange, fin, croquant, et qui se mange ? Quand tu auras trouvé, rapporte m'en une botte, bien fraîche".* »

On explique bien les conditions de la devinette : où est-ce que cela se passe, qui la pose à qui (une maman lapin à son fils lapin) et on la répète plusieurs fois. La maîtresse demande aux enfants s'ils savent ce que mange un lapin. Silence. Elle leur demande s'ils ont déjà donné à manger à un lapin. Deux enfants se souviennent que oui, chez leurs grands-parents. Aucun ne pense au lapin nain qui vit dans la classe et qu'ils nourrissent à tour de rôle.

On se rend à pied au supermarché le plus proche. Chacun va essayer de répondre à la devinette, comme si on était Tilipi. Les enfants, en quatre sous-groupes, explorent le magasin en poussant un caddie. Assez vite, ils trouvent des oranges, des clémentines et des carottes. Deux des groupes pensent que c'est les carottes parce qu'il n'y a que ça de « fin ». On en achète et on les rapporte en classe. On a également eu la chance de rencontrer un magasinier avec un chariot très semblable à celui dessiné dans l'album.

Le lendemain on rappelle tout ce qu'on a fait la veille. Récapitulation silencieuse de chacun en fermant les yeux « *pour bien voir dans sa tête tout ce qu'on a rencontré et vu au magasin* ». Puis échange collectif avec les enfants. La maîtresse a apporté une botte de carottes pour illustrer la différence avec la botte qu'on met à ses pieds (c'est évoqué dans l'album). C'est le moment de la lecture complète de l'album. Les enfants triomphent : ils avaient bien deviné pour les carottes. On les donne à manger au lapin de la classe. Le lendemain, on jouera à des devinettes sur des choses qu'on trouve au supermarché.

■ Construire « un horizon d'attente »

La notion d'**horizon d'attente** provient de Jauss. Nous l'utilisons pour dire que le lecteur « sait » quelque chose de ce qu'il va lire et que ce quelque chose lui permet de mobiliser plus facilement ce que les cognitivistes appellent des « blocs de connaissances ». Dans cette optique, le maître peut donner de nombreuses informations aux enfants, préalablement à la lecture. En voici quelques-unes.

- Présenter les personnages et l'univers avec des images

Prenons l'exemple de *Petit Bond* de Marc Velthuys (Nord Sud). Le récit comporte cinq personnages. Il y a une page où l'illustration les rassemble tous. On la montre. On les décrit, on les compare, on les nomme, etc. Puis on revient à la couverture sur laquelle un seul figure. Il faut dire lequel. On peut faire la même chose avec d'autres illustrations où un ou deux seulement sont représentés.

- Raconter avant de lire

En Petite Section et, plus généralement, quand le texte écrit est difficile, le maître peut commencer par raconter l'histoire en montrant les illustrations. Il faut alors qu'il explique bien ce qu'il fait : « *L'histoire que je vais vous lire aujourd'hui, eh bien, je l'ai lue hier soir, chez moi. Je crois qu'elle va vous plaire, mais elle est un peu difficile. Alors, avant de vous la lire, en premier, je vais vous la raconter, avec mes mots. Et après, je vous la lirai. Attention. Je commence à raconter l'histoire.* »

Le Géant de Zéralda de Tomi Ungerer (L'École des loisirs) lu en Grande Section présente la difficulté d'une centration initiale sur un personnage, puis, tout à coup et sans lien explicite, sur un autre, avant que les deux fils

de l'intrigue ne se rejoignent. Un récit préalable en prenant appui sur les images, est ici très utile. Le maître peut alors souligner : « *alors, là, on arrête de parler de l'ogre. Voici une petite fille. Elle est bien tranquille...* » et, deux pages plus loin, « *alors, ici, ça se rejoint, l'ogre et la petite fille...* ».

- Montrer les images avant de lire, sans parler

Le but est encore ici d'aider les enfants à avoir un horizon d'attente, à se construire des « idées », des « bouts » de l'histoire. Le maître évite de parler et tourne les pages sur un rythme assez soutenu pour que les enfants soient plus en **langage intérieur** qu'en discussion sur ce qu'ils voient. Il faut que les enfants sachent bien ce qu'on fait et pourquoi on le fait, de façon à ne pas renforcer la croyance que lire, c'est regarder les images, et que comprendre, c'est comprendre les images.

- Résumer avant de lire

Il s'agit de résumer sans rien dans les mains, pour que les enfants ne croient pas qu'on raconte comme ci-dessus. Nous en avons donné un exemple avec *Le Poisson Arc-en-ciel*. On peut, selon la difficulté prévisible de la compréhension, combiner cette procédure avec la précédente. On montre les images, puis on résume.

- Construire une progressivité de compréhension : le **dispositif « oral-images-écrit »**

Ce dispositif a été conçu spécifiquement pour un début de **Petite Section**, afin d'appriivoiser les très jeunes enfants à la lecture d'histoires par le maître (Brigaudiot & Ewald). Il se déroule en 4 temps :

– Dans un premier temps, en regroupement, le maître joue une scène à l'aide de marottes ou de marionnettes, devant un décor sommaire. C'est un scénario d'histoire simple que le maître a emprunté à un album (par exemple, *À trois on a moins froid*, E. Devernois & M. Gay, L'École des loisirs) et qu'il a appris par cœur. Les marottes sont recopiées exactement des illustrations de l'album, mais les enfants ne le savent pas pour l'instant. Le texte qu'il dit doit être très oral, c'est-à-dire que ce sont les marottes qui parlent (« *oh là là je n'ai plus de chauffage, que j'ai froid, je suis un hérisson et les hérissons n'aiment pas avoir froid. Tiens, on frappe à ma porte...* »). Ce spectacle est joué et rejoué autant de fois que les enfants l'apprécient.

– Dans un second temps, on met le décor et les marottes à la disposition des enfants qui peuvent, par groupes de deux ou trois, jouer la scène quand ils le souhaitent. Le maître observe alors ceux qui n'ont pas compris l'histoire et les aide. Jusque-là, la compréhension des enfants a porté uniquement sur du **langage oral**.

– Lorsque l'histoire est comprise de tous les enfants, le maître apporte un livre qu'il a fabriqué avec seulement des images. Celles-ci sont des scènes résumant l'histoire et présentent les personnages exactement sous la même apparence que les marottes. Le maître ne dit rien, il montre ce livre

aux enfants, en ateliers successifs, et les laisse s'exprimer. Ici, il leur arrive de reconnaître les personnages et cet **appui cognitif** les aide à comprendre qu'une histoire peut se présenter dans un livre. En effet, le **feuilletage** des pages découpe alors l'histoire autrement que lorsqu'elle est jouée (elle est alors chronologique dans le temps réel). Maintenant les enfants sont en compréhension d'**images séquentielles**.

– Lorsque ce livre d'images est bien connu, le maître reprend les enfants en regroupement et annonce « *je vais vous LIRE une histoire, je ne vous dis rien d'autre, vous écoutez bien. Voilà mon livre* ». Et il montre un second livre, qu'il a également fabriqué, mais qui ne comporte aucune illustration. Les enfants s'étonnent, c'est souvent la première fois qu'ils voient ça. Le maître répond « *eh non, il n'a pas d'images ! et je vais vous le lire* ». Le texte que le maître a tapé dans ce livre est un récit écrit à la troisième personne, aux temps passé simple/imparfait, sans discours direct, et qui raconte exactement la même histoire : « *Il était une fois un hérisson qui avait très froid dans sa maison...* » Ici, les enfants vont peu à peu reconnaître l'histoire, alors que la chaîne sonore perçue est sans commune mesure avec celle qu'ils ont entendue lors du spectacle avec les marottes. Ils sont alors en compréhension de **langage écrit**, mais avec un allègement cognitif considérable puisque si l'on se reporte aux plans que nous avons proposés, nombre d'entre eux ont déjà été « traités ». Ce sont les plans 5, 6, 7 et 8, c'est-à-dire ceux de la compréhension de l'histoire elle-même. En revanche, les enfants ont à traiter les plans 1, 2, 3 et 4, c'est-à-dire ceux du langage écrit et de l'acte de lecture qui l'actualise.

On a ici une **progressivité** de CLE car on prend en compte le point de vue du jeune enfant en lui fournissant des « mini-problèmes » à résoudre pas à pas.

Penser à la compréhension pendant la lecture (dispositif 1)

■ *Comment le maître essaie de rendre le contenu compréhensible (visée C②)*

Nous ne reviendrons pas sur les précautions déjà évoquées. Ajoutons seulement ce que l'expérience nous apprend :

- La lecture doit se faire en continu, avec le moins de commentaires possible sur les images ou sur le vocabulaire. Ce n'est qu'à ce prix que les enfants s'approprient le langage écrit. On évitera aussi de lire ce qui est avertissement, prologue, postface... de l'éditeur ou du narrateur. C'est le cas, par exemple, dans de nombreux « Père Castor ». Ainsi, dans *La Vache orange* ou *Le Cheval blanc*, le Père Castor présente l'histoire au lecteur. On dira aux enfants : « *je ne vous lis pas ça, ce n'est pas l'histoire. L'histoire, elle*

commence là. Je lis l'histoire au début, là. » Si c'est utile, la présentation peut être faite par le maître, en langage oral, afin qu'il n'y ait pas de risque de confusion chez les enfants.

- Plus les enfants sont jeunes, plus on a intérêt à utiliser un cache quand une page ou une double page d'album comporte deux images. On découvre chaque image au fur et à mesure qu'on avance dans la lecture. Faute de cette précaution, les enfants les plus fragiles ne construisent pas la permanence des personnages (*« le loup qui souffle la maison de paille il est méchant et le loup qui souffle celle de cailloux il est aussi méchant »*).
- S'il est justifié de vouloir « faire parler » le texte lorsqu'on lit, il faut aussi savoir que la dramatisation a ses limites. En effet, nous avons beaucoup insisté sur le fait que les enfants vont traiter la sonorité des écrits lus comme de nouvelles données perceptives. Or une intonation exagérément dramatisée risque de les distraire du texte, de sa compréhension et de leur faire oublier que le maître lit. Autant on pourra faire une petite voix lorsqu'un enfant s'exprime, par opposition à la grosse voix d'un ours ou d'un ogre, autant on fera attention de ne pas trop moduler sa voix lorsqu'elle est « off ».

■ *Comment le maître essaie de rendre transparentes ses activités et celles des enfants (visée R①)*

■ Saisir toutes les occasions de lire et de rendre visible l'acte de lire

Le maître peut saisir toutes sortes d'occasions chaque jour pour montrer qu'il a besoin de lire et comment il fait pour lire (et relire) : son cahier-journal, le cahier d'appel, les prénoms, la date, les petits mots des parents, d'un collègue, une comptine, une lettre, etc. Cette banalité est en fait un levier didactique tout à fait opératoire, car c'est l'accumulation d'expériences présentant des régularités (le maître fait l'annonce, parfois met ses lunettes, regarde un écrit, dit ce qui est écrit, s'étonne ou se rassure à la suite de sa lecture, etc.) et des différences (différents contextes et différents écrits cités) qui permettra la construction de la représentation **R①**, par chaque enfant, selon des modalités individuelles. Nous proposons de donner quelques exemples montrant de vraies découvertes par les enfants.

• Premier exemple : la représentation des activités en langage écrit en **Petite Section**

On est le 24 octobre. Les enfants sont en train de s'habiller dans le couloir pour partir en récréation. La maîtresse des Moyens sort alors de sa classe (voisine) et dit :

M des Moyens – hou les Petits ! n'entrez pas chez moi, je suis le loup !

Les enfants restent sans voix, pétrifiés, puis Julien prend la parole.

Julien 1 – *non, t'es pas le loup!*

M des Petits 1 – *Soraya dit qu'elle est le loup. Vous avez peur?*

Julien 2 – *non, parce que c'est pas le loup, c'est pas un vrai*

Léopold 1 – *elle fait semblant d'être le loup. Mais c'est pas un loup*

Comme elle juge qu'il s'agit là d'une avancée importante au plan symbolique, la maîtresse des Petits va alors chercher ses post-it et un crayon, et elle écrit ce qui vient d'être dit. Alice la regarde écrire.

Alice – *qu'est-ce que t'écrits?*

M des Petits 2 – *je vais te lire ce que j'ai écrit. « Soraya/hou, les Petits! N'entrez pas chez moi, je suis le loup. Julien/non, t'es pas le loup, et Léopold/elle fait semblant d'être le loup mais c'est pas un loup »*

Alice est stupéfaite. D'autres enfants viennent autour de la maîtresse.

Léopold 2 – *tu peux le redire parce qu'y a mon nom?*

M des Petits 3 – (relit et les enfants sont très intéressés)

E – *c'est ce qu'on a dit!!!*

M des Petits 4 – *oui, j'ai écrit ce que vous avez dit. Souvent j'écirai ce que vous dites parce que ça m'aide à préparer mon travail*

Cette courte séquence correspond à la découverte de la **nature de l'écrit** (R③) grâce à la compréhension de l'acte d'écrire (R②) et de lire (R①). Il s'agit de représentations qui seront particulièrement précieuses au CP.

• Deuxième exemple : la question du « où je continue à lire ? » en Moyenne Section

L'exemple qui suit est, en effet, tout à fait typique de ce niveau de la scolarité maternelle, niveau durant lequel les enfants se passionnent pour l'acte d'écrire et l'acte de lire. La visée est de leur permettre de comprendre la correspondance entre **linéarité de l'écrit** (sur les pages) et **linéarité du sonore** (dans la durée où on l'entend), à travers la lecture.

La maîtresse choisit un moment où elle vient de lire *Poulerousse* (coll. « Père Castor », Flammarion) car il s'agit d'un album présentant des blocs d'écrit séparés par des images, sur une seule page. Les coupures de texte peuvent même concerner une phrase (« Elle comprend que le renard [coupure] emporte Poulerousse... »). L'histoire a été préalablement racontée sans support (c'est un conte) et l'enseignante a utilisé un cache (voir paragraphe précédent) lors de la lecture.

M1 – *maintenant que vous connaissez bien cette histoire, je voudrais vous demander quelque chose. Je vais prendre cette page-là et je vais lire le début de la page, là (montre).*

(M lit en tenant le livre face à elle, puis retourne le livre vers les enfants. La double page contient quatre illustrations et trois blocs de texte.)

M2 – *à votre avis, où est-ce que je dois continuer à lire?*

De nombreux enfants montrent une illustration. On discute jusqu'à la **question** habituelle en résolution de **problème** :

M3 – *comment on pourrait faire pour savoir où je dois lire?*

Et l'enseignante aide les enfants en essayant de tout lire. Arrivée à une illustration, elle dit « *ah là je vois une tourterelle mais il n'y a rien d'écrit, je ne peux pas lire* ». Puis elle lit un bloc de texte et ajoute « *ah non ça ce n'est pas la suite, ça va pas* », etc. C'est le **dispositif 1** qui éclaire les enfants sur les différentes activités qu'elle mène.

Après cette séance initiale, on peut reposer très fréquemment cette question, pendant la lecture, sans commenter mais seulement en demandant à un enfant (**dispositif 3**) de pointer du doigt « *où il faut lire maintenant* ».

• Troisième exemple : le savoir-lire du maître et le non savoir-lire des enfants en **Petite Section**

On est mi-octobre. Le répertoire de la classe est alors de quatre chansons. Elles sont écrites (texte tapé à l'ordinateur) et présentées dans une pochette transparente. Un dessin découpé peut être inséré devant (illustration) ou caché derrière, ce qui permet à la maîtresse de créer divers problèmes sous forme de jeux de « **pseudo-lecture** », car elle peut montrer les écrits avec ou sans illustration. De plus, les chansons sont affichées sur un fil à l'aide de pinces à linge, ce qui les rend mobiles et empêche les enfants de prendre leur emplacement comme moyen de reconnaissance. Tout est fait pour induire chez eux le traitement de l'écrit et pas autre chose. La visée est ici de les sensibiliser au fait que « reconnaître » n'est pas suffisant pour lire, même si c'est une activité qui y participe.

Les enfants ont déjà participé à une séance semblable la semaine précédente. Quelques enfants avaient alors pris conscience qu'ils ne pouvaient pas répondre à la question de leur maîtresse « *quel est le titre de la chanson ?* » parce qu'elle nécessite de savoir lire. Cela explique leur forte participation dès le début de la séance.

Extraits de la séquence

M1 – *alors, cachez vos yeux. Je vous ai fait une surprise !* (M prend un texte écrit sans illustration)

M2 – *ça y est. Ouvrez vos yeux*

E1 – *encore une chanson !*

M3 – *oui, vous avez raison. Encore une chanson ! Alors, quel est le titre de cette chanson ?*

E2 – *tu peux nous lire ?*

Alissa – *tu peux nous montrer un p'tit peu ?*

M4 – *bon, ben, regardez, je vous montre un petit peu. Ça y est, tu as vu un petit peu, Alissa ?*

Léo traverse le groupe pour aller voir le dessin derrière.

E3 – *on sait pas lire !*

Commentaires

Création d'une attente par M.

Les E identifient l'écrit grâce aux procédures 1 et 2 des plans (situation et support).

M valide l'identification et pose le problème. Les attitudes de certains enfants montrent leur connaissance de la situation.

On voit jouer la dimension symbolique du jeu de cache.

M5 – *ah c'est vrai que vous ne savez pas lire! J'avais oublié! Mais vous êtes en train d'apprendre!*

M6 – *vous ne pouvez pas me dire quel est le titre?*

E4 – *Miaou*

(M met le texte face à elle et dirige ostensiblement son regard sur l'écrit. Elle procède à une véritable lecture silencieuse)

M7 – *non ce n'est pas écrit Miaou*

E5 – *Monsieur Pouce*

E6 – *non, elle est déjà là* (montre une chanson affichée)

[...]

M8 – *comment se fait-il que vous ne puissiez pas me dire le titre de cette chanson?*

E7 – *on sait pas lire*

E8 – *on est trop petits*

E9 – *tu peux nous lire?*

E10 – *on veut l'image*

M9 – *vous ne savez pas lire. C'est vrai. C'est moi qui sais lire. Je vous lis le titre.*

(M lit, accompagnant son langage du doigt, du regard et du ton de la lecture)

M10 – *maintenant je peux vous montrer le dessin pour qu'on voie si on ne s'est pas trompé*

(M retourne la fiche, montre le dessin)

M11 – *c'est un escargot parce que c'est une chanson qui parle d'un escargot*

Les E font des **hypothèses**, renvoyant aux titres des chansons connues : ils ont déjà construit une sorte de répertoire « titres de nos chansons ». Par ailleurs, ils savent qu'il s'agit du titre d'une nouvelle chanson et les textes restés affichés leur permettent d'éliminer les possibles. Ils ont des **appuis cognitifs** pour résoudre ce problème. L'attitude de la maîtresse est importante : il doit s'agir d'une véritable lecture silencieuse. Notre expérience de recherche montre que si l'on mime la lecture, le résultat est biaisé.

Tout est en place au plan de la **clarté cognitive** : pour connaître le titre de la chanson, il faut savoir lire ; à trois ans on peut seulement essayer de deviner en regardant l'image, mais la maîtresse, elle, sait lire et elle pourra nous le dire en le lisant.

La clarté de la **résolution** est nettement posée par M et l'acte de lecture est rendu spectaculaire (dispositif 1).

Les enfants entendent ce texte de chanson comme un texte non chanté. Pourtant, ils ne sont pas déçus. C'est pour eux habituel d'assister à des lectures de leur maîtresse. D'ailleurs un enfant proposera ensuite de la chanter.

C'est l'étape de vérification.

Le choix des mots est encore ici décisif, pour qu'il n'y ait pas confusion entre écrit et dessin dans la tête des enfants.

PROG fait l'hypothèse que la découverte par les enfants qu'ils ne savent pas lire est fondatrice : elle ouvre la possibilité de l'apprentissage. Mais dans son discours, le maître veille pourtant à ajouter, notamment en **Grande Section**, « *mais vous savez déjà un peu... mais vous savez beaucoup de choses... mais vous êtes en train d'apprendre... mais vous pouvez reconnaître les écrits que vous connaissez bien...* ». Il faut qu'ils sachent qu'ils sont sur le **chemin d'apprentissage**. D'une manière générale, le meilleur moyen de travailler cette prise de conscience est de donner à lire aux enfants des textes courts non illustrés. C'est pourquoi nous en proposons (voir le fichier photocopiable).

Travailler la compréhension après la lecture

Un moment important est la première discussion après une lecture. C'est un petit moment pour laisser les enfants s'exprimer à partir de questions ouvertes comme *« est-ce que vous l'avez aimée cette histoire ? est-ce qu'il y a des choses que vous trouvez difficiles à comprendre ? est-ce que vous êtes fâchés contre un personnage ? est-ce que vous avez eu peur ?... »*. Bref, il s'agit de donner véritablement aux enfants le droit de ne pas aimer, de réagir affectivement, de dire ce qui paraît difficile à comprendre. C'est au plan de la compréhension que le maître se situe en ce qui le concerne ; il accueille sans les discuter les réactions affectives. Il favorise les mises en relation de toutes sortes, avec le quotidien, avec d'autres histoires. Il repère ce qui fait obstacle à la compréhension. Cela lui donne de nombreuses pistes pour travailler après.

Après la première lecture, on peut montrer lentement toutes les images pour aider l'enfant à se récapituler l'histoire en langage intérieur. Mais une seule lecture ne suffit pas et les **relectures** sont tout aussi constructives. Le maître lit et relit les histoires pour laisser s'enrichir les significations, car il s'agit d'un processus par approfondissement progressif. Il écoute les demandes des enfants, et il instaure peu à peu la possibilité que ce soit eux qui choisissent l'album qu'on relira.

■ *Approfondir la compréhension en ateliers (dispositif 2)*

Il est de coutume, à l'école maternelle, de faire ce qu'on appelle des « exploitations » d'albums. Pour garder le côté motivant de ces situations, mais complètement et uniquement avec la visée **CLE**, nous proposons quelques activités particulièrement adaptées à de jeunes enfants. Ce sont toujours des **problèmes** qui leur permettent de réfléchir, de mobiliser ce qu'ils ont compris et de comparer leurs différentes compréhensions.

- Dessiner pour résoudre un problème de compréhension

Dans les histoires mettant plusieurs personnages en concurrence ou en activité parallèle (comme dans les randonnées), il y en a souvent un (ou deux) qui n'a (n'ont) pas le même statut. Nous avons joué sur cette différence pour faire des commandes de dessins aux enfants. Ce travail se fait en **ateliers réguliers** (voir 4^e partie) car une mise en commun a lieu une fois que tous les enfants sont passés. On commence par faire oralement l'inventaire des personnages de l'histoire. Puis on donne la consigne, en précisant qu'il s'agit d'un travail de compréhension et que les dessins seront ensuite tous affichés et discutés. Voici un exemple de consigne en Moyenne Section avec *Tôc, toc, toc* (Tan et Yasuko Koide, L'École des loisirs) :

M – maintenant que vous connaissez bien tous les personnages de Tôc, toc, toc, je voudrais que vous en dessiniez un qui fait « toc, toc, toc » dans l'histoire.

Il faut le dessiner devant la porte. Alors, on a le choix mais attention, il faut dessiner quelqu'un qui fait « toc, toc, toc » à la porte.

Les enfants sont invités à ne pas « copier » les uns sur les autres (c'est une question d'habitude) et la mise en commun permet des discussions :

M – *alors, qui fait « toc, toc, toc » dans l'histoire ?*

E1 – *les marmottes*

E2 – *y en a trois*

E3 – *les trois marmottes*

E4 – *pis les deux lapins*

E5 – *et l'ours*

Plusieurs E – *non!! pas l'ours!*

E6 – *non parce qu'il rentre chez lui*

E7 – *les renards oui*

M – *oui, c'était difficile ce que je vous avais demandé*

Une autre possibilité existe avec les histoires où il y a transformation d'un personnage entre le début et la fin : le problème est alors de le dessiner « *au début de l'histoire et à la fin, et on verra comment tous les enfants ont fait et s'ils sont d'accord* ». Nous l'avons pratiqué avec « *Le Petit Poulet arlequin* » (G. Delaunay, *Des histoires et des contes*, Scolavox). Dans ce cas-là, l'histoire a été seulement lue plusieurs fois, et les enfants n'ont vu aucune illustration avant de dessiner.

- Montrer les images pour résoudre un problème de compréhension

Cette situation mobilise plus particulièrement les relations entre les **procédures** 4 (traitement de la chaîne sonore) et 8 (images mentales). Elle consiste à reprendre une histoire d'album bien connue des enfants, c'est-à-dire racontée, mais surtout lue et relue. Le maître donne à chaque enfant de l'atelier un paquet de photocopies des illustrations de l'album (entre trois et six selon les histoires). Ces scènes reproduites sont en majorité différentes mais il y a aussi des enfants qui ont les mêmes. Le choix des illustrations n'est pas indifférent. Il faut éviter les images qui référencient trop directement à un événement (par exemple « *et alors il éclata* ») parce qu'elles ne font pas travailler la compréhension en profondeur. On choisira au contraire des images qui illustrent les noyaux du récit, les buts et même les sentiments des personnages (« *alors, un jour, il décida de partir* »).

Voici le dispositif en **Moyenne Section** avec quatre enfants.

Le maître lit l'histoire. Les enfants sont debout avec leurs images face à eux sur le sol. Ils ont chacun une table devant eux, sur laquelle est mentionné le sens d'alignement des images (flèche). Le **problème** est le suivant : chaque fois qu'un enfant pense avoir l'illustration de ce que le maître est juste en train de lire, il la pose sur la table. À la fin de la lecture, le maître **valide** les essais, on discute les désaccords, on rectifie tous ensemble. Pour cela, le maître est souvent conduit à relire le passage.

Comme d'habitude, le but n'est pas que les enfants montrent la bonne image mais qu'ils recherchent, réfléchissent. Ce jeu est particulièrement intéressant avec les enfants en difficulté : les images et leur choix les aident beaucoup dans la compréhension, et l'observation de leurs démarches apporte des informations précieuses au maître.

■ *Aider à tenir toute l'histoire dans sa tête*

Rappelons que toutes les situations qui suivent concernent des histoires que les enfants connaissent bien. Elles leur ont été lues et relues. Des discussions ont eu lieu après les lectures. Le maître a constaté qu'elles intéressaient les enfants.

Pour travailler cette question-là, il est bon de choisir une histoire relativement simple et courte. Les trois premières situations présentées ci-dessous ont été mises en œuvre en **Moyenne et Grande Sections**, avec *La Toute Petite Dame* (Byron Barton, L'École des loisirs). On prendra garde à ne pas faire de contre-sens sur les activités mises en jeu : il ne s'agit pas de mémoriser, encore moins d'apprendre par cœur un texte. Il s'agit d'aider les enfants à s'approprier la totalité d'une histoire avec ses enchaînements (notamment **procédures** 5 et 6) et qu'ils ont entendue jusque-là en langage écrit.

• Premier exemple : jouer l'histoire

Le travail a duré une semaine. Il a lieu dans la salle de motricité. La maîtresse rappelle l'histoire, feuillette à nouveau l'album puis le ferme en expliquant qu'elle va demander un petit travail aux enfants « pour savoir ce qu'ils ont compris ».

M – est-ce que vous pouvez me dire qui fait des choses dans cette histoire ?

Maxime – le chat

Élodie – une vache

Adeline – une dame

Des enfants évoquent aussi les objets, table, tabouret, chaise. On précise la différence entre personnages et objets en disant que les personnages font des choses, ils parlent presque toujours, et ils pensent souvent. Une fois qu'on s'est mis d'accord sur la présence de trois personnages, l'enseignante propose aux enfants de se mettre par trois, de choisir chacun un personnage et de travailler dans un coin pour jouer l'histoire :

M – quand vous serez prêts, on regardera quelques-uns des groupes pour voir si on comprend bien l'histoire que je vous ai lue

Dans les premières représentations, les enfants se font tout petits et font surtout le chat qui se promène, qui fait sa toilette, qui mange, qui dort.

Durant la deuxième séance, la maîtresse demande aux enfants d'écouter à nouveau un certain passage du texte : « *elle recueillit un tout petit peu de lait de la toute petite vache dans le tout petit seau* ». Il faut comprendre. On

regarde des documentaires sur la ferme et on essaie de comprendre comment on fait pour traire. Puis les enfants font la vache qui rumine, qui marche lourdement, etc. Les jours suivants, on se posera la question des sentiments de la vache (triste, puis étonnée) et bien sûr du chat et de la fermière. Cette histoire n'est pas très facile à comprendre parce que la dame regrette d'avoir perdu son chat mais ce n'est pas dans le texte : « *À l'intérieur, il vit la toute petite dame à sa toute petite table et sur sa toute petite table elle avait un tout petit bol.* » Il faut donc l'expliquer aux enfants. Les relations de causalité apparaissent alors dans le discours des enfants (« *je suis triste parce que mon chat est parti* »).

Enfin, on relit tout. Les enfants reprennent avec l'adulte certaines tournures du texte en cours de lecture. Après celle-ci, leurs réactions s'enrichissent. Les remarques sur l'écrit augmentent aussi : « *où est-ce que tu lis ? où elle dit ça ? là, c'est quoi qu'est marqué ?* ». Ils veulent savoir où est, sur le papier, la scène qu'ils ont dans la tête.

- Deuxième exemple : choisir le meilleur résumé

On sait que le résumé d'un texte rend « l'essentiel » de son contenu : plus le résumé est « bon », plus il contient juste ce qu'il faut, ni trop, ni pas assez. C'est pourquoi l'activité langagière qui consiste à résumer est si difficile. On ne la demandera pas aux enfants, mais on les fera choisir parmi plusieurs propositions de résumé.

Le maître explique qu'il va lire trois petites histoires courtes qu'il a écrites à la maison : il n'y en a qu'une seule qui raconte l'histoire de ce livre-là, qu'on connaît bien. Il faut bien écouter et la trouver. Il s'agit ici de trois résumés assez courts, de même longueur, et plus ou moins proches de l'histoire source. À pratiquer à partir de la **Moyenne Section**. Attention de ne pas rendre le jeu trop difficile au début, poussé par certains enfants fins limiers, car ce jeu peut devenir très difficile !

La recherche du bon résumé relève du **dispositif 3**, les discussions et les vérifications du **dispositif 2**. Les trois résumés sont lus l'un après l'autre et les enfants doivent montrer une des feuilles :

- Il était une fois une toute petite vache qui avait perdu son ami le tout petit chat. Elle demanda à la toute petite fermière de le lui retrouver, et la fermière retrouva le chat dans sa cuisine.
- Ce matin-là, Jeannette avait décidé de déjeuner avec du chocolat. Elle s'assit à sa table, versa le chocolat dans sa tasse mais renversa tout par terre ; alors sa vache se moqua d'elle.
- Cette histoire se passe le jour où le chat boit le lait de la toute petite dame. Elle chasse le chat parce qu'elle est très en colère ; heureusement le chat revient et elle est très contente.

- Troisième exemple : trouver un titre

C'est une activité langagière, elle aussi, extrêmement complexe. C'est pourquoi elle a lieu en atelier, en **dispositif 2**, en **Grande Section**. Le

maître aide les enfants, leur soumet des idées, et prend note de leurs propositions, afin de faire une mise en commun ensuite. L'intérêt est évidemment dans la réflexion et la discussion.

Il est bon de prévoir cette situation-problème avant la lecture, car le titre de l'album doit être masqué, et les enfants prévenus (*«j'ai caché le titre de cette histoire parce que je vous demanderai un petit travail dessus quand vous connaîtrez l'histoire»*).

L'atelier regroupe quatre à six enfants. On leur explique qu'on va inventer des titres pour cette histoire et qu'on regardera ensuite tout ce que les enfants ont trouvé. On pourra dire ce qui va mieux et ce qui va moins bien. Et ce travail sert à bien comprendre les histoires. Une fois cette **clarté cognitive** posée, on peut travailler. On a le droit de se reporter au livre pendant la recherche.

La fin du travail ne doit pas être une récompense pour ceux qui ont trouvé LE bon titre, cela n'a pas d'intérêt. Il doit y avoir autant de bons titres que de titres «qui vont bien pour cette histoire». Par exemple, les bons titres : «La fermière et son chat», «Il ne faut pas gronder son chat», «Un ami c'est important», s'opposent aux moins bons : «À la ferme», «La dame, le chat et la vache», qui s'opposent aux encore moins bons : «La vache et le chat», «Les toutes petites choses».

- Quatrième exemple : la lecture avec *hum, hum*

Ce problème plaît beaucoup aux enfants car les mots d'une histoire bien connue sont «cachés» par *hum, hum*. Le travail pour le maître mérite une préparation et un entraînement, faute de quoi le problème est insoluble ou trop facile à résoudre. La meilleure solution, à partir de nos essais, a été la lecture d'un résumé écrit par le maître. Il suffit qu'il explique bien aux enfants de quoi il s'agit. Le but n'est pas qu'ils retrouvent les mots cachés, mais bien l'histoire, ce qui nécessite qu'ils l'aient tout entière dans leur tête. Ils doivent alors nommer l'histoire, ou dire son titre, ou aller chercher le livre dans la bibliothèque de la classe. On n'oubliera pas de leur demander de justifier leurs propositions.

Voici un exemple avec *Les Trois Brigands* (T. Ungerer, L'École des loisirs) : Il était une fois trois *humhum* qui avaient de grands *humhum* noirs et de grands *humhum* noirs. Ils passaient leur temps à *humhum* à tout le monde et à tout *humhum*. Mais un jour ils ont *humhum* une petite *hum*. Elle leur a *humhum* qu'on pouvait s'occuper des petits *humhum* qui étaient *humhumhum*. Et l'histoire finit bien avec toute une *hum* pour qu'ils ne plus tout seuls.

L'habitude des enfants pour ce jeu fait qu'ils sont de plus en plus en **langage intérieur** et s'empêchent de dire ce qu'ils ont trouvé. On remarquera que pour alléger la difficulté, les *humhum* correspondent aux nombres de syllabes des mots cachés. La **procédure 4** est fortement activée.

- Cinquième exemple : trouver le livre, trouver la page

Ce sont également les relations entre les **procédures** 4 et 8 (traitement de la chaîne sonore et images mentales) qui sont mobilisées par ce problème. Il consiste à lire un court passage d'un texte connu, dans un album caché. Pour cela, on l'insère dans une chemise cartonnée et on explique aux enfants qu'ils ne peuvent pas le voir car c'est leur travail de trouver de quel livre il s'agit. Pour commencer le jeu, on peut leur montrer trois livres connus que l'on cache dans la chemise en disant que ce sera l'un des trois. Ensuite, cette précaution n'est plus utile. Il faut veiller à bien choisir le passage lu, pour qu'il ne soit ni trop emblématique de l'histoire, ni trop éloigné. Exemple pour *Les Trois Brigands* : « *Ils achetèrent un magnifique château pour loger tous ces enfants* ». Dans un second temps, on peut demander aux enfants de trouver la page « *où l'on peut lire cette phrase* ». Il faudra également leur demander « *comment on peut faire pour vérifier* », car seule la lecture par le maître donne la bonne réponse.

■ Être en réflexion sur le monde des histoires

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**. On a lu dans le chapitre 1 de la 1^{re} partie que, pour nous, c'est parce que les enfants comprennent, produisent et résolvent des problèmes en langage écrit dans des situations intéressantes que leur acculturation progresse. Elle est donc un résultat dans le long terme, pas en soi un objectif pour telles et telles activités circonscrites. Les situations décrites ici visent donc à mettre les enfants en réflexion, à rapprocher, comparer, mobiliser des « patrons » de scénarios.

- Retrouver une histoire parmi plusieurs ayant des points communs

Dès la **Petite Section**, le maître propose aux enfants une annonce de récit bien connu. Celui-ci présente des points communs avec d'autres récits bien connus eux aussi : genre de personnages, lieux, buts poursuivis, etc. Par exemple « *c'est l'histoire de trois petits animaux qui découvrent que leur maman est partie* » (*Bébés chouettes*), ou « *c'est l'histoire de trois animaux qui voulaient partir se construire un abri...* » (*Les Trois Petits Cochons*). Si un enfant a une idée, il va chercher le livre dans la bibliothèque (et/ou il dit son titre) et les autres disent ce qu'ils pensent de son hypothèse. S'il s'est trompé, le maître va plus loin dans son annonce jusqu'à ce que les enfants trouvent.

En **Moyenne Section** et en **Grande Section**, le jeu peut devenir plus difficile. Par exemple, trouver trois histoires où il y a un papa ours, trouver deux histoires dans lesquelles un lapin qui est ennuyé au début de l'histoire trouve une solution à son problème à la fin, trouver deux histoires où il y a une famille de loups, etc. On remarque qu'il s'agit de trou-

ver des histoires, c'est-à-dire travailler « dans sa tête ». Ce n'est que dans un second temps qu'on va regarder dans les livres (vérification dans les illustrations et le texte). Voici un extrait de séquence, quand les enfants ont recherché des modèles pour dessiner les personnages qui font « toc, toc, toc » (voir page 118).

M1 – *où est-ce qu'on pourrait bien trouver des dessins de marmottes ?*

E1 – *faut des photos*

M2 – *mais, aussi, pour s'aider dans le dessin des marmottes de notre histoire, dans quelles histoires on pourrait aller chercher ? vous connaissez des marmottes dans d'autres histoires ?*

E2 – *ah ouais ! dans Mariette et Soupir*

M3 – *oui, dans Mariette, Soupir et Tante Bec. Et pour s'aider à dessiner les deux lapins ?*

E3 – *facile ! Dans Bon appétit Monsieur Lapin*

E4 – *et pis, aussi, À trois on a moins froid*

M4 – *oui, très bien, je crois que vous avez raison. Et pour s'aider à dessiner les trois renards ? C'est pas facile de dessiner des renards. Dans quelles histoires on pourrait trouver des dessins de renards ?*

Les enfants réfléchissent longtemps.

E5 – *dans Pousse Poussette et pis Coin coin*

M5 – *oui mais il faudra qu'on voit qu'ils ont froid*

E6 – *comme dans Chante Pinson !*

On vérifie. On regarde bien les dessins. On dessine.

• Jeu sur les changements de point de vue

Nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent. Ajoutons simplement que nous avons construit une situation particulièrement riche en discussion pour la **Grande Section**. On scinde la classe en deux, on explique à un groupe qu'il ne faut pas écouter, parce qu'on va lire une histoire à chaque groupe d'enfants et après ils se la raconteront pour savoir si c'est la même ou pas la même. La préparation matérielle impose de rédiger les deux textes selon les deux points de vue, avec une syntaxe et un vocabulaire simples, et sur la longueur d'une page ou deux, au maximum. Ce jeu peut bien aider les enfants les plus en difficulté, car la compréhension de l'histoire de *Porculus* (A. Lobel, L'École des loisirs) est bien plus simple du point de vue de la fermière (elle perd et retrouve son cochon) que du point de vue du cochon.

■ *Reformuler, rappeler des récits lus par le maître*

Cette activité langagière est extrêmement précieuse pour travailler la compréhension en langage écrit, d'une part parce qu'elle offre des moyens de mobiliser des relations entre toutes les procédures, d'autre part parce qu'elle peut avoir lieu en atelier.

Définition : un **rappel de récit** est une activité langagière qui consiste pour un enfant à dire, avec ses mots à lui, à l'oral, ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue. □

La visée, au cycle 1, est que TOUS les enfants aillent le plus loin possible dans cette compétence. Il apparaît notamment qu'une belle piste de recherche didactique est de travailler davantage les relations causales et moins la chronologie, comme on le fait en maternelle. L'une et l'autre ne se recouvrent pas. Et la succession (réponses à la question « *et après qu'est-ce qui arrive ?* ») ne pose guère de problèmes aux enfants. En revanche, les réponses à la question de type « *comment ça se fait que le XX a YY ?* » sont extrêmement riches en **questionnement**.

⇒ Pour adopter quelques manières de travailler progressivement le rappel de récit, nous renvoyons le lecteur à la 3^e partie de l'ouvrage en précisant que tout ce que nous avons expérimenté avec les histoires PROG (fichier) peut être mis en œuvre avec les histoires de littérature de jeunesse.

Observer-évaluer en permanence pour mieux différencier

— Difficulté et obstacle

Nous avons dit, dans le chapitre 4 de la 1^{re} partie que, pour que tous les élèves réussissent, il faut que le maître ajuste en permanence sa pratique à ce que les enfants lui apprennent de leurs **compétences** et de leurs **représentations**, telles qu'elles sont et telles qu'elles évoluent. Pour cela, il lui faut **observer-évaluer** en permanence. Cela n'a rien à voir avec un jugement, une norme, une mesure étalonnée. C'est inhérent à sa pratique et le but en est de comprendre pour différencier. Toutes les situations que nous avons présentées dans ce chapitre sont des occasions très précieuses d'observation-évaluation. Mais pour que le maître sache bien ce qu'il observe et ce qu'il évalue, nous pensons qu'il a intérêt à bien distinguer difficultés et **obstacles**.

- Il y a difficulté dans deux cas.

D'une part, quand un enfant est en train d'apprendre, mais qu'il n'est pas encore assez loin pour réussir sans problème. L'**activité langagière** n'est pas suffisamment dans sa **zone d'apprentissage**. Exemple : on fait travailler des enfants de Moyenne Section sur un conte, puis sur une variante de ce conte. Ils sont perdus, ne comprennent pas l'histoire qui est à la fois trop proche et trop différente de celle qu'ils connaissent. On est dans une donnée culturelle trop éloignée d'eux. Ils sont en difficulté.

D'autre part, lorsque la **situation-problème** ne permet pas à l'enfant de répondre à la consigne. Exemple : on lui demande de faire un rappel de

récit avec l'album sous les yeux. Son discours est décousu, il donne des détails non-pertinents dans l'histoire et oublie l'essentiel. Il suffit de demander la même chose sans support, pour que le récit soit complet.

On remarque que c'est le plus souvent dans son propre enseignement que le maître doit chercher les origines des difficultés des enfants. C'est différent dans le cas des obstacles.

- Il y a **obstacle** quand le comportement d'un enfant indique qu'il part « à l'envers » sur son parcours d'apprentissage concernant une compétence (voir 1^{re} partie). L'essentiel ici n'est pas d'en identifier les origines, mais de proposer à l'enfant maintes occasions de voir et de faire les choses autrement.

Avec beaucoup de prudence, nous pouvons faire état d'hypothèses. Le domaine CLE nous apparaît comme une composante très importante des apprentissages ultérieurs de l'écrit au cycle 2. L'obstacle majeur relatif à la représentation **R ①**, constaté en cycle 1, nous semble être le poids des **images** dans la compréhension des écrits présentés aux enfants. Cet obstacle est assez facile à lever, même s'il s'agit d'un travail long et quotidien.

En revanche, l'obstacle majeur relatif à cette compétence **C ②** appartiendrait à une configuration qui dépasserait parfois nos moyens d'aide cognitive. Lorsqu'un enfant raconte beaucoup (trop ?), de manière très désordonnée quelle que soit la situation, et que le constat se répète, il nous semble sage de demander l'aide du **RASED**, notamment celui de la psychologue scolaire. Ce cas très précis, que nous avons rencontré dans la recherche, nous est apparu, après que maintes formes de différenciation aient été menées en Petite et Moyenne Section.

— Quelles différenciations ?

L'activité de compréhension étant un domaine « privé » des enfants, les **différenciations** seront autant du type que nous avons appelé « invisible » (1^{re} partie, chapitre 4) que sous formes d'actions spécifiques du maître.

Pour les enfants qui donnent au maître du souci dans le domaine de compréhension du langage écrit (**C ②**), il essaie :

- de repérer les albums qu'ils fréquentent en priorité, pour les reprendre avec eux en particulier ;
- de les mettre en questionnement sur l'écrit ;
- de les placer près de lui au moment de la lecture (et même de leur toucher un bras, de leur donner la main pendant ce moment-là, c'est une manière de les aider à se concentrer) ;
- de leur confier les messages écrits qu'il adresse à un collègue d'une autre classe ;
- de les valoriser dans les situations de rappel ;
- de travailler spécifiquement avec eux, en atelier, les appuis de compréhension AVANT une première lecture, puis de leur permettre d'écouter la lecture en collectif (c'est leur donner « de l'avance » par rapport à la compréhension des copains) ;

- de leur lire des histoires sans illustrations ;
- d'utiliser spécifiquement avec eux, en atelier, les petites histoires PROG plus simples à comprendre.

 Pour les enfants qui donnent au maître du souci dans le domaine de la compréhension de l'acte de lire (**R 1**), il essaie :

- de leur faire produire de courts messages en dictée à l'adulte ;
 - de leur lire des histoires sans montrer les illustrations ;
 - de mener des entretiens « méta » ;
 - de travailler spécifiquement avec eux, en atelier, les jeux-problèmes avec les petites histoires PROG.
-

⇒ VOIR LES TABLEAUX « OBSTACLES » ET « ACTIONS », PAGES 70-71.

VOIR AUSSI DANS FICHIER

- des jeux-problèmes permettant évaluation et/ou apprentissage de **C 2** avec les histoires PROG : *Zouzou le lapin*, *Bonbons de couleur*, *Sissi et ses copains* ;
- des jeux-problèmes permettant évaluation et/ou apprentissage de **R 1** : *Imagier*, *Bouquet* ;
- des guides d'entretien « méta » pour comprendre ce que les enfants comprennent du lire et des livres (**R 1**).

■ Pour ne pas « perdre » d'enfants

Pour ne pas risquer de « perdre » les enfants qui restent très discrets en classe et/ou ne progressent pas, le maître ajoute à son observation permanente, des **évaluations transversales**. On l'a dit, celles-ci touchent quelques enfants lorsque le maître en ressent le besoin, ou toute la classe. Pour CLE, une évaluation transversale systématique et individuelle (tous les enfants sont pris un à un en passation) nous semble inévitable, au moins deux fois durant le cycle 1.

⇒ FICHIER

Notre expérience nous a amenés à procéder ainsi :

- des **passations** avec tous les enfants, selon le protocole *Livres*, une fois dans le courant de la **Petite Section** ;
- des **passations** avec tous les enfants, selon le protocole *Sissi la souris*, une fois en **Moyenne Section** ;
- des **passations** avec tous les enfants, selon le protocole *Perroquet*, une fois en **Grande Section**.

À partir de là, l'important est de garder les résultats de ces évaluations dans son cahier-journal, de les relire régulièrement, de se demander si l'on fait assez attention aux progrès et non-progrès de tel ou tel enfant. Et surtout de ne pas oublier que les **différenciations** donnent toujours des effets à long terme. Nous l'avons constaté dans la recherche : un an et demi était notre repère pour évaluer notre action. Il faut donc travailler régulièrement et garder confiance.

Vers la lecture autonome : dispositif 3

La première situation de « **lecture** » dans la démarche PROG est le moment où les enfants, en atelier, ont à lire un écrit parfaitement connu. Ce peut être une comptine ou une chanson qu'ils savent par cœur et dont ils ont manipulé l'écrit plusieurs fois. Ce sont surtout les histoires qu'ils ont produites avec dictée à l'adulte (voir chapitre 3, ci-après). Mais dans la mesure où les contenus langagiers sont alors totalement maîtrisés, nous présentons ces situations dans le chapitre 4 consacré à la découverte de la nature de l'écrit. C'est en effet surtout le domaine **DNE** qui est concerné.

Et quand on a bien fait tout le travail que nous avons proposé sur la compréhension de langage écrit entendu et sur la représentation de l'acte de lire, quand on est sûr que tels et tels enfants maîtrisent suffisamment cette compétence et sont au clair sur cette représentation, quand on a vu que les enfants commençaient à construire la compétence C4 (s'intéresser à la nature de l'écrit), alors on peut les mettre en situation de comprendre tout seuls un écrit qu'ils n'ont jamais entendu.

Une infime minorité d'enfants peuvent, dès la maternelle, aller loin dans cette activité. Le plus grand nombre ira jusqu'où il peut aller, avec l'aide du maître. Et quand on verra qu'ils sont au bout de ce qu'ils peuvent comprendre seuls, sans la médiation de la lecture orale de l'adulte, alors il faudra continuer l'activité de compréhension avec cette médiation. Et pour ceux qui auront vraiment besoin de cette médiation pour comprendre l'écrit, cela ne préjuge pas de leur réussite à l'école élémentaire. Nous rappelons que notre but est la réussite de **TOUS** en lecture autonome en fin de CE1. En maternelle, il faut, en la matière, être prudent, patient, très observateur et... progressif.

Nous proposons ici deux exemples de situation de **lecture** quasi autonome, en **Grande Section**.

— *Un exemple avec des messages : le jeu des « Petites bêtises »*

Les **messages** sont des écrits compréhensibles lorsqu'ils sont très courts et que le contexte est bien maîtrisé par les enfants. Les enfants jouent à ce jeu entre janvier et juin, selon leurs compétences.

La maîtresse explique qu'elle a inventé un jeu qui leur permettra d'apprendre un peu à lire et qui s'appelle le jeu des « Petites bêtises » : « *Tous les... (un jour de la semaine à une certaine heure), je donnerai un message à... (nombre, pas plus de 10) enfants. Ce sera un message qui leur demandera de faire une petite bêtise. Ce message, je l'aurai écrit chez moi pour ces enfants-là. Je leur donnerai et il faudra qu'ils le lisent. Pour les aider, ils choisiront deux copains. Quand ils auront lu, eh bien, il faudra qu'ils fassent la petite bêtise que je leur aurai demandé de faire* ». Tous les messages sont écrits en

cursive, en gros caractères, commencent par le prénom d'un enfant et sont signés de celui de la maîtresse. Exemple : « Gabrielle, tu vas aller à la cantine à quatre pattes. Myriam ».

La maîtresse appelle les enfants (10 s'il s'agit d'impliquer toute la classe) et leur remet, devant le groupe, une enveloppe portant leur prénom et leur nom. Avant de l'ouvrir, chaque enfant choisit deux copains pour l'aider. Les groupes de trois s'en vont s'asseoir où ils veulent pour lire. La maîtresse leur rappelle qu'ils ont des **outils** et des **aides** : lire les mots qu'on a photographiés dans sa tête et qu'on connaît par cœur, utiliser ses yeux et chercher dans les écrits de référence qu'on connaît très bien, utiliser ses oreilles pour faire les bruits, et, quand on n'y arrive vraiment pas, demander à la maîtresse.

Au bout d'un moment, on se regroupe. On écoute chaque enfant lire et expliquer comment il fait.

Rappelons que l'essentiel n'est pas qu'ils arrivent à lire tout seuls, mais qu'ils entrent dans une démarche de recherche, motivés par le désir de compréhension.

Dans cette classe, la première bêtise était « XXX, tu vas donner une fleur à Dorothy ». C'est la maîtresse qui a pratiquement fait tout le travail de lecture et le mot est ensuite allé dans le « classeur des bêtises ». Les messages suivants reprenaient certains mots et souvent d'autres noms propres. Voici l'observation de quelques groupes de trois enfants, lors de la cinquième séance. Le message est « XXX, tu vas faire un bisou à Dorothy ». La maîtresse passe d'un groupe à l'autre.

• Thomas, Louis et Émile :

Thomas (suit du doigt et montre) – *Thomas*

(Il montre « tu ») – *donne*

Louis – *non, « tu »*

M – *alors, là, maintenant, est-ce que vous savez quelle petite bêtise il faut faire ?*

Émile – *non*

M – *non, pas encore. Alors, continuez, vous allez y arriver. Vous pouvez peut-être vous aider du classeur*

• Antoine, Véronique et Laura :

Antoine tient la feuille à l'envers.

M – *Antoine, tu sais lire à l'envers ?*

Il retourne la feuille et montre des mots : (Antoine), (tu), (une), (à), (Myriam).

M – *alors, comment faire pour savoir quelle petite bêtise il faut faire ?*

Antoine (montre « Dorothy ») – *« là, y a “Do” et là “ro”. C'est Dorothy »*

M – *oui, c'est vrai, c'est bien. Alors, continuez pour trouver la petite bêtise. Pensez à ce que vous pourriez faire pour Dorothy et regardez bien les mots.*

• Robin, Marie et Isabelle :

Robin (montre « Robin, tu vas faire ») – *« Robin tu dois faire »*

Isabelle (cache « vas faire ») – « y a que » Robin tu « qu'est bien, et là, c'est Dorothy, faire, un, a »

M – alors, on relit, vous allez trouver. (M montre en lisant) Robin / tu / vas / faire / hum / humhum / à / Dorothy / Myriam

Grâce à l'aide de l'enseignante, on voit que les enfants tiennent les « deux bouts de la chaîne » : ils traitent la chaîne écrite et la sonorisent, et ils essaient de comprendre. Et ils savent bien que la sonorisation de quelques mots ne suffit pas. Toutes les interventions de la maîtresse vont dans ce sens et elle ne substitue pas sa compréhension à celle des enfants. Elle élargit seulement les **procédures**.

Le jeu se déroule ainsi pendant environ deux mois. À chaque fois, les messages sont rangés dans le classeur collectif qui contient les écrits de référence. On les relit de temps en temps. On fait des jeux (par exemple, on les mélange et il faut les retrouver). Exceptionnellement en Grande Section, on peut essayer d'en écrire seul pour les copains.

— Un exemple avec des histoires : « Le Beau Ver dodu »

On est en fin de **Grande Section**. La maîtresse a lu aux enfants *Le petit roi dodu* (Graham Jeffrey, Nathan). Ils ont été amusés par le mot « dodu ». Elle leur a donc promis de leur apporter un autre album qui raconte aussi l'histoire de quelqu'un de dodu : un ver.

Extraits de la séquence

Lecture de la couverture

La maîtresse présente aux enfants l'album *Le Beau ver dodu* (Van Laan et M. Russo, Kaléidoscope).

E – t'as amené l'histoire du ver dodu

Approbation de beaucoup.

Audrey 1 – j'ai vu le nom de l'éditeur. C'est pas Nathan

M1 – oui, comment tu es sûre que c'est le nom de l'éditeur ?

Audrey 2 (montre) – parce que c'est écrit en bas

Juliette 1 – oui, et, normalement, c'est aussi écrit en bas sur la première page

Elle se lève et vérifie.

M2 – c'est vrai. Mais quel est cet éditeur ?

Audrey a dit que ce n'est pas Nathan...

Les E regardent le nom mais ne parviennent pas à l'oraliser.

Lisa 1 – on y arrive pas ! Dis, tu peux nous le lire, son nom ?

M3 – « Kaléidoscope »

Commentaires

Un enfant identifie immédiatement l'album, en référant la situation actuelle à la promesse de la maîtresse et en regardant l'image de couverture où on reconnaît un ver.

Audrey fait partie des E les plus performants. Elle compare le nom de l'éditeur à celui de l'autre histoire « de dodu ». M valide et met l'E en **questionnement**.

Ils ne parviennent pas à lire « Kaléidoscope ». La maîtresse le fait pour qu'ils puissent continuer leur recherche.

Les enfants sont un instant perplexes.

Lisa 2 – *c'est un drôle de nom. On dirait comme magnétoscope. C'est peut être pas l'éditeur*

M 4 – *si, c'est vraiment le nom de l'éditeur, ce drôle de nom*

Alice 1 – *j'ai vu autre chose. Y a un petit texte qui va avec le titre*

Marion 1 – *c'est peut-être le résumé*

Juliette 2 – *n'importe quoi! Y a jamais de résumé sur la couverture. D'habitude, là, c'est l'auteur et l'illustrateur*

Alice 2 – *j'suis pas d'accord. C'est trop long. C'est pas l'auteur et l'illustrateur, c'est un petit texte, je te dis*

Les E essaient de lire, n'y parviennent pas.

Agathe 1 à M – *ben, toi, tu le sais, ce qu'est écrit*

M5 (lit en suivant du doigt) – *je lis. Texte de Nancy Van Laan Illustrations de Marisabina Russo*

Agathe 2 – *Alors, j'avais raison*

M6 – *oui, mais on ne connaît pas encore le titre...*

Audrey 3 – *ben si, on le connaît! C'est Le Petit Ver dodu*

M7 – *tu peux venir nous le lire?*

Audrey pointe bien chaque mot et lit «Le petit ver dodu».

Marion 1 – *oui, mais, j'ai remarqué quelque chose. C'est que «petit», ça devrait commencer par un «p», et, là, ça commence par un «b»*

Bastien 1 – *alors, c'est pas «petit»*

Audrey 4 – *si, c'est «petit»*

Antoine 1 – *ben, non, regarde (Il va chercher Le Petit Roi dodu et le met à côté.)*

Marion 2 – *j'avais une idée, mais ça va pas, y a un «e»*

M8 – *dis-nous ton idée*

Marion 3 – *on dirait qu'y a [o] : «a» et «u», comme dans «Audrey». Mais y a un «e». Alors...*

M9 – *si, tu as raison. On peut écrire [o] avec la lettre «o», avec les lettres «a» et «u» et puis aussi avec «e», «a», «u»*

Marion 4 – *alors, ça fait «beau»*

Bastien 2 – *ah oui, c'est Le Beau Ver dodu. C'est celui que t'avais promis*

M10 – *oui, c'est Le Beau Ver dodu que j'avais promis*

Remarque sur le sonore (**procédure** 4) et sur la signification possible (**procédure** 6) de Lisa.

On voit les habitudes de recherche des E.

La présence d'un résumé les arrangerait bien! Mais cette hypothèse se heurte à leurs savoirs sur les couvertures.

Audrey est centrée sur sa certitude et met en relation la chaîne écrite avec le titre qu'elle a en langage intérieur (**procédures** 4 et 8). Marion objecte en analysant la chaîne écrite en fonction de la connaissance qu'elle a de sa correspondance avec la chaîne sonore (**procédures** 4 et 2).

M valide, juge que Marion est allée aussi loin qu'elle le pouvait et explique elle-même.

Marion oralise le mot.

Bastien synthétise et répond à la question qu'on se pose depuis le début. La maîtresse valide pour tout le monde.

Compréhension du texte

Lisa 1 – *moi, je crois que j'ai compris l'histoire* (montre les illustrations de la couverture).
L'oiseau va manger le ver, le chat va manger l'oiseau et le chien va manger le chat

Vive discussion sur le fait que les chiens mangent ou non les chats.

M1 – *je vais feuilleter le livre. Vous verrez peut-être autre chose* (Tourne assez lentement les pages sans rien dire.)

Gwenaël 1 – *le chien, i mange pas le chat, parce que j'ai vu qu'il mange un os*

Olivier 1 – *oui, les chiens, i mangent des os, et, même, i les enterrent*

Dan 1 – *moi, j'ai vu que le chien, il essaie d'attraper l'oiseau*

Thomas 1 – *il l'attaque*

Juliette 1 – *ouais c'est pas «manger» parce qu'à la fin on voit l'oiseau et le ver*

Fanny 1 – *peut-être, i sont devenus amis...*

Agathe 1 (à M) – *toi, t'as de la chance. Tu sais tout lire. Alors tu sais tout*

M2 – *oui, mais vous pouvez peut-être essayer de lire vous aussi. J'ai recopié le texte sur une grande feuille*

Elle affiche le texte tapé en script, en gros, dans son intégralité.

Alice 2 – *j'ai vu «manger». C'est ça, il va le manger* (montre le mot et l'oralise)

Florian 1 – *oui, et c'est encore écrit ici* (montre et oralise)

Olivier 1 – *moi, j'ai vu «chat»* (montre puis oralise)

Marie 1 – *y a plein de fois «dodu»* (montre et oralise)

Les E continuent et reconnaissent beaucoup de mots.

M3 – *oui, c'est ça, c'est bien! Vous avez lu beaucoup de mots. Est-ce qu'avec tout ça, vous pouvez dire ce que raconte le texte?*

Les enfants sont évasifs.

Marion, d'un air un peu dédaigneux – *oui, mais ça* (geste vers les mots qui ont été lus), *ça sert à rien. Faut lire*

M lit en s'arrêtant aux mots connus des E pour qu'ils les disent eux-mêmes.

Lisa fait des hypothèses à partir des illustrations de la couverture (pas de traitement de l'écrit).

Débat sur leur caractère vraisemblable.

M les aide à se construire un monde de référence mais en précisant «vous verrez».

On remarque que, dans cette phase, des enfants qui n'avaient encore rien dit jusqu'alors, participent activement. Mais seule Juliette met en relation avec les mots qu'on devrait trouver.

Agathe montre son envie de savoir lire.

Dans cette Grande Section, M pense que beaucoup d'enfants entreront dans le traitement de la chaîne écrite.

Alice relie un mot reconnu aux hypothèses émises. Moins explicitement, c'est le cas aussi de Florian, Olivier et Marie. Mais les enfants font surtout un concours de reconnaissance de mots.

La maîtresse les ramène à la compréhension.

On est vraiment en **dispositif 2** avec une collaboration nécessaire à la résolution de la **tâche-problème**.

On remarque que dans les deux exemples présentés ici, les enfants, aidés par le maître, partent de leurs connaissances globales du contenu langagier et s'intéressent peu à peu aux signes écrits (lettres) qui l'encodent.

C'est ce que nous appelons «aller du langage à la langue» et qu'il ne faut pas perdre de vue au cycle 1. On sait bien, en effet, que les débutants lecteurs s'aident beaucoup du contexte pour conquérir la lecture en cycle 2 (voir Goigoux, 1998).

■ *Références bibliographiques*

- Bettelheim B. , *Psychanalyse des contes de fée*, Robert Laffont, trad. 1976.
- Brigaudiot M. et Ewald H., «Construction du récit en Section de Petits», in G. Ducancel (Coord.), *Pratiques de communication, Pratiques discursives en maternelle*, INRP, Repères, n° 2, 1990, pp. 87-96.
- Brigaudiot M., «Quelques remarques à propos du récit et des images à l'École maternelle», in Masselot M. et Romian H. (Coord), *Langage et Images*, INRP, Repères, n° 7, 1993, pp. 7-21.
- Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E., *Les Chemins de la lecture*, Paris, Magnard, Les guides, 1994.
- Defrance M.-A., «Et si l'entrée dans la culture de l'écrit se faisait comme le miel? », in Brigaudiot M. et Goigoux R. (Coord.), *À la conquête de l'écrit*, INRP, Repères, n° 18, 1998, pp. 65-80.
- Ducancel G. et Vérecque D., Lire: «Une modalité de la compréhension du langage écrit par les élèves», in Brigaudiot M. et Goigoux R. (Coord.), *À la conquête de l'écrit*, INRP, Repères, n° 18, 1998, pp. 41-64.
- Goigoux R., «Apprendre à lire: de la pratique à la théorie», in Brigaudiot M. et Goigoux R. (coord.), *À la conquête de l'écrit*, INRP, Repères, n° 18, 1998, pp. 147-162.
- Jauss H. R., *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, trad. 1978.

Remarque

Des travaux plus récents ouvrent une autre piste de travail particulièrement intéressante. Il s'agit de prendre en compte les manières dont les jeunes enfants comprennent les états mentaux (sensations, sentiments) des personnages de fiction. On se reportera à *Première maîtrise de l'écrit*, M. Brigaudiot, Hachette 2004, p.128-134.

3. Produire du langage écrit et se construire des représentations sur l'acte d'écrire

Produire du langage écrit : mode d'emploi	134
Permettre la progressivité des apprentissages	140
Mener la dictée à l'adulte	147
Un cycle d'activités avec l'invention d'une histoire	154
Des exemples d'écriture de messages	162

Produire du langage écrit : mode d'emploi

— *Les apprentissages*

La production de langage écrit correspond dans PROG à deux visées dans le référentiel : la compétence à pouvoir « parler de l'écrit » pour dire quelque chose à quelqu'un d'absent (C ❸) et la représentation de l'acte d'écrire comme activité de langage particulière, incluant de multiples procédures (R ❷). De plus, le recours à la dictée à l'adulte permet la mise en œuvre de l'attitude métalinguistique qui favorise la découverte de la nature de l'écrit (C ❹) et qui donne aux enfants les moyens de comprendre la double caractéristique du langage écrit (R ❸).

■ Les visées d'apprentissage de la production d'écrit

Écrire est une compétence essentielle pour réussir scolairement et socialement, pour devenir un citoyen libre et sujet de sa vie. Cela nécessite une compétence très complexe, dont l'apprentissage se poursuit une bonne partie de la vie. Or il se trouve que les enfants peuvent en faire une expérience positive dès la maternelle, et prendre l'habitude de recourir facilement à l'écrit avec l'aide de l'adulte, avant de rencontrer les inhibitions qui gênent tant de jeunes et d'adultes plus tard (peur d'être jugés sur leur style, leur orthographe, leur méconnaissance des usages, etc.).

À l'école maternelle on n'en est qu'au début de cette compétence, au moment où l'on doit montrer aux enfants qu'on peut mettre sur un papier du « langage transportable ». Si cela est évident pour les adultes alphabétisés que nous sommes, ça ne l'est pas du tout pour les jeunes enfants. Évidemment, cela demande de mettre en œuvre des capacités nouvelles : avoir à dire quelque chose à un destinataire absent, prendre

son point de vue pour lui apporter tous les éléments nécessaires, et dans le bon ordre, parler de l'écrit, tracer sur la feuille. La visée principale qui est posée dans PROG concerne le changement des manières ordinaires de dire et l'organisation du discours en texte écrit. C'est le maître qui montrera toutes ces transformations en parlant ce qu'il écrira, en le reformulant, et en le redonnant en écho au fur et à mesure de l'écriture.

Les enfants comprendront également cette **nature langagière de l'écrit**, lorsqu'ils prendront conscience du pouvoir que donne l'écrit pour agir sur les autres, même s'ils ne sont pas là. Il suffit de voir leur joie quand ils reçoivent une réponse positive à une demande écrite qu'ils ont rédigée, pour comprendre que cela peut prendre sens pour eux, dès la première année d'école maternelle.

■ Des apprentissages supplémentaires rendus possibles par la dictée à l'adulte

En voyant le maître écrire sur un papier ce qu'ils lui ont dicté, les enfants comprennent que leur langage peut s'écrire. En quelque sorte, c'est un « morceau d'eux » qui va sur le papier. Ensuite, lorsque le maître relit ce qu'il a écrit, ils retrouvent exactement ce qu'ils ont dit, ils retrouvent leur première **activité langagière** (*« ça c'est moi qui l'a dit ! »* entend-on souvent en relisant un texte produit par les enfants). C'est pourquoi la dictée à l'adulte est une des meilleures situations pour comprendre que l'écrit, c'est du langage, « ça parle ». Mais il y a plus dans ce moment particulier. En effet, l'enfant traite simultanément deux informations, lorsque le maître relit : il traite la sonorité de ses propres énoncés ET il perçoit leur correspondance dans des unités graphiques. C'est ainsi qu'il perçoit les relations entre le langage (son activité « naturelle » non-consciente) et le système de l'écrit. Celui-ci est également complexe et les enfants iront à sa découverte, s'intéressant peu à peu aux lettres (leurs formes et leurs valeurs), aux mots, aux signes de ponctuation, aux majuscules, à la longueur d'un paragraphe.

■ Les précautions

Les précautions à prendre sont de deux ordres : d'une part, celles qui relèvent du type d'**activité** qu'on demande aux enfants, d'autre part celles qui concernent leur capacité à entrer dans cette activité (**zone d'apprentissage**).

■ L'activité de production de langage écrit : définition

Il ne suffit pas d'écrire ce qu'un enfant dit pour être en production d'écrit.

Dans cet ouvrage, on considérera que l'enfant est en **production de langage écrit**, lorsque les trois conditions suivantes sont réunies :

1. l'enfant a une activité de **discours**, c'est-à-dire qu' s'inscrit comme un sujet qui

- a quelque chose à dire (il est **énonciateur**) dans un espace-temps énonciatif (il précise d'où il parle, pour qu'on le comprenne) ;
- 2. il a un **destinataire** « pas là et/ou pas maintenant » ;
- 3. la production aboutit à un **écrit**. □

Les observations faites en classe, nos essais, nos erreurs aussi, montrent que des embûches guettent les maîtres. Il faut faire attention :

- au **destinataire** : il doit pouvoir réellement lire le texte, sinon on reste dans une production « à vide », sans enjeu. Exemple : on rédige avec les enfants le journal des activités de la classe, il reste en classe et pratiquement, ni les parents ni les autres membres de l'école n'ont l'occasion de le lire. Les enfants ne sachant pas lire, cet écrit ne prend pas sens pour eux.
- à l'**ancrage énonciatif** spatio-temporel, par exemple : un texte renvoyant à un événement daté doit absolument être lui-même daté. Une lettre d'invitation libellée « Venez manger la galette des Rois avec nous demain », sans la date où elle a été écrite, ni la signature, n'a pas de sens.
- à l'**ancrage énonciatif** de l'auteur : on le voit ci-dessus. Le texte doit avoir été réellement produit par celui qui signe. Dans tous les autres cas, on s'expose à des difficultés. Exemple : « *Papa, maman, n'oubliez pas d'apporter un sac de bain le 12 mars.* Signé : *la maîtresse des Moyens* ». Ce message n'a pas de sens, car la maîtresse ne s'adresse pas à ses propres parents !
- au degré d'autonomie du texte : plus un texte est autonome (tout est dans les mots, il n'a pas besoin d'illustration pour être compris), plus les enfants travaillent le discours écrit.
- de ne pas confondre « écrire une phrase » avec « produire du langage écrit ». Si l'on est attentif aux trois points précédents, on voit bien qu'il est très rare qu'une phrase suffise pour qu'un message soit compréhensible.
- de ne pas confondre « transcrire de l'oral » et « produire du langage écrit ». Exemple : écrire des bulles de bande dessinée. Il s'agit simplement d'oral transcrit, on n'a aucune des conditions d'un écrit, le récit est porté par les images.
- de ne pas confondre « écrire une suite de phrases-légendes » avec « produire du langage écrit ». Pour éclairer la différence, nous citons ici deux débuts de récits très comparables par le thème, mais dont l'un a été dicté par les enfants, en formulant une phrase sous chacun des dessins qu'ils ont faits, tandis que l'autre a été rédigé sans la présence d'aucune image, tout est construit par le langage.

C'est une histoire dans le château. Il y a deux tours, une porte pour entrer et plein de portes à l'intérieur. Autour du château il y a de l'herbe et des fleurs. Il n'y a pas de roi. Il avait une couronne jaune sur la tête, son habit c'est comme une robe rouge. Le garçon a une idée. ...

Il était une fois des gens qui étaient tristes parce que dans un château, le roi et le reine étaient morts. Les gens se disputaient, ils voulaient tous être le roi ou la reine pour vivre dans le château. Un jour un garçon dit : « J'ai une idée. »

- de ne pas confondre « graphier », « **copier** » et « produire du langage écrit ». Quand les enfants graphient un texte connu par cœur (comptine ou chanson), ou recopient le « modèle » d'un message ou d'un texte, ce sont des situations très favorables à la découverte du système de l'écrit, mais ce ne sont pas des situations de production, puisqu'il n'y a pas formulation d'écrit par les enfants.

■ La zone d'apprentissage : des enfants plus ou moins prêts

Si on veut travailler pour tous les enfants, c'est-à-dire pour que les enfants les plus en difficulté puissent tirer profit du travail pour construire leurs compétences et leurs représentations sur l'écrit, il faut les observer, afin de leur proposer une activité située pour eux dans la **zone d'apprentissage**. Il s'agit ici de leur capacité à prendre en charge la situation particulière du dire par écrit à un interlocuteur absent. On voit s'ils sont prêts aux réponses qu'ils font aux sollicitations de l'adulte. Par exemple, le maître rappelle qu'on doit écrire aux parents de donner un sac de piscine tous les lundis. Il dit « *alors qu'est-ce que j'écris ?* ». Les enfants répondent « *le sac de piscine* ». C'est bien le contenu à transmettre, mais les enfants ne formulent pas en langage écrit. Pour les aider à y parvenir, il faut travailler sur leurs compétences dans les deux points suivants, et pas seulement en production de message écrit.

• Quelle maîtrise en **langage oral** ?

On sait que les enfants sont prêts lorsqu'ils commencent à pouvoir rappeler oralement un récit bien connu, à raconter un événement d'expérience vécue, à discuter quelques minutes avec quelqu'un en restant dans le thème, à être compris par un interlocuteur autre que ses proches. Pour aider les enfants en difficulté sur ce point, en **différenciation**, le maître peut mener avec eux un travail intensif en compréhension et en production de langage oral.

• Quelle familiarité avec le **langage écrit** en compréhension ?

Pour pouvoir se mettre à parler, l'enfant a besoin d'entendre du langage oral autour de lui, et qui s'adresse à lui. D'une manière analogue, pour pouvoir produire un écrit, il a besoin d'avoir eu de nombreuses expériences de réception d'écrit. À titre d'indicateur, les enfants sont d'autant plus prêts qu'ils sont capables de comprendre un récit lu par le maître (et pas seulement raconté oralement) composé d'une aventure et de sa résolution, et qu'ils peuvent en faire un rappel cohérent (voir 3^e partie).

■ La démarche

Le dispositif didactique 2 est le plus apte à permettre les apprentissages dans ce domaine, puisque maître et enfants sont dans une même activité, en coopération, avec chacun leurs savoir-faire respectifs. Ceux-ci relèvent de procédures cognitives complexes et diverses. Le maître en ayant connaissance, saura les différencier dans l'organisation de son travail en étapes.

■ Les procédures dans la production d'un écrit

L'écriture d'un texte impose à tout scripteur, quel que soit son niveau d'expertise, de mobiliser beaucoup de **procédures** différentes. Plus le scripteur est débutant, plus il lui est difficile de les mener à bien toutes en même temps. Ce qui n'est pas le cas chez l'expert adulte. Nous avons regroupé en cinq grands ensembles ces procédures, que nous désignerons chacun par le terme de « procédure » pour simplifier, en sachant bien que chacune de ces procédures en contient, en fait, plusieurs.

-
- A. Écrire, c'est prévoir : se représenter son destinataire, ce qu'on veut lui dire, et pour quoi faire.
 - B. Écrire, c'est organiser ce qu'on a à dire : choisir par où commencer, choisir un ordre, décider comment on va finir.
 - C. Écrire, c'est énoncer de l'écrit et le retravailler au fur et à mesure qu'on l'écrit, ou après s'être relu.
 - D. Écrire, c'est inscrire ce texte sur un papier pour le conserver et le rendre séparable de son producteur.
 - E. Écrire, c'est éditer, c'est-à-dire faire de la version définitive un texte propre et lisible pour l'acheminer vers ses lecteurs absents. □

Afin de ne pas embrouiller les enfants et leur laisser le temps de s'installer dans la constitution de leur texte, nous proposons aux maîtres de travailler par étapes.

■ Les quatre étapes de la production d'écrit au cycle 1

Ce sont des étapes successives de travail qui recouvrent et dépassent les procédures. Elles peuvent s'échelonner sur des durées diverses. On verra plus loin en détail le déroulement des étapes dans un exemple de production d'histoire.

• Étape 1 : prévoir et organiser (procédures A et B)

Si l'on garde toujours à l'esprit, selon les principes de PROG, qu'en production d'écrit il s'agit du langage des enfants, on comprendra qu'ils doivent nécessairement apprendre à procéder comme nous le faisons, nous adultes : avant de prendre le stylo, nous avons un moment de **langage intérieur** (si court soit-il) où nous récapitulons une liste de courses, où nous pensons à la classe du lendemain avant de remplir le cahier journal, où nous nous remémorons un accident pour envoyer le constat à l'assurance, etc. Ce sont les procédures A et B dont on ne fera jamais l'économie, sous peine de voir les enfants faire des propositions incohérentes, comme s'ils parlaient « à vide », pour le plaisir de parler, et non pour dire. Pour commencer, on aide les enfants à se représenter la situation de communication : le destinataire absent, et pourquoi on lui écrit. Puis ils verbalisent le contenu sémantique de l'histoire, du message, etc. Ensuite, on concrétisera sous la forme d'un **canevas** le déroulement du texte et sa progression. Plus l'écrit est long, plus il est nécessaire que les enfants s'en fassent une représentation complète qu'ils puissent saisir d'un seul regard.

- Étape 2 : mettre en mots, améliorer, et graphier le texte (procédures C et D)

Il s'agit d'aider les enfants à énoncer de l'écrit (procédure C) et à l'enrichir ou le clarifier pour leur destinataire. C'est ici qu'on travaille en **dictée à l'adulte** (voir plus loin). Dans la majorité des cas, l'adulte prend en charge la procédure D, c'est-à-dire l'inscription du texte sur le papier.

Le gros avantage de l'écrit, c'est qu'il laisse une trace beaucoup plus facile à consulter et à retravailler qu'un enregistrement magnétophone par exemple. Le brouillon avec ses ratures, ses ajouts, parfois coupé et collé artisanalement, devient un outil de travail sous les yeux des enfants.

Les enfants peuvent proposer des reformulations dès la première lecture, et lors de la lecture au groupe classe.

On peut soumettre le texte presque définitif à des lecteurs. On peut le laisser reposer un moment pour faire des relectures en différé. Cela introduit une première distance entre les enfants et leur écrit, et permet au travail d'amélioration de prendre toute sa valeur, non seulement de correction, mais d'enrichissement du texte.

- Étape 3 : éditer le texte (procédure E)

On se met ici à penser le texte en fonction de sa lisibilité par le destinataire. Il est intéressant également de lui donner une forme proche de celle des écrits sociaux que les enfants peuvent rencontrer : livre aux normes de l'édition, papier à lettres et enveloppe par exemple. Cette étape est importante pour montrer aux enfants que la production est maintenant finie, l'écrit va se détacher d'eux pour aller rejoindre son destinataire.

- Étape 4 : observer activement l'effet produit par leur écrit

À l'école maternelle, il est très important que les enfants voient aussi souvent que possible des lecteurs lire tout haut leurs textes et y réagir. Il y a maintes occasions faciles de donner aux enfants le spectacle de l'effet produit par leur écrit : lors du passage d'un visiteur, en allant le lire à une autre classe, ou même aux **destinataires** (lorsque ce sont les parents). On nous objectera que c'est contradictoire avec ce que nous avons dit de la spécificité de l'écrit (pour quelqu'un qui n'est pas là), si importante à intégrer pour le jeune enfant. Mais c'est la production qui nécessite l'absence de destinataire. Il s'agit maintenant de réception. L'étonnement de produire un effet sur quelqu'un par son écrit propre demeure une expérience fondatrice pour le développement des enfants comme sujets écrivains, et elle situe l'acte de lire par rapport à l'acte d'écrire.

Remarque 1 : ne pas confondre « étape » avec « séance ». Il peut très bien arriver :

- que les enfants fassent plusieurs étapes en une seule séance, mais le maître procède en respectant l'ordre des étapes. C'est souvent le cas lors de l'écriture d'un message aux parents ;
- que l'une ou l'autre des étapes prenne plusieurs séances (voir plus loin dans les exemples), surtout dans l'écriture de textes longs.

Remarque 2 : le maître gère avec les enfants, en collectif ou en groupes, l'avancée du travail dans chacune des étapes, tout en veillant à laisser les enfants prendre de plus en plus d'initiatives à mesure que ces situations leur deviennent plus familières.

Permettre la progressivité des apprentissages

Travailler la progressivité dans ce domaine, c'est avoir en tête la lente construction de la compétence de production sur les trois années du cycle, c'est se repérer dans les savoir-faire progressifs et c'est donner de l'importance aux premières expériences de Petite Section.

■ *Comment être devant / être derrière les enfants ?*

« Être devant », en production de langage écrit, quelle que soit la section dont on est chargé, c'est avoir en tête la **compétence ③ du référentiel**, finale de cycle pour tous les enfants : pouvoir produire des textes (longs) en dictant du langage écrit.

En termes de développement de cette compétence, au cours des 3 années du cycle 1, le maître sait que :

- la Petite Section est le bon moment pour que les enfants « voient écrire » : c'est le maître qui produit du langage écrit, et peu à peu les enfants se mettent à participer ;
- la Moyenne Section est le bon moment pour commencer à dicter des messages et des récits simples ;
- la Grande Section est le bon moment pour dicter des textes longs et commencer à écrire tout seul. Ces deux dernières activités seront reprises au cours préparatoire et au cours élémentaire 1, dans la perspective d'une production de plus en plus autonome de textes de plus en plus longs.

Dans la mesure où tous les enfants ne vont pas construire cette compétence par les mêmes moyens, ni au même moment, on se reportera au tableau ci-dessous pour travailler en **différenciation** et essayer de s'adapter à leurs savoir-faire et à l'état de leurs représentations. C'est ce que nous appelons « être derrière les enfants », parce que le maître les suit. Le tableau montre comment le maître part de son observation des enfants (colonne de gauche), pour leur proposer des activités (colonne du milieu) correspondant bien à leurs capacités du moment, et par quelle action il les aide à avancer (colonne de droite) dans leurs représentations et dans leurs savoir-faire.

Les deux sources de l'**évaluation** sont l'observation permanente et le recours à des passations. C'est à partir de cette évaluation qu'une différenciation pourra être envisagée. On travaillera alors, selon les enfants et leurs besoins, plutôt la nature langagière de l'écrit, ou plutôt les contraintes d'une production d'écrit.

Tableau de bord des activités progressives en production d'écrit

Ce qui indique que les enfants sont prêts	Les activités possibles à démarrer avec les enfants	Les aides du maître
Ils sont compris des adultes. Ils font des annonces de nouvelles. Ils font des demandes. Ils répondent oralement aux demandes de l'adulte. Ils se tiennent à un thème.	DISPOSITIF 1 Ils regardent le maître écrire, se construisant ainsi une représentation de l'acte d'écrire.	Il parle son activité sur : – le projet d'écriture et le destinataire ; – comment on dit quand on écrit. Puis il formule en langage écrit les propositions orales des enfants. Il oralise ce qu'il écrit.
Ils redisent un récit connu. Ils commencent à parler de : – l'activité d'écriture du maître ; – ce qu'on dit, ou qu'on ne peut pas dire quand on écrit.	DISPOSITIF 2 Ils commencent à dicter. Ils commencent à énoncer de l'écrit.	Il encourage les enfants à formuler en langage écrit, pour arriver à ce qui va s'écrire. Il parle son activité. Il encourage les remarques des enfants sur l'écrit.
Ils commencent à évoquer : – le destinataire ; – l'activité de dictée (l'invention d'histoires, la formulation). Ils commencent à établir des relations entre chaîne sonore et chaîne écrite qui lui correspond. Ils savent raconter une histoire.	Ils participent à la dictée de textes longs, tenant ainsi la totalité du contenu en tête tout en énonçant de l'écrit.	Il aide les enfants à tenir leur texte dans la durée (récapitulations fréquentes, recours à un canevas, relectures). Il laisse les enfants formuler ce qui s'écrit. Il rappelle le destinataire absent qui, lui, ne sait pas.
Ils reconnaissent des mots, savent en écrire certains, y cherchent des sons, relient chaîne sonore et chaîne écrite (un seul de ces éléments ne suffit pas). Ils commencent à encoder du sonore.	Ils participent à l'encodage de textes courts (messages). Ils énoncent tout en travaillant sur le système de l'écrit.	Il veille à ne pas lâcher l'activité langagière (c'est pour parler à quelqu'un d'absent). Il encourage les remarques méta. À leur demande, il permet aux enfants l'encodage de certains mots.
Ils parlent leurs procédures d'encodage (reprises de bouts de pré-noms, repérage d'un mot, utilisation du nom d'une lettre).	DISPOSITIF 3 Ils commencent à écrire seuls des textes courts, c'est-à-dire à être producteurs autonomes en langage écrit.	Il facilite le recours à des textes connus par cœur affichés ou à portée de vue. Il encourage les recherches, plutôt que de donner la solution.

Voici quelques occasions, à titre d'exemple, où le maître prend des repères sur ce que « savent » les enfants.

- Quand le maître écrit devant les enfants, il met un enfant en **questionnement** : « *qu'est-ce que tu crois que je vais écrire maintenant ?* » ou « *qu'est-ce que je viens d'écrire ?* » ou « *qui va lire ce que je suis en train d'écrire ?* »...
- Quand il est en atelier de **dictée à l'adulte**, le maître est attentif aux propositions. Il remarque l'enfant qui invente autre chose, celui qui parle d'un autre endroit de l'histoire, celui qui dit seulement un mot mais qui sait exactement où on en est, celui qui formule des énoncés écrivables, celui qui reste dans l'oral, celui qui dicte déjà en syllabant, etc.
- Dans les moments de fin de séance ou pour reprendre le fil de la séance précédente, le maître demande aux enfants en difficulté de récapituler et il les laisse reprendre tout l'enchaînement, sans leur couper la parole.

La situation-problème « Message » est un outil pour évaluer où sont les enfants sur les trois grandes visées posées en début de chapitre. On pratique alors des passations (p. 234).

■ *Comment différencier ?*

En fonction de ce que nous a appris l'observation en continu, et grâce aux passations, le maître peut mener des actions de différenciation pour répondre aux besoins des enfants.

⇒ VOIR TABLEAUX « OBSTACLES POSSIBLES » ET « ACTIONS DU MAÎTRE », PAGES 70-71.

La logique de cet outil est de renvoyer le maître à des **dispositifs didactiques 1 ou 2**. Et la reprise, plusieurs fois, d'un même scénario, en **ateliers** avec quelques enfants, est la clé de la plupart des problèmes. Par ailleurs, certains paramètres de la situation de production d'écrit peuvent rester très loin des préoccupations des enfants. On peut alors avoir recours à des dispositifs spécifiques de type 3. Voici quelques pistes.

- Pour aider des enfants à prendre en compte le destinataire absent s'ils n'y arrivent pas du tout, on peut rédiger des messages qu'on ira remettre à des enfants d'une autre classe. C'est un **jeu-problème** qui ne vise qu'à éclairer la question du destinataire. Exemple en Moyenne Section « *les grands savent dessiner un bonhomme comme on a vu dans le préau, et vous vous n'y arrivez pas encore, qu'est-ce que vous pourriez leur demander ?* ».
- On peut aussi inventer un jeu où on doit choisir le texte qui va le mieux pour tel **destinataire**. Exemple : « *j'ai inventé une histoire pour les petits, et je l'ai écrite de deux manières différentes, tu me diras sur quelle feuille elle est écrite pour que les petits comprennent bien* ». On pose alors devant l'enfant les deux feuilles et on les lit successivement, ensuite on demande à l'enfant de justifier son choix par « *comment tu sais que c'est celui-là ?* ».

Feuille A	Feuille B
C'est l'histoire d'un garçon qui est souvent triste et qui ne parle pas beaucoup. Sa maman lui demande ce qui ne va pas et il ne répond pas. Alors elle se fait un peu de souci parce qu'elle le trouve triste. Mais un jour il répond : « Je m'ennuie parce que je n'ai pas de frère et pas de sœur. » Et sa maman lui répond en riant : « Oh là là ! Je n'osais pas te le dire ! Figure-toi qu'on va avoir un nouveau bébé bientôt, il va arriver et tu ne seras plus tout seul. » Alors l'enfant s'écrie : « Youpi !! » j'espère que ce sera un bébé chien parce que je les adore !! »	Dans une maison vivaient trois personnes : un père, une mère et leur fils. Ce garçon était souvent mélancolique, mais sa mère ne comprenait pas pourquoi et s'en inquiétait beaucoup. Un jour enfin, son fils lui avoua qu'il regrettait de n'avoir ni frère ni sœur. Le visage de sa mère s'illumina d'un sourire radieux et elle lui confia alors qu'elle s'apprêtait à lui annoncer la naissance prochaine d'un bébé. Le garçon manifesta sa joie : « Quelle chance, s'écria-t-il, j'espère que ce sera un bébé chien, car je les adore !! »

- On peut aussi imaginer la même situation avec une comparaison entre deux messages. La maîtresse explique : *« Il s'agit d'un enfant qui est parti regarder la télé chez son copain du dessus en attendant le retour de sa mère. Mais pour qu'elle ne s'inquiète pas en ne le trouvant pas, il lui a laissé un message. Il a pensé à laisser un mot pour elle sur la table de la cuisine. De ces deux messages, quel est celui qui sera le plus facile à comprendre pour la mère ? »*

Feuille A	Feuille B
Maman je suis pas là T'as qu'à sonner quand tu rentres	Maman je suis chez Hervé Viens sonner quand tu rentres

- Pour aider un enfant à tenir le fil d'un texte, on peut faire du rappel de récit, avec à tour de rôle maître, puis enfant, puis maître, etc. On peut aussi inventer des récits avec le même dispositif. On peut aussi lui proposer des jeux où il doit mettre quelque chose qui va bien à l'intérieur d'un **texte**, puis inventer lui-même un morceau qui va bien par dictée à l'adulte.

⇒ VOIR JEUX-PROBLÈMES AVEC DES HISTOIRES, DANS LE FICHIER

- Pour aider un enfant à dicter de l'écrit s'il n'y arrive pas du tout, on peut lui demander, lors du regroupement, de faire comme s'il était la maîtresse qui lit avec un livre (qu'il connaît parfaitement). On peut aussi jouer à « on va faire la télé » en parlant comme quand on lit à travers un cadre représentant la télé. Enfin, un jeu-problème peut permettre à un enfant de différencier langage oral et langage écrit.

⇒ VOIR LE JEU-PROBLÈME « LOUP-COCCINELLE », DANS LE FICHIER

• Pour aider un enfant à saisir la relation entre chaîne **sonore** et chaîne écrite, on peut lui demander d'ajouter du texte dans une chanson qu'il connaît déjà par cœur. « *Tu l'écris tout seul ou tu me dictes, je te lis seulement ce qui est déjà écrit* » (Grande Section).

Alouette, gentille alouette, alouette, je te plumerai !

Je te plumerai la tête, je te plumerai la tête

Alouette, alouette

Alouette, gentille alouette, alouette, je te plumerai !

Je te plumerai la tête, je te plumerai la tête

Et le bec, et le bec

Alouette, alouette



■ Comment démarrer avec le dispositif didactique 1 ?

En **Petite Section**, soit les enfants n'ont jamais vu quelqu'un écrire, soit ils l'ont vu mais sans y participer. Dans tous les cas ils n'ont pas de représentation précise de cette activité. Il s'agit donc pour le maître d'attirer leur attention sur l'acte d'écrire, en rendant intéressante sa propre production d'écrit. Il va en faire un spectacle et un événement. C'est ainsi que plus tard, après avoir compris l'activité de l'adulte plusieurs fois, les enfants vont se mettre à y participer. Voici l'exemple d'une première production d'écrit en début d'année d'une Petite Section.

Extraits de la séquence

M1 – *il faut que je vous explique quelque chose. J'ai remarqué qu'Adèle a encore du chagrin parce qu'elle doit manger à la cantine. Alors on va faire quelque chose pour aider Adèle, on va aller tous manger avec elle à la cantine. Et on va faire encore mieux !! On va d'abord préparer ensemble ce qu'on va manger. Et j'ai demandé à Adèle ce qu'elle aimait bien et elle m'a dit « de la purée ». Alors on va faire de la purée et on ira la manger à la cantine. Ce sera mardi. Et pour faire de la purée mardi, on a besoin de quelque chose*

E 1 – *des pommes de terre et du lait*

M2 – *exactement. Et comme on a du lait à l'école, on va demander des pommes de terre aux mamans*

Commentaires

Le projet est conçu à partir d'un réel besoin d'enfant d'approprier le lieu « cantine ».

M rend clairs le projet d'écriture, le but, le produit final. Elle installe les moyens matériels. Elle explique tout ce qu'elle fait.

M3 – *il faut que les papas et les mamans sachent qu'on a besoin de pommes de terre, alors je vais leur écrire (elle affiche une feuille de papier, prend un feutre). J'ai besoin de tout ça pour écrire, une feuille et un feutre. Alors je commence, j'écris quel jour on est, jeudi 17 octobre, puis j'écris pouvez-vous... parce que je leur demande, s'ils ne peuvent pas tous, c'est pas grave...pouvez-vous nous apporter... voilà j'ai écrit «apporter» [...]*

M donne la date car les enfants n'ont pas encore les moyens de faire eux-mêmes ce repérage.

M énonce le texte et l'écrit en même temps.

Texte produit

17 octobre

*Pouvez-vous nous apporter
des pommes de terre demain
pour faire de la purée?*

On est ici dans le **dispositif didactique 1** dont on sait qu'il nécessite un véritable engagement de la part du maître. Si les enfants sont réellement impliqués dans ce «spectacle» de production, ils sauront dire que «c'est pour faire de la purée à l'école» lorsqu'ils donneront le message à leurs parents. Et les apprentissages se feront ainsi progressivement. On remarquera que ce dispositif a été utilisé en **Petite Section** par cette maîtresse-là, dans ce contexte scolaire-là. Mais il peut s'avérer utile dans un autre contexte scolaire (**Moyenne Section** ou **Grande Section** accueillant des enfants n'ayant pas travaillé l'écrit les années précédentes). Enfin, dès que les enfants seront prêts à dicter des textes plus longs, on envisagera un travail avec accompagnement et étapes dans le travail.

■ Comment arriver au dispositif didactique 3?

En fin de **Grande Section**, quand on a travaillé avec la démarche PROG depuis la Petite Section, certains enfants peuvent produire un écrit seuls. Cela concerne essentiellement des messages courts, parfois de brefs récits. Pourquoi des messages ? Pour être sûr qu'il y a un destinataire, qu'on est vraiment dans le langage avec ses enjeux. Cela peut se faire soit à deux enfants soit individuellement et librement, quand les enfants en ont le désir. On est dans le **dispositif 3**, puisque les enfants sont confrontés à une résolution de problème sans aide. Il s'agit d'une tâche-problème car les enfants ont tout à gérer, du choix du message à adresser à quel-qu'un, jusqu'à sa réalisation graphique.

- On peut le proposer à la classe à partir du moment où l'on sait que plusieurs enfants sont prêts (voir page 141, tableau de bord des activités progressives en production d'écrit).
- Les enfants choisissent leur **destinataire**, pensent à ce qu'ils vont écrire en **langage intérieur**, et se débrouillent pour l'inscrire sur le papier. Il faut admettre qu'à ce point de son entrée dans l'écrit, l'écriture autonome

est une conquête si importante pour l'enfant, que le moindre message qu'il adresse, tout seul, par écrit à quelqu'un est une production en langage écrit. C'est le fait de pouvoir l'écrire seul en langage adressé, qui contient tout ce qui est dans notre définition du début.

- Pour s'aider, les enfants ont à portée de regard les **textes de référence** de la classe : prénoms, date (étiquettes des jours et des mois), bande numérique, tous les textes produits par la classe et qui sont parfaitement connus, les comptines et les poèmes. Ils disposent de crayons, de papiers, et, si possible, d'une imprimerie Lego et/ou d'un ordinateur.
- Le maître laisse les enfants faire leurs essais, mais il reste disponible à leurs demandes individuelles : il ne donne pas tout de suite la réponse, il suggère des pistes à l'enfant, pour que celui-ci puisse trouver lui-même la réponse.
- À la fin de l'activité, le maître prend le temps, avec chaque enfant, de lui demander ce qu'il voulait écrire et où il l'a fait. Puis le maître dit à l'enfant ce qu'il peut lire dans ses tracés, en essayant toujours de valoriser ses tentatives. Enfin, le maître dit à l'enfant « *maintenant, je vais l'écrire comme je sais faire moi* ». Et il l'écrit devant l'enfant en commentant ce qu'il fait, nettement en-dessous des tracés de l'enfant. Cela permettra à l'enfant de **mesurer l'écart** entre les deux écritures, mais ce n'est pas le maître qui fait cette comparaison.
- La question se pose de ce qu'on fait de cet écrit « double ». Il s'achemine de toute façon au destinataire et en l'état. Mais il est également intéressant que l'enfant en garde une photocopie, dans un petit cahier par exemple, afin de pouvoir s'y référer dans d'autres occasions d'écriture. Il devient alors un **outil**.

Un dispositif possible pour permettre aux enfants tout ce travail consiste à leur donner un cahier d'écriture au moment où on pense que c'est possible. Voici deux extraits d'un **cahier d'écriture**. Il est donné aux enfants en mars et la consigne est la suivante : « *C'est votre cahier d'écriture. Vous pouvez y écrire ce que vous voulez quand vous voulez. Vous choisissez à qui vous écrivez. Vous savez tout ce qui peut vous aider. Quand vous avez fini d'écrire, vous pouvez venir me voir pour que je comprenne comment vous avez fait. Chaque fois qu'on prend le cahier, on écrit sur une nouvelle page, et c'est la page de ce jour-là : on commence par mettre la date.* »

Chloé écrit des mots qu'elle sait par cœur *Maman, Totolito*, et copie des mots dans la classe (des prénoms dans la liste affichée, des noms de jours près du calendrier, un titre d'album et des titres de comptines). Elle ne précise pas de destinataire. Alice écrit un véritable message pour sa mère et pour le bébé qu'elle attend. La maîtresse a écrit en bas le message en disant : « *C'est très bien, je l'écris ici comme je sais faire moi, et tu vas l'emporter à ta maman.* » Et Alice va photocopier son cahier pour avoir le message à insérer dans une enveloppe.

Jeudi 23 Avril 1998
 Toc toc toc
 Bébé chouettes
 Hanna Totolito
 Caroline L. Mer
 Gil Mimi Lundi Jeudi
 Victoria Mardi Mercredi
 Dans Paris....
 Mami Maman.
 Chloé

Vendredi 25 Mars 1998 Papa-
 toi, toi, toi
 Totolito Maman c'est toi qui va bien.
 Bébé Bébé ésec tu es bien
 Lil
 Maman est-ce que tu vas bien ?
 Bébé est-ce que tu es tranquille ?
 Aline

Mener la dictée à l'adulte

Nous parlons ici d'une modalité particulière de l'étape 2 (mettre en mots, améliorer et graphier le texte, procédures C et D) connue sous le nom de « **dictée à l'adulte** », durant laquelle des enfants énoncent peu à peu le texte que le maître inscrit pour eux sur un papier. On peut produire tous les genres d'écrit en dictée à l'adulte. *A priori* cela paraît simple : comme les enfants ne sont pas encore capables d'encoder de l'écrit, le maître leur prête sa main et sa compétence de scripteur. À ce stade, le problème est que, s'il est certain que les enfants possèdent parfaitement le contenu de leur écrit entier, ils doivent prendre, pour l'écrire, le point de vue de quelqu'un qui ne le connaît pas (le futur lecteur), et c'est un énorme changement de perspective ! De plus, ils doivent passer du langage de l'étape 1 (les idées et leur organisation), très oral, à des énoncés écrivables. Les élé-

ments concrets qui suivent nous sont apparus particulièrement importants pour conduire cette activité avec le maximum d'efficacité du côté des apprentissages langagiers, et de la découverte de la nature de l'écrit. Il s'agit des conditions matérielles, de l'attitude du maître par rapport aux propositions verbales des enfants, et de sa propre attitude langagière.

■ *Se donner de bonnes conditions matérielles*

On a intérêt à prévoir une organisation de classe spécifique, une alternance particulière dans la gestion du temps, et une bonne installation matérielle.

■ L'organisation de classe

Entre la dictée avec la totalité des enfants dont on sait qu'elle sera monopolisée par quelques enfants, et la dictée individuelle, coûteuse en temps et pas forcément adaptée au besoin de cet enfant, il y a place pour un travail en petit groupes. Leur nombre idéal est de 4 à 6. Le maître peut alors former des **groupes d'enfants** aux performances langagières assez proches, pour éviter qu'un ou deux enfants ne se mettent en retrait, et il sollicite la parole de chacun. Par moments, il peut choisir aussi de faire participer à des groupes très performants certains enfants moins langagiers, pour que ceux-ci voient fonctionner la situation et deviennent plus actifs dans un groupe « homogène » ensuite (voir plus loin quelques exemples en écriture de fiction). Les autres enfants doivent impérativement être en **ateliers autonomes**, de façon que le maître puisse se consacrer entièrement à la production d'écrit.

■ La gestion du temps

Le principe le plus satisfaisant est le passage successif de plusieurs groupes d'enfants pour dicter le texte en le poursuivant. Cela veut dire que l'on peut utiliser deux moments d'**ateliers** dans la journée pour garder une bonne dynamique de l'écriture, mais que d'autres fois une séance par jour suffit. Dans tous les cas, il importe de ménager un moment de **regroupement**, assez vite après la dictée par un groupe, pour lire le nouveau morceau de texte produit, mettre ainsi toute la classe au courant et mesurer l'effet du texte sur les autres enfants de la classe.

■ L'installation matérielle

Pour que les enfants puissent dicter, il faut qu'ils puissent se concentrer. Aussi est-il bon de prévoir un lieu tranquille, dans la classe ou dans un autre lieu (dortoir, couloir avec porte de la classe ouverte). Quand on le peut, on choisit le lieu où les textes déjà produits par la classe sont affichés, ce qui permet au maître et aux enfants d'y chercher des aides. Les enfants doivent être installés tous face à la feuille qui va être écrite. C'est pourquoi la position verticale du papier est très opératoire. Les feuilles de

papier doivent être grandes et longues, les crayons feutres noirs pour écrire lisiblement et assez gros (éviter les crayons de couleur qui induisent une diversion dans l'écrit). Au moment de commencer la dictée du texte, le maître affiche tous les éléments préparatoires déjà élaborés en groupe classe : pense-bête, canevas, éléments de connaissances du monde. La dictée peut commencer.

■ *Favoriser la construction de compétences en langage écrit*

Le maître écrit en **cursive**. Il commente l'acte d'écriture. Mais il peut aussi redire l'intérêt d'écrire, ce qu'on en attend, ce que fera et pensera celui qui lira l'écrit projeté. Il signale qu'écrire, c'est penser à ce qu'on veut dire, à qui et pour quoi faire, puis le dire et l'inscrire sur le papier, enfin le mettre au propre pour l'acheminer vers le destinataire. C'est aux moments où on commence et où reprend l'activité, que le maître réassure ces conditions fondamentales. Il ne faut pas avoir peur de se répéter, car c'est très difficile à intégrer pour les enfants, et tous ne le font pas la première fois. Se posent alors deux questions pour le maître : comment faire énoncer de l'écrit aux enfants ? et que faire lorsque les énoncés des enfants sont non recevables ?

■ Comment faire énoncer de l'écrit aux enfants ?

Le premier problème à avoir en tête est que certains enfants ne font pas la distinction entre le discours sur la tâche, et le contenu du message. Exemple :

M1 – *qu'est-ce qu'on va faire ?*

E1 – *une lettre*

M2 – *oui, qu'est-ce que j'écris ?*

E2 – *on va écrire une lettre*

Cela peut durer longtemps, sans que la situation se débloque. Il faut alors jouer sur les **conditions matérielles** et sur la manière dont le maître s'en sert pour aider les enfants à passer du dialogue à la dictée. Le **regard** du maître, en relation avec sa parole, peut faciliter pour les enfants la compréhension de la nouvelle activité qui leur est alors demandée. D'une part, il faut bien rappeler « *Qu'est-ce que tu veux leur dire ?* » en regardant l'enfant, puis « *bon, maintenant, qu'est-ce que j'écris, vas-y* », en regardant le papier, affiché verticalement ou posé de façon que tous les enfants voient écrire à l'endroit. Ce regard du maître interlocuteur, tour à tour dans le regard des enfants, puis sur le papier, leur montre qu'on change de **discours**. Et tout au long de la dictée à l'adulte, il y aura alternance de ces deux moments-là :

- on se met d'accord sur ce qu'on veut dire (regard adulte-enfant) ;
- on l'écrit (regard sur la feuille).

D'autre part, c'est la familiarité avec la tâche et le spectacle du maître qui va relire et susciter des corrections, qui font que les enfants vont comprendre la situation et l'activité. La première dictée à l'adulte est une séance de découverte. Le texte obtenu est souvent très pauvre et c'est normal, car les enfants ne maîtrisent encore ni la situation, ni le langage écrit. C'est seulement en pratiquant l'activité qu'ils progresseront vers cette maîtrise.

Avec la dictée de texte en **langage écrit**, les enfants vont être confrontés au fait qu'on n'écrit pas tout à fait comme on parle, qu'il faut changer ce qu'on dit pour que cela puisse s'écrire. La grande question du maître reste « *tu crois que XXX vont comprendre...* (et il répète la phrase proposée) ? » Cela suppose de passer de ce qu'on a à dire (les contenus) à l'**énonciation** (on fait un choix énonciatif pour se faire comprendre de celui qui lira, sans explications orales en accompagnement). Il y a une prise de distance par rapport aux contenus. Il y a donc un moment essentiel à ne pas manquer, pour travailler la dictée à l'adulte, c'est l'**élaboration – négociation** du texte à écrire. Elle se situe dans la **Zone Oral Écrit** : il y a à la fois transformation du **texte** et de l'**activité langagière**. Il est alors essentiel de permettre aux enfants de se compléter l'un l'autre pour élaborer une phrase, surtout s'il y a une bonne habitude de l'écoute dans la classe. D'autres fois c'est plus conflictuel, et le maître veille à ce que chacun s'exprime, donne la parole aux moins hardis, pose les choix et suscite une décision du groupe avant d'écrire. Ensuite il relit lentement, en suivant avec son doigt, la phrase écrite au terme de la discussion. Le maître a des indicateurs de progrès des enfants. C'est lorsque, peu à peu, un élève ralentit son débit, segmente, répète, il se met à parler du « **texte-en-train-d'être-écrit** ». Il lui arrive aussi de donner des ordres comme « *t'as qu'à barrer ça* », « *écris !* », « *ajoute ça là* », ou encore : « *tu peux relire ?* ». Ces indications révèlent une avancée décisive dans la maîtrise du **langage écrit** et la compréhension de ce qu'est l'acte de lire et l'acte d'écrire.

■ Que faire lorsque les énoncés des enfants sont non recevables ?

Voici les principes de travail du maître quand des enfants dictent :

1^{er} principe : lorsque le maître invite les enfants à lui « dire ce qu'il doit écrire », il est essentiel de respecter le plus possible leurs formulations, et de leur laisser faire ce travail d'élaboration phrase à phrase du texte, qui est une part très importante du travail d'écriture. On a vu également que c'était une des conditions pour que l'enfant comprenne la nature de l'écrit. Respecter le plus possible leurs formulations, c'est éviter de trop normer par rapport à une langue écrite considérée comme « bonne ».

2^e principe : le maître n'écrit pas d'énoncés impossibles. Toute la question est de définir à partir de quand on considère qu'un énoncé est impossible à l'écrit. L'outil de travail est ici la distinction entre trois cas de figure : les modifications indispensables, inutiles, ou complètement à éviter.

- Les modifications indispensables.

– Elles concernent les formes très orales telles que *«il était une fois une lune qui dormait et que le monsieur l'a réveillée»* ou *«le garçon i tombe à l'eau»* ou *«il a pas d'épée»* ou encore *«qui c'est qui a fait ça?»*. Ces énoncés seront à transformer, soit immédiatement, soit lors de la relecture. Pour induire les modifications il est bon de procéder par étape. Dans un premier temps, le maître demande à l'enfant *«tu as dit..., ça va ? j'écris ça ?»*. Si l'enfant maintient sa formulation, dans un deuxième temps, le maître propose une alternative en mentionnant bien que la forme langagière écrite nécessite un changement (il ne s'agit pas de critère esthétique) *«tu as dit "i veut pas", écoute bien, il y a une manière de le dire et une manière de l'écrire : "i veut pas", et "il ne veut pas", qu'est-ce que j'écris ?»*. Si l'enfant maintient toujours sa proposition, dans une troisième et dernière étape, le maître lui dit l'énoncé écrivable en l'écrivant *«je vais écrire "il/ne/veut/pas"»*.

– Elles concernent également la morphologie des temps verbaux que les enfants ne maîtrisent pas encore. S'agissant d'acquisition, les enfants ne peuvent pas deviner, c'est donc inutile de leur poser la question. On rectifie immédiatement *«tu as dit "il parta", tu veux dire "il partit", je vais l'écrire»*.

- Les modifications inutiles.

C'est le cas chaque fois qu'un énoncé enfantin est bizarre mais acceptable du point de vue de la langue. Voici deux exemples d'énoncés que l'on peut garder : *«il était une fois un lion, un singe, un rhinocéros, et l'éléphant»*, *«elle marcha longtemps dans la forêt. Il y a des fleurs partout»*. L'important est de ne pas transformer de l'oral tout venant, en une langue écrite qu'on juge plus «correcte».

- Les modifications à éviter à tout prix.

Ce sont des modifications faites par rapport à un écrit surnormé. Le maître pense que ça ne s'écrit pas et il finit par transformer totalement ce que disent les enfants, alors que c'est correct (écrivable). Par exemple avec *«on voudrait des vieilles chemises pour la peinture, s'il vous plaît»* réécrit *«nous souhaiterions de vieux vêtements pour la peinture»*. Ou bien encore *«c'est les oiseaux qui...»* réécrit *«ce sont les oiseaux qui...»*. Le risque est que les enfants ne reconnaissent plus leur énoncé et toute la valeur de la dictée à l'adulte est anéantie.

■ *L'attitude langagière du maître pour favoriser la découverte de la nature de l'écrit*

Un point essentiel réside dans la manière dont le maître montre aux enfants, par ses relectures dans le cours même d'un énoncé, que tout ce qui a été dit est en train de s'écrire. Il faut avoir en tête que les enfants «apprennent» des correspondances entre éléments sonores et éléments

écrits, notamment l'existence de mots, unités qui n'existent qu'à l'écrit. Il faut donc éviter une certaine **intonation** :

- Éviter de relire syllabe par syllabe « *le / pe / tit / gar / çon...* » puisque ça ne correspond pas à l'écrit,
- Éviter de relire en montant l'intonation et en allongeant la sonorité

↗ ↗ ↗ ↗
« *le :: pe :: tit :: gar ::* »,

comme le font très souvent les maîtres. En revanche, on a ici une bonne situation pour permettre aux enfants de se construire une représentation de la notion de **mot**, si la relecture le montre, parfois par l'intonation, parfois par le balayé du doigt («... *le / petit / garçon / j'ai écrit* (nouveau balayage complet des trois mots) "*Le petit garçon*", *qu'est-ce que j'écris maintenant ?* »).

- Le maître peut aussi, de temps en temps, penser à s'arrêter dans son « écriture parlée » à des endroits qui sont non habituels dans les pauses intonatives de l'**oral**, mais qui correspondent à des coupures graphiques. Le blanc graphique qui va intervenir à l'écrit arrive alors dans quelque chose qui est, à l'oral, toujours entendu comme « un seul bloc » par les enfants. Par exemple quand le maître relit le texte produit à l'instant « *alors / l'oiseau / lui / raconta une //* », et un enfant complète « histoire ».

- Le maître répond aussi aux remarques des enfants sur l'écrit (« *pourquoi tu barres ? tiens, t'as écrit mon nom ! on a déjà écrit ça là. Pourquoi tu mets pas un point ?...* »). Il est bon qu'il réponde à des questions par des questions qui aiguillent l'enfant vers la réponse, mais l'amènent à la chercher lui-même.

- Le maître parle de plus en plus son activité de scripteur à mesure que l'intérêt des enfants s'éveille. Pour parler du langage avec exactitude, il emploie quelques rares termes **métalinguistiques**, mais soigneusement choisis : histoire, début, fin, mais également phrase, mot, lettre, ligne, et quelques expressions moins techniques, mais exprimant le rôle d'un mot, par exemple « *les mots qui font avancer l'histoire* » pour les connecteurs. Attention ! le maître n'attend pas que les enfants connaissent ce vocabulaire, il ne les questionne pas à ce sujet, il pose seulement ces termes **méta** pour évoquer des éléments de la langue, en les reliant au langage.

- Le maître essaie de faire repérer aux enfants les marques de ponctuation les plus importantes : le point « *maintenant la phrase est finie, je mets un point* », les guillemets « *ah ! là, y a le garçon qui parle, pour que ça se voie sur la feuille je mets des guillemets, comme ça* ». On ira chercher plus tard, dans un album connu comment on voit qu'un personnage parle.

- Le maître commente la gestion de l'espace-page par rapport à ce qu'on écrit « *je suis arrivé en bas de la page, qu'est-ce que je fais pour continuer ?* ». Et lorsqu'on décide d'ajouter quelque chose dans le cours du texte, si le maître demande simplement « *où est-ce que j'écris ce qu'on vient d'ajou-*

ter?», les enfants trouveront à tout prix un espace libre dans la feuille de dictée. Il faut aider les enfants à chercher où doit s'interrompre, dans l'histoire, la chaîne sonore qu'ils entendent, pour que l'ajout prenne sa place. On peut dire aux enfants *«je relis le texte, et vous m'arrêtez à l'endroit où il faut le mettre»*, et on insère l'ajout entre les lignes s'il s'agit d'un mot ou deux. Quand l'ajout est plus long, le maître l'écrit sur un autre papier, puis il demande aux enfants comment faire pour qu'on puisse lire l'ajout juste au bon endroit. Si les enfants ne trouvent pas, il propose *«je vais relire, et quand vous penserez que c'est le bon endroit, vous m'arrêterez, et on coupera le papier pour le coller là»*.

■ Commencer à faire participer les enfants à la réalisation graphique

On peut poser que, dans l'année de **Grande Section**, on peut aller très progressivement vers plus d'autonomie de la part des enfants producteurs d'écrit. Par exemple, quand ils vont être en atelier avec le maître pour dicter un texte, ils vont discuter de plus en plus entre eux les formulations, et le maître va pouvoir se mettre de plus en plus en retrait.

Il y a une autre forme d'autonomie, qui est qu'ils tiennent eux-mêmes le stylo. Dans PROG, on a repéré trois moments où on peut l'envisager.

- On est déjà avancé dans l'année de Grande Section, et on a une connaissance des performances des enfants telle, qu'on sait qu'on peut, pendant une dictée en atelier, s'arrêter d'écrire et donner le stylo à certains enfants pour écrire certaines choses. Exemple : *«J'ai écrit "et il tomba dans la ..." et maintenant il faut que j'écrive "marmite". Marine, je crois que tu pourrais écrire ce mot toute seule.»* Ici la maîtresse donne une tâche à Marine, non seulement parce que son nom se prête à faciliter l'encodage du mot « marmite », mais aussi parce qu'elle sait que cet enfant commence à être écrivain-encodeur (voir 2^e partie, chapitre 4).
- Dans une optique d'évaluation de leurs connaissances de la nature de l'écrit, le maître, toujours en atelier pendant une dictée à l'adulte, peut exceptionnellement s'arrêter d'écrire pour proposer aux enfants d'écrire tout seuls certains mots. Par exemple il dit *«J'ai écrit "il/va/dans", maintenant il faut que j'écrive "un/château", alors "un" est-ce que quelqu'un peut essayer de l'écrire tout seul?»*. Et le maître voit s'ils essayent ou pas. Il choisit ces mots de manière à voir où en sont les enfants dans leurs procédures d'écriture (voir 2^e partie, chapitre 4).
- Par ailleurs, dans l'étape d'édition du texte, il est possible aussi de procéder à l'écriture au propre d'une petite partie du texte préalablement produit, en atelier, avec l'aide du maître. Là, les enfants ne sont pas à proprement parler en production d'écrit, et ils ne sont pas non plus en copie. Ils connaissent le texte pratiquement par cœur, ils le fixent bien dans leur

mémoire, et ils le dictent au maître en lui indiquant ce qu'il doit faire pour le transcrire sur le papier. Les indications qu'ils donnent peuvent aller de la phrase suivante entière à l'épellation d'un mot, d'un début de mot, ou à la recherche d'un mot dans un texte affiché. C'est une démarche particulière (voir 2^e partie, chapitre 4).

Un cycle d'activités avec l'invention d'une histoire

— *Le contexte*

On est en janvier. La classe se compose de 25 enfants dont 15 de **Grande Section** et 10 de Moyenne Section et le travail va concerner seulement les grands. Le milieu socio-économique est très défavorisé. En compréhension de récit, les enfants ont fait du rappel de récit au premier trimestre. Quatre albums ont été travaillés, chacun pendant une semaine. En production, au troisième trimestre de l'année précédente, les enfants avaient déjà inventé une nouvelle aventure de *Petit-Bond et ses amis*, en s'appuyant sur une bonne connaissance de plusieurs albums de Max Velthuis : *Petit-Bond est amoureux*, *Petit-Bond est un héros*, *L'Étranger*. Ils connaissent donc la démarche. La maîtresse veut la reprendre pour aider les enfants qui y ont le moins participé. Elle souhaite aussi les faire avancer dans la compétence de langage écrit en enrichissant le récit par des réécritures.

Calendrier

7-20 janvier	Ébauche de l'histoire et construction du canevas	2 semaines
20 janv.-4 fév.	Rédaction du texte par groupes	2 semaines
Retour des vacances d'hiver	Affichage et édition Lecture aux autres classes	1 semaine et demie
	Suite du travail avec tâches dans les domaines CLE et DNE	3 semaines

— *Le lancement de l'histoire*

Les moments où on démarre une **histoire** doivent être très positifs, joyeux, mais pris au sérieux par l'enseignant car les enfants y engagent des choses très importantes pour eux. Par ailleurs, ils savent toujours qu'ils vont écrire une histoire pour des lecteurs bien identifiés : les correspondants, une autre classe, un enfant qui a déménagé...

- Le 7 janvier, la maîtresse annonce, pendant le regroupement, « *les Grands de la classe vont inventer une nouvelle histoire, ils en parleront aux Moyens, et comme ça eux aussi à la fin de l'année, ils feront leur histoire à eux.* »

Les Grands, vous vous souvenez comment ça s'était passé ? » et le groupe des Grands a réussi à retrouver tout le cheminement dans l'élaboration du livre de fin Moyenne Section.

- L'après-midi, pendant la sieste des Moyens, la maîtresse dit aux Grands : *« alors, parlons un peu de l'histoire. Nous n'allons pas l'écrire aujourd'hui, nous allons choisir les personnages et puis ce qui leur arrive, on va donner plein d'idées et puis ensuite on choisira. Vous voulez que ce soit l'histoire de qui ? qu'il arrive quoi ? »*. Les enfants enchaînent les uns sur les autres *« une histoire de souris, une histoire de Petit-Bond, Petit-Bond à la piscine, non ! à la mer, il est parti à la piscine et puis après y avait un piège, y avait un truc gris, ils ont pris sur son dos ! Ah, un requin ! »*. Et la maîtresse conclut *« je vais prendre un papier et noter vos idées juste pour qu'on n'oublie pas et qu'on puisse en rajouter plus tard »*.

- Le 9 janvier, toujours en regroupement, les enfants reparlent de leurs idées et choisissent le héros (ici Petit-Bond). Une histoire se dessine alors avec d'autres personnages, des méchants et des bons. C'est l'histoire de Petit-Bond et d'un souriceau. Ils partent en vacances. Où donc ? En Afrique, au Mali. Ils partent en bateau et rencontrent un vrai requin, ils sont sauvés par une baleine. Ils sont en vacances, donc ils vont au restaurant. *« Oui, dit un enfant, mais est-ce qu'il y a des restaurants en Afrique ? »*. On décide de poser la question à quelqu'un qui connaît l'Afrique. La maîtresse apporte une mappemonde, plante deux écriteaux « France » et « Mali » pour repérer les pays, et les mers qui les séparent. Elle invite la ludothécaire congolaise, que les enfants connaissent bien, à venir répondre à toutes les questions sur l'Afrique. Elle leur apporte et leur commente des livres sur l'Afrique. Ces documentaires seront très souvent consultés au cours de la rédaction.

Dans cette première étape, la maîtresse dispose de deux points d'appui forts pour aider les enfants :

- un ou deux héros actifs, et bien vivants (pas plus !), auxquels les enfants puissent s'identifier, sur lesquels ils puissent projeter leurs bonheurs, leurs envies, leurs peurs et leurs colères. Il est important de laisser les enfants les choisir. Il y a aussi les personnages que rencontrent les héros.
- de vrais événements. C'est l'autre grand moteur de l'action. Quand il arrive quelque chose d'extraordinaire, aussitôt les héros se révèlent et prennent leur dimension : ils passent à l'action grâce à la force de leur réaction. Attention ! cette démarche ne consiste pas à choisir des personnages, des lieux, des objets magiques, etc., car il s'agit de s'assurer qu'on est parti sur de vrais supports d'imaginaire pour ce groupe-là, et qu'un investissement collectif commence.

- Le 10 janvier, la maîtresse redit les idées déjà trouvées, puis demande aux enfants : *« qu'est-ce qui arrive d'extraordinaire à Petit-Bond et à Souriceau en Afrique ? »*. Tous les enfants s'écrient *« ils rencontrent Aminatou !! »*. Pour comprendre cette unanimité, il faut savoir qu'une des enfants de la classe, Aminatou, d'origine malienne, a été brusquement renvoyée au

Mali pendant les vacances de Noël, et que les enfants et la maîtresse sont encore sous le choc de cet événement. La maîtresse leur demande comment les lecteurs comprendront qu'il s'agit d'un événement extraordinaire, puisqu'ils n'auront pas connu Aminatou. Les enfants essaient de répondre *« parce qu'ils la connaissaient avant, et là, ils la retrouvent ; elle était bien belle ; ils redeviennent amis ; ils l'emmènent au restaurant »*. La maîtresse prévoit des difficultés très grandes pour incorporer à une fiction un personnage bien réel, très lié à l'histoire du groupe et très chargé affectivement, mais il est impossible de refuser.

■ Une aide : la dramatisation

Le 10 janvier encore, pour aider les enfants à se représenter la succession des événements, la maîtresse leur fait jouer l'histoire dans la salle de motricité. Au point où ils en sont, ils n'ont encore qu'une trame très vague : Petit-Bond et Souricette partent ensemble en vacances. Pendant le voyage en mer ils se font attaquer par un requin, puis sauver par une baleine. Ils abordent les côtes d'Afrique, puis se rendent au Mali en taxibrousse. Ils rencontrent Aminatou, et vont avec elle au restaurant. Voici quelques moments intéressants de ce travail.

Au départ, les enfants doivent se mettre d'accord pour représenter les lieux de l'histoire. Ils placent la mer au centre en rassemblant des grands tatamis bleus, puis la France d'un côté, et l'Afrique de l'autre, avec le Mali. Puis ils s'aperçoivent qu'il y a cinq rôles à distribuer : Petit-Bond, Souricette, le requin, la baleine, Aminatou. Tous les enfants veulent jouer. La maîtresse confie le premier essai aux enfants les plus à l'aise dans le langage, ensuite elle fait reprendre par un autre groupe de cinq enfants. Elle note devant eux qui a joué et promet que tout le monde jouera. Les enfants spectateurs observent, parfois font des suggestions, et donnent leur avis à la fin. Cette année, dans cette Grande Section, les enfants sont familiarisés avec le jeu dramatique et commencent à prendre la parole dans le jeu.

Le 13 janvier après-midi, les enfants jouent leur histoire à nouveau. Parmi les volontaires, la maîtresse désigne les enfants qui n'ont pas encore joué. Au début, les enfants jouant les deux personnages se rejoignent et partent sans s'être parlé. La maîtresse leur donne alors une mallette pour préparer leur valise et des billets de bateau. Ces objets vont les aider à jouer la situation et mettre en mots la scène du départ en voyage. Puis ils vont se placer sur « la mer » (les tatamis bleus). L'attaque par le requin, le naufrage et le sauvetage par la baleine s'enchaînent avec un grand plaisir pour les acteurs, mais les héros partent sans un regard pour la baleine. Un enfant spectateur se plaint *« vous lui dites même pas merci ? »*. Les deux héros reprennent donc la scène et terminent en disant *« au revoir, merci baleine ! »* puis ils s'élancent *« taxi ! taxi ! »*. La maîtresse envoie un enfant pour faire le chauffeur du taxi, et le voyage devient perceptible aux spec-

tateurs. Cela permet de délimiter clairement l'épisode du naufrage – sauvetage et celui de la rencontre avec Aminatou qui va devenir alors un événement extraordinaire. Cette délimitation les aidera considérablement lorsqu'ils dicteront l'histoire.

Attention ! l'intérêt du **jeu dramatique** ici n'est pas du tout d'aboutir à un spectacle, mais de permettre aux enfants de se représenter mentalement l'histoire de façon très accessible et efficace. Dans ce travail, les enfants ont deux modes de participation. Lorsqu'ils jouent, ils découvrent un personnage, ses émotions, ses actions. Lorsqu'ils sont spectateurs, ils voient l'histoire se dérouler devant eux et prendre corps. Ils intègrent le temps de l'histoire et sa causalité. Ils sont très actifs, proposent des idées, et ils reprennent dans leur jeu les apports des autres enfants qu'ils ont vu jouer.

Il y a un autre bon moyen pour aider les enfants à « se faire des images dans la tête », c'est de regarder avec eux des illustrations d'albums, des documentaires sur l'univers des héros choisis par les enfants, leurs lieux de vie (pour des animaux), leurs habits, leurs armes, et divers accessoires importants.

■ *Un moment important : la construction du canevas*

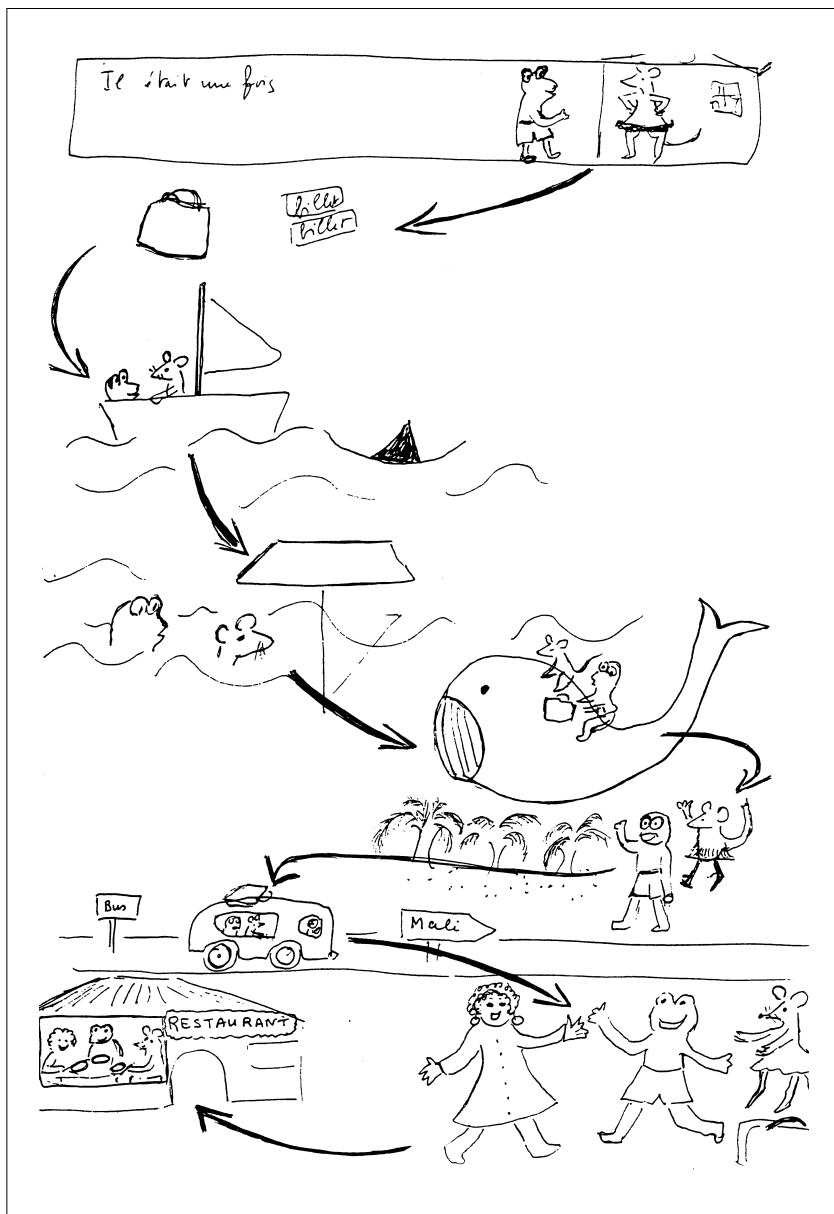
Le 14 janvier est un moment très important. Tout de suite après avoir joué, alors que les enfants ont bien l'ensemble du récit dans la tête, la maîtresse construit avec eux le **canevas** de l'histoire. Elle affiche un grand papier blanc vertical et leur dit « *sur cette feuille on va se faire un pense-bête de toute l'histoire pour ne rien oublier quand on écrira* ». Puis elle leur demande « *comment commence l'histoire ?* ». Elle « dessine » tout en haut le début, puis elle dit « *et comment elle finit ?* », et elle « dessine » la fin tout en bas de la feuille, façon de montrer que toute l'histoire va s'inscrire sur la feuille entre les deux. Puis elle reprend l'enchaînement des situations, juste après le début « *alors, qu'est-ce qui arrive d'extraordinaire ?* ». Cette question induit naturellement un déclenchement, puis une aventure, que la maîtresse dessine en suivant les indications des enfants. Elle fait attention à donner souvent la parole à ceux qui sont en difficulté. Les enfants discutent, se mettent lentement d'accord, rappellent leurs idées, ou bien continuent ce qui a été amorcé par un autre. Les dessins sont plus que sommaires, avec parfois des flèches pour préciser la succession, et les enfants les critiquent, apportent des suggestions à la maîtresse sur la manière de représenter les scènes. Celle-ci redit « *c'est seulement pour nous, pour nous aider ensuite à ne rien oublier lorsqu'on écrira l'histoire* ».

Qu'est-ce qu'un canevas ?

- Un contrat pour partir dans la rédaction du texte. Le groupe s'étant mis d'accord, on ne changera plus de scénario ensuite ;

- un aide-mémoire pour ne rien oublier et se repérer au cours de l'écriture, en maintenant le fil de l'histoire, lorsque les petits groupes se relaient pour rédiger le texte.

Les enfants s'y réfèrent très souvent pour comprendre l'avancée du travail. Par rapport au jeu dramatique qui manifeste la succession des événements, le canevas dessiné les regroupe tous dans un même espace-page : on saisit le début, les péripéties et la fin, d'un seul regard. □



■ *Le premier atelier de rédaction du texte*

Les 20, 24 et 27 janvier, des ateliers permettent de rédiger toute l'histoire, mais deux ateliers supplémentaires sont venus l'enrichir en la dramatisant davantage. L'un a évoqué la peur lors de l'attaque par le requin, et la joie des retrouvailles avec Aminatou, l'autre a mis en scène la fête finale.

Extrait de la séquence

Les enfants sont Ali, Nadia, Walid, Sarah.

M1 – *aujourd'hui nous allons écrire le début de l'histoire, moi je tiens juste le crayon, c'est vous qui me dites ce que je dois écrire*

Na 1 – *d'abord il faut qu'on aille jouer et toi t'écris ce qu'on a dit*

M2 – *non, vous allez me dire d'abord comment ça commence parce que cette histoire on va la mettre dans un livre, ce livre il va aller à la bibliothèque de l'école, y a des Grands et des Moyens qui vont venir pour qu'on leur lise l'histoire / et si on veut qu'ils comprennent bien l'histoire, il faut bien tout leur dire. Nous, on connaît Petit-Bond, Souricette, on en a beaucoup parlé, mais eux, pas du tout. Alors dites-moi ce que je dois écrire / Nadia ?*

Na 2 – *Petit-Bond il était dans sa maison*

M3 – *j'écris ça tout de suite ?*

Sa 1 – *oui*

Na 3 – *il était une fois*

Ali 1 – *Petit-Bond qui cherchait sa cousine*

M4 – *j'écris ça tout en haut, je laisse juste la place pour le titre, on le cherchera après / alors (écrit en même temps) Il/était/une/fois...*

E1 – *Petit-Bond*

Wa 1 – *qui cherchait sa cousine*

E2 – *Souricette*

M5 – *le problème c'est que les gens ne savent pas qui est Petit-Bond / nous on sait. Qui est Petit-Bond ? I faut leur dire*

Sa 2 – *une grenouille*

Na 4 – *elle est toute verte avec (geste des bras autour de sa tête)*

M6 – *oui mais les gens la connaissent pas, alors il faut expliquer*

Na 5 – *mais est-ce qu'on va accrocher les dessins-là ? (le canevas)*

M7 – *ah non ! les dessins, une fois qu'on aura écrit, on n'en aura plus besoin. Qui est Petit-Bond ?*

Wa 2 – *une grenouille*

Na 6 – *qui s'appelait Petit-Bond*

Commentaires

Nadia pense qu'il suffit d'écrire les paroles des personnages. Il faut lui faire comprendre la nécessité du narrateur.

M aide les enfants à se représenter les destinataires.

C'est la situation initiale, mais il faut présenter les personnages.

Nadia pense aux autres albums de Petit-Bond qui sont illustrés. Mais la M annonce qu'il n'y aura pas d'illustrations.

Nadia commence à dicter un début de récit écrit.

M8 – *là je crois que tu as raison, Nadia, alors, il était une fois...*

Julien (d'une table plus loin) – ***une grenouille qui s'appelait Petit-Bond.***

M9 – *merci Julien! Je l'écris «Il/était/une/fois/... qui cherchait sa cousine Souricette» et après?*

Wa 3 – *tu écris que Petit-Bond a dit que/on va/au/bateau.*

Ali 2 – *il a dit à Souricette/et après il avait eu/un requin.*

M relit la difficile première phrase

Na 7 – *après i sont partis au bateau/i sont préparés au départ*

M10 – *mais là qu'est-ce qu'i faisaient tous les deux?* (montre canevas)

Na 8 – *Petit-Bond i dit «viens on va en vacances» [...]*

M11 – *mais il l'a cherchée où?*

Sa 3 – *à la campagne.*

Na 9 – *chez elle.*

Ali 3 – *dans un trou.*

Wa 4 – *à Massy.*

M13 – *mais comment je vais l'écrire?*

Ali 3 – ***elle habite dans un trou à la campagne.***

M12 – *alors je vais l'écrire «Elle/habite/dans/un/trou/à/la/campagne». Alors pourquoi Petit-Bond va à la campagne?*

Sa4 – *pour lui dire quelque chose de très important.*

M14 – *quoi?*

Sa5 – ***«est-ce que tu veux bien aller en vacances?»***

Ali 4 – ***au Mali?***

M15 – *j'écris «Est-ce que tu veux bien aller en vacances...*

Na 10 – ***en Afrique.***

M16 – (écrit, reprenant tout haut) ***en/Afrique/au/Mali?*** [...]

Julien complète l'énoncé.

Ces enfants sont impatients d'avancer dans l'histoire, ils la tiennent bien en mémoire, mais ont du mal à formuler de l'écrit.

Ici la liaison d'une phrase à l'autre n'est pas assurée, il faudra y revenir en relisant.

— *Le texte complet obtenu*

La totalité de la mise en mots s'est déroulée sur cinq séances, en général plus faciles que la première présentée ci-dessus. Les épisodes se sont étoffés, les ajouts ont contribué à dramatiser l'histoire, la fin a abouti à une vraie scène, alors que le canevas était très pauvre sur ce moment-là. Voici le texte définitif complet de l'histoire avec les dates d'écriture des différents morceaux, y compris les ajouts.

Petit-Bond et Souricette partent en vacances au Mali

(20 janvier)

Il était une fois une grenouille qui s'appelait Petit-Bond qui cherchait sa cousine Souricette.

Souricette habitait dans un trou à la campagne.

Petit-Bond dit à Souricette: «Est-ce que tu veux aller en vacances en Afrique, au Mali?»

Souricette dit «oui».

Ils ont préparé leur valise, ils ont mis leurs billets dans la poche de la valise.

Ils sont partis au port pour chercher un bateau.

(24 janvier)

Ils montèrent dans le bateau, et ils donnèrent les deux billets.

Après ils posèrent leur valise et le bateau avança dans l'eau. Petit-Bond et Souricette parlaient et tout à coup ils virent l'aileron d'un requin.

(31 janvier, insertion dans le texte du 24 janvier)

Ils eurent peur, vraiment très très peur. Ils tremblaient de peur. Ils se seraient très fort tous les deux, ils pleuraient, leurs dents claquaient. Ils n'arrêtaient pas de pleurer et de crier: «Au secours! On voit l'aileron d'un requin!»

(24 janvier)

Le requin poussa le bateau avec sa tête. Petit-Bond et Souricette tombèrent dans l'eau. Une baleine arriva, elle nageait vite. Elle dit: «Attendez, attendez, je vais vous sauver!» Après Souricette et Petit-Bond montèrent sur le dos de la baleine. La baleine nageait, ils arrivèrent sur une plage avec du sable. Ils descendirent sur la plage et dirent «Merci, baleine!».

(28 janvier)

Petit-Bond dit à Souricette: «Il faut aller à l'arrêt de bus pour aller au Mali.»

Ils marchèrent très très longtemps. Ils appelèrent le taxi-brousse, et ils dirent: «Monsieur, s'il vous plaît, vous pouvez nous emmener au Mali?» Et le chauffeur dit «oui».

Alors ils partirent tout le monde ensemble. Ils arrivèrent au Mali et ils dirent au chauffeur du taxi: «Merci beaucoup.»

Ensuite ils se promenèrent, promenèrent, et tout à coup ils rencontrèrent une petite fille.

Petit-Bond dit: «Comment vous vous appelez?»

Et elle dit: «Tu te rappelles, quand on était petits, on s'était vus à l'école.»

Il dit: «Ah oui! Je me rappelle. Tu t'appelles Aminatou.»

(31 janvier, insertion dans le texte du 28 janvier)

«Je suis très content de te revoir», dit Petit-Bond.

Ils sautèrent de joie parce qu'ils étaient vraiment très contents, et ils disaient: «Youpi! Youpi!»

Aminatou, Souricette et Petit-Bond se firent des câlins,

(28 janvier)

et après ils partirent se promener tous les trois. Et ils dirent à Aminatou : « Si on allait manger au restaurant pour faire la fête ? »

(4 février)

Aminatou dit au monsieur du restaurant, qui s'appelait Laurent, de préparer la fête.

Il accrocha des ballons dans la salle, après il dit : « Surprise ! des cadeaux ! »

Ils ouvrirent leurs cadeaux. Aminatou a eu une jolie poupée, et Petit-Bond et Souricette ont eu un camion.

Aminatou dit : « Oh ! C'est beau Laurent, elle est belle ta salle ! »

Ils étaient très contents. Ils dansèrent le rock, et après ils mangèrent du gâteau.

■ L'édition

La maîtresse a recopié à la main tout le texte en cursive sur un grand rouleau d'un seul tenant, et elle l'a lu à la classe. Ici l'histoire et le texte ont un déroulement continu. Mais dans un livre, ce n'est pas le cas. Enfants et maîtresse ont discuté ensemble du problème, ont regardé leurs albums préférés, et ont imaginé de couper le texte en pages à placer les unes derrière les autres.

Pour réaliser le livre, la maîtresse a tapé le texte à l'ordinateur en le divisant en pages. Plusieurs ateliers ont été nécessaires pour que les enfants décident comment il fallait les mettre pour qu'on puisse lire toute l'histoire dans l'ordre, ce qui a donné de passionnants repérages dans l'écrit. Les enfants ont réussi à coller les pages, selon la bonne succession dans l'album blanc acheté exprès. Puis ils sont allés le lire avec la maîtresse à la classe des Moyens, auprès desquels ils ont obtenu un beau succès. Les enfants étaient vraiment très fiers. Ils ont refait par la suite un exemplaire pour la BCD, et un autre pour emporter dans leur classe de CP.

Rappelons que ce livre ne comporte aucune illustration, sauf sur la couverture, ce qui n'empêche pas les enfants d'y être très attachés et d'en demander souvent la relecture. Il est pour nous très important que les enfants voient clairement que leur histoire est bien tout entière là, dans les seuls signes écrits. C'est une expérience très rare à l'école maternelle.

Des exemples d'écriture de messages

Les messages sont des lieux privilégiés de découverte de certaines caractéristiques essentielles de l'écrit, parce qu'ils sont courts et que leurs effets sont manifestes. Ainsi, dès la Petite Section, les enfants peuvent voir ce qu'ils ont dit s'écrire sur un papier, grâce à la maîtresse, puis l'entendre à nouveau lorsque leurs parents, par exemple, lisent le message.

■ *Un cycle d'activités sur la notion de courrier en Petite Section*

On parle ici de notion de **courrier** parce que les jeunes enfants vont mettre très longtemps à comprendre qu'un écrit posté un jour à un endroit puisse être reçu par quelqu'un d'autre, un autre jour, et à un autre endroit. Le « brouillage cognitif » qui s'en suit nous a conduit à construire des activités spécifiques. En **Petite Section** d'abord, et avec le **dispositif didactique 1**.

■ Le contexte

Il s'agit d'une Petite Section de 30 enfants, scolarisés pour la première année. Dans cette école, les messages et le courrier constituent des écrits privilégiés pour l'équipe des maîtres du cycle 1. Pendant le premier trimestre de cette année de Petite Section, les enfants ont donc envoyé et reçu des messages (aux parents pour les informations communes et à certains parents pour des événements, à d'autres maîtresses de l'école) et du courrier (à des enfants de la classe absents). Les parents ont été informés régulièrement de l'importance de ces activités, et ont parfois participé à ces échanges épistolaires.

La maîtresse veut poursuivre ce travail de manière à ce que les enfants voient comment s'achemine et s'échange le courrier lorsqu'on le poste. Elle veut qu'ils construisent l'idée que l'écrit s'adresse à quelqu'un qui n'est pas là, ou vient de quelqu'un qui n'est pas là.

■ Le déroulement du cycle d'activités

Le **cycle d'activités** a duré trois semaines en février. Il semblait à la maîtresse qu'il fallait que les enfants aient déjà de nombreuses expériences de messages adressés.

Dans un premier temps, la maîtresse profite d'un événement inattendu pour lancer le projet. C'est le 15 février et les enfants ont reçu la lettre de la maîtresse des Grands qui est en stage (à l'école des maîtresses) et qui leur demande s'ils viendront à son anniversaire, à son retour. Ce courrier a beaucoup passionné les enfants parce qu'elle y précise qu'elle a 37 ans et qu'il faudra donc 37 bougies. C'est beaucoup. Tous se sont essayé au modelage du gâteau comportant 37 bougies. Et on décide qu'on va lui écrire pour répondre favorablement à son invitation en précisant que le gâteau sera prêt avec toutes ses bougies.

Le 21 février, la maîtresse demande aux enfants de l'aider à écrire la lettre. Elle reprend avec eux ce que l'on veut dire, puis elle sort un papier, l'affiche, dit exactement ce qu'elle va écrire et le redit plus lentement à mesure qu'elle l'écrit. Puis elle signe son prénom et ajoute « *et les enfants de la classe de petite section* ».

Le 22 février, elle demande aux enfants comment la lettre pourrait arriver chez Monique, la maîtresse des Grands. Tout le monde pense qu'il faut aller chez elle. La maîtresse emmène toute la classe dans le bureau de la directrice pour trouver l'adresse. C'est ainsi qu'on découvre qu'elle habite la commune voisine. « *Il faut y aller en voiture, en vélo, en patins à roulettes, en bus, à pied* », disent successivement des enfants. Mais la maîtresse précise « *il y a un autre moyen pour qu'elle reçoive la lettre, sans qu'on aille chez elle!* ». C'est alors que l'envoi devient le projet. Le 23 février, en atelier, la maîtresse fait la liste de tout ce qu'il faut faire avec 6 enfants : trouver une enveloppe, écrire l'adresse, acheter un timbre, mettre la lettre dans une boîte aux lettres. Elle écrit un pense-bête et on pourra barrer au fur et à mesure ce qu'on aura fait.

Le 26 février, 2 enfants retournent dans le bureau de la directrice pour demander l'adresse de Monique. La maîtresse la recopie sur l'enveloppe devant le groupe-classe et on barre le premier travail. On décide d'aller à la poste pour le reste des opérations.

Le 28 février, on répète ce qu'on aura à faire en répartissant les rôles.

Le 1^{er} mars, on part tous ensemble pour aller à la poste. Arrivés sur place, Hannah demande un timbre à la postière et paye avec l'argent de la coopérative. Côme colle le timbre. Alain met la lettre dans la boîte. On demande au postier ce qu'elle va devenir. Il regarde l'adresse et explique qu'elle ira dans un sac et que le sac ira dans une voiture jaune jusqu'à ce qu'un facteur la dépose à l'adresse indiquée. Il dit que ce sera le lendemain. En rentrant, on s'amuse à regarder dans la rue tout ce qui appartient à la poste : les vélos des facteurs, les voitures jaunes, les boîtes aux lettres de quartier.

Le lendemain, 2 février, la maîtresse rappelle qu'un facteur est peut-être en train de mettre une lettre dans la boîte aux lettres de Monique. Elle écrit « lettre Monique » sur le calendrier à cette date, parce qu'on demandera à Monique quel jour elle a reçu notre lettre.

Ainsi s'achève l'envoi jusqu'au retour de Monique qui ne manquera pas de venir voir les Petits pour leur expliquer qu'elle a reçu leur lettre et qu'elle est ravie. Ils regarderont la date sur le cachet et compareront avec celle du calendrier. Par la suite, on ne perdra pas une occasion d'envoyer un message ou une lettre, on donnera aux enfants une part de plus en plus grande dans l'élaboration du texte de la lettre et on rappellera souvent le voyage à la poste.

■ *Messages aux parents en Moyenne Section*

■ Le contexte

Il s'agit d'une **Moyenne Section**, l'année qui suit celle où ont été menées les activités sur le courrier relatées dans l'exemple précédent. La maî-

tesse veut ici que les enfants produisent un message oral « travaillé » pour le rendre écrivable, et qu'ils participent à sa rédaction en dictée à l'adulte. Elle a aussi une autre ambition, celle de montrer aux enfants qu'on peut dire (ici par écrit) « la même chose avec “des mots” différents ». Elle ajoute cette *visée* parce qu'elle a l'impression que certains enfants donnent « par cœur » des formules de courrier sans bien en comprendre l'enjeu : « *on met chers parents* », « *on met s'il vous plaît* ». La maîtresse qui a ces enfants cette année en Moyenne Section est parfaitement au courant de leurs activités, de leurs réussites et de leurs difficultés de l'année précédente dans ce domaine. Il s'agit donc d'une suite.

L'activité décrite ici a lieu le 21 novembre et occupe une matinée. Elle ne peut se comprendre que dans la dynamique des activités menées depuis le début de l'année. Voici ce qui s'est passé depuis la rentrée, dans ce domaine :

- 10 septembre : c'est une occasion, non prévue par la maîtresse. Les enfants ont reçu une lettre d'un camarade de l'année précédente qui a déménagé. Et c'est Hannah qui propose de lui répondre. Une lettre a donc été écrite en plusieurs séances, en collectif. Les enfants sont partis à la poste avec la maîtresse comme l'année précédente, pour renforcer les acquis de la Petite Section.
- 24 septembre : c'est prévu par la maîtresse. En regroupement, la maîtresse demande qui va prendre Grignote (le cochon d'Inde) le week-end suivant. Nombreux sont les volontaires, mais ils se mettent à discuter de l'accord nécessaire des parents et du « chacun son tour ». La maîtresse dit qu'elle va faire un mot aux parents. Elle dit ce qu'elle va leur dire, elle prend une feuille de papier, elle écrit la date, elle écrit en parlant ce qu'elle dit, elle signe de son nom. Les enfants l'accompagnent à la photocopieuse, vérifient qu'ils ont tous le même texte, apprennent à le plier et sont responsables de la lecture par les familles.
- 10 octobre : c'est également prévu par la maîtresse. En regroupement, elle attire l'attention des enfants sur l'événement mentionné le 14 octobre sur le calendrier, c'est l'anniversaire de Marius. Il est décidé de lui faire un gâteau. Aussi faut-il aller faire les courses. On écrit à la maman de Côme (après lecture sur liste de début d'année des mamans volontaires) pour lui demander d'accompagner la classe dans cette sortie. Le 11 octobre, on lit la lettre de réponse.
- 17 octobre, même démarche pour une sortie au bois. Les trois mamans sollicitées répondent également par écrit.

■ Le déroulement

Il se fait sur la journée du 21 novembre.

- À 9 h 15, en regroupement, la maîtresse annonce qu'on va aller à la bibliothèque et qu'il faut deux mamans accompagnatrices. Elle explique

qu'au lieu de faire une lettre et de la photocopier comme d'habitude, on va en faire une tous ensemble, et après elle fera la deuxième avec quelques enfants. On décide à qui s'adresseront la première et la seconde lettre.

- 9 h 30, première lettre. En regroupement, on dit ce qu'on va écrire. Les enfants dictent. On ajoute ce qu'on a oublié et on rectifie en barrant ce qui ne va pas.

- 10 h, seconde lettre. En **différenciation**, la maîtresse appelle certains enfants pour l'atelier qu'elle va diriger et les autres « lisent » sur le tableau des **ateliers autonomes** (voir 4^e partie) quelles sont leurs tâches. La maîtresse procède à la production de la seconde lettre, avec les six enfants, dans le coin-écriture.

- 10 h 30, fin de l'atelier. C'est l'heure de la récréation.

- L'après-midi, la maîtresse reprend les six enfants de l'atelier du matin pour revenir sur la comparaison des deux lettres (20 minutes). En fin d'après-midi, la classe entière assiste à une relecture collective des deux lettres que l'on confie aux deux enfants.

■ Production de la première lettre

La classe est en regroupement, et on vient de mettre à jour le calendrier. Seul le démarrage est transcrit ici.

M1 – *il y a quelque chose d'écrit ici (montre le jour) sur le 26 novembre*

Laura 1 – *c'est le jour de la bibliothèque*

M2 – *oui on va bientôt aller à la bibliothèque, dans combien de jours on y va, on compte (montre) 1, 2, 3, 4, 5, 6, on y va dans 6 jours. On ira tous ensemble, avec madame Gala (ATSEM)*

Alice 1 – *en rang deux par deux*

M3 – *oui, mais Nicolas, quand on va se promener, quand on part, qu'est-ce qu'on est obligé de faire chaque fois ?*

Nicolas 1 – *se mettre en rang*

M4 – *oui mais dans la rue, on ne peut pas y aller seulement avec moi et madame Gala*

Marius 1 – *avec une maman*

M5 – *il nous faut une maman et pour avoir des mamans qu'est-ce qu'il faut faire ?*

Hannah 1 et Léopold 1 – *une lettre*

M6 – *bon, alors aujourd'hui on va faire une lettre à deux mamans parce qu'il nous faut deux mamans*

(suit le choix des deux mamans)

[...]

Puis la maîtresse écrit sous la **dictée** sur une feuille verticale face aux enfants assis en regroupement. Après dictée du message, on reviendra dessus pour ajouter le lieu du déplacement et le jour. Les enfants signeront tous la lettre.

Texte obtenu :

21 novembre

Bonjour madame,

Est-ce que vous pourrez venir avec tous les enfants, à la bibliothèque de Soville, le mardi 26 novembre, le matin. Merci.

Au revoir.

(signature de tous les enfants)

On remarquera que ce genre de courrier collectif permet de donner son sens au prénom. Les messages datés sont en effet le lieu où l'écriture du prénom prend son sens le plus plein, puisque l'enfant qui signe son nom en bas d'une lettre s'y inscrit comme sujet de l'écriture. Apprendre à écrire son prénom, c'est donc acquérir le pouvoir de signer une lettre, un message, bref de dire « c'est moi qui dis cela ! » et il est bon que les enfants en prennent conscience.

■ Production de la seconde lettre

Pour la maîtresse, il s'agit de différenciation pédagogique. Elle va travailler avec Sam, Gil, Chloé, Alexandre, Maxime et Hakim qui s'intéressent peu d'ordinaire aux productions d'écrit. Il s'agit aussi de **différenciation** didactique parce qu'elle va leur demander une activité à laquelle ils viennent déjà de participer. La différence sera que cette fois-ci, d'une part ils auront déjà la première expérience comme **appui cognitif** et d'autre part, ce sera LEUR **activité langagière**.

Une autre différence est le fait que le texte ait été écrit à la verticale, face aux enfants, en regroupement dans le premier cas, alors qu'ici, la maîtresse est assise au sol avec une feuille devant elle ; elle a trois enfants de chaque côté d'elle en arc de cercle. La question de la position, des enfants et de la maîtresse, face au même écrit est souvent difficile à résoudre.

Seuls quelques extraits de la transcription sont présentés ici.

Extraits de la séquence

M1 – on fait la deuxième lettre, est-ce que vous avez bien compris ? Alexandre, qu'est-ce qu'on va faire ensemble ?

Alexandre 1 – écrire la deuxième lettre

M2 – oui, alors, qu'est-ce que je dois écrire ?

Hakim 1 – s'il vous plaît est-ce que vous pouvez /

Sam 1 – **bonjour madame**

M3 – ah, Sam dit qu'on doit commencer par « bonjour madame », ça va ?

Tous – oui !

M4 – regardez, j'écris, « **bonjour** » (écrit en disant), « **madame** ». Alors maintenant /

Sam 2 – est-ce que vous / pou / pour amener les enfants à la poste

Commentaires

M rappelle le projet d'écriture.

Sam reprend le début de la première lettre.

Sam évoque la sortie précédente et on rectifie.

M5 – *c'est pas à la poste Sam, qu'on va aller, c'est où ?*

Gil 1 – *à la bibliothèque*

M6 – *oui c'est à la bibliothèque c'est pas à la poste*

Alexandre 2 – *s'il te plaît*

M7 – *j'écris « s'il te plaît » ?*

Hakim 2 – *non s'il vous plaît*

M8 – *vous êtes d'accord les autres ? Il faut écrire « s'il te plaît » ou « s'il vous plaît » ?*

Hakim 3 : *« s'il vous plaît » parce que « s'il te plaît » c'est pour les garçons et « s'il vous plaît » c'est pour les filles*

M9 – *d'accord, alors je vais écrire « s'il vous plaît » parce que c'est pour une dame à qui on dit « vous » [...]*

M14 – *j'écris « à », « la » ?*

Hakim 4 – *bibiothèque*

M15 – *« à la bibiothèque », ça va ça ?*

Tous – *oui*

M16 – *écoutez-bien, j'écris « à la bibiothèque » ou « à la bibliothèque » ?*

Alexandre 3 : *à la bibliothèque*

Hakim 5 – *j'ai rien compris*

M17 – *je t'explique, tu as dit « bibiothèque », et le vrai mot c'est « bibliothèque », tu entends que c'est pas pareil ?*

Hakim 6 – *ah c'est ça !*

[...]

Hakim a une intuition de la forme de vouvoiement (les garçons c'est-à-dire ses copains il les tutoie) et M valide et reformule le choix énonciatif.

Un problème de prononciation est posé mais Hakim a besoin d'une explication particulière pour en prendre conscience. M fait entendre les deux chaînes sonores.

M prend le temps d'expliquer à Hakim sur quoi portait la discussion.

Dans la suite de la séance, la maîtresse finira d'écrire le message, et, demandant ce qu'il manque, obtiendra le rajout de « *avec toute la classe* », de la date, de la signature des deux adultes de la classe (elle et l'ATSEM), ainsi que « *merci* ».

Texte obtenu :

21 novembre

Bonjour madame,

S'il vous plaît, est-ce que vous pouvez venir avec toute la classe à la bibliothèque, le 26 novembre le matin. Merci.

Madame Gala et Madame Martin.

■ Séance comparaison des lettres

La maîtresse souhaite que les enfants soient au clair sur le fait que le message de cette deuxième lettre est presque le même que celui de la première, même s'il ne contient pas exactement les mêmes mots. En fait, demandant ce qui n'est pas pareil dans les deux lettres, Hakim va montrer

le E de «*est-ce que*» et le S de «*S'il vous plaît*», les deux débuts de texte. C'est ainsi que l'enseignante va être amenée à élucider aussi l'ambiguïté du mot «lettre» qui, pour elle désigne un message, et pour Hakim un élément de l'alphabet.

■ Remarques sur évaluation et différenciation pédagogique

Pendant et suite à cette journée, la maîtresse va se faire deux pense-bête.

- Cette journée va donner lieu à un **post-it** mentionnant le retrait presque total de Gil et de Chloé, y compris dans une activité à six. La maîtresse ne travaillera qu'avec ces deux enfants, pendant un court moment de la séance suivante sur le courrier. En revanche, l'importante participation de Hakim (et c'est nouveau) lui permet de cesser pour l'instant ses actions individualisées.

- Sam est de plus en participant, mais un **post-it** (sur lequel est écrit «*Sam poste bibliothèque*») rappellera à la maîtresse qu'un des gros problèmes de cet enfant est de mettre en relation ses expériences. En comprenant ce qui est «pareil» (on fait une sortie à pied avec la classe) et ce qui «n'est pas pareil» (la dernière fois c'était la poste, cette fois-ci c'est la bibliothèque). Cet obstacle cognitif étant connu de la maîtresse, c'est presque toujours à Sam qu'elle demande de faire ce que font les maîtres en début de séance : évoquer ce qu'on a déjà fait et ce qu'on va faire (voir parcours de Sam, 4^e partie).

■ Réponse à une lettre en Grande Section

■ Le contexte

Une classe de CE2 de l'école élémentaire contiguë à l'école maternelle fait une enquête sur la fréquence des prénoms dans l'école. Elle a adressé à chaque classe de maternelle une lettre de demande. La première tâche des enfants de Grande Section est de comprendre la lettre reçue. La maîtresse leur laisse découvrir le plus de choses possible.

Lettre reçue

Classe de CE2
De Mr Cyril
Chemin du Bouvier
École élémentaire J. Moulin
66000 Car-le-Buc

Car-le-Buc,
le 12 Février 1997

à la classe de Mme Lycaon

Chère maîtresse, chers camarades,
Dans notre classe, nous avons décidé de mener
une enquête sur les prénoms les plus répandus.
Nous voulons réaliser notre étude sur les prénoms
des enfants de 0 à 12 ans.

Résumé de la séance

Les enfants trouvent que c'est une lettre ; le nom du maître et le signataire sont reconnus, ainsi que le nom de l'école et son adresse.

Un enfant reconnaît le mot «prénom».

C'est pourquoi nous vous demandons, si possible, de nous envoyer la liste des prénoms de votre classe.

Dans l'attente de votre réponse, nous vous remercions très sincèrement.

la classe de CE2

La maîtresse lit le texte et aide les enfants à le comprendre (certains mots sont difficiles : mener, enquête, répandu, réaliser, étude).

À la fin de cette séance, l'échange s'oriente vers ce qu'ils vont faire de cette lettre.

Extrait de la séquence

E1 – *ils veulent savoir qu'est-ce qu'y a le plus de prénoms dans notre classe*

E2 – *est-ce que les autres classes ont reçu la même lettre ?*

E3 – *qu'est-ce qu'ils vont en faire ?*

E4 – *on sait pas*

E5 – *ils veulent qu'on leur écrive et qu'on signe avec nos prénoms*

M1 – *alors, comment on va faire ?*

E6 – *on va leur dire*

M2 – *qui va leur dire ?*

E7 – *on a qu'à faire comme eux, on va faire une lettre*

Commentaires

L'intention des expéditeurs de la lettre est bien prise en compte, et les enfants reformulent bien la demande.

Certains partent rapidement sur l'idée d'une lettre en réponse : les enfants ont déjà fait pas mal de courrier, la maîtresse n'a que très peu à intervenir.

■ Rédaction de la réponse

Les enfants commencent par reprendre la lettre reçue pour s'en servir un peu comme d'un modèle. L'enseignante intervient pour éviter une imitation sans vraie compréhension.

Extrait de la séquence

E1 – *on va mettre « classe 3 »*

E2 – *i vont pas savoir, faut mettre le nom de la maîtresse*

(discussion sur l'utilité de mettre la totalité de l'adresse, alors que les destinataires font partie de la même école)

E3 – *le 12 février*

E4 – *eux, ils ont mis le 12 février parce qu'ils ont écrit le 12 février, nous on va mettre aujourd'hui le /*

E5 – *le 20 février*

E6 – *on va mettre comme eux*

E7 – *non parce que c'est un monsieur*

E8 – *on va mettre cher maître, chers camarades*

M1 – *qu'est-ce qu'on va leur écrire ?*

E9 – *vous //*

E10 – *non, faut pas mettre vous, c'est nous qui écrit*

E11 – (dicte) nous / vous écrivons tous les prénoms de notre classe.

Commentaires

Un enfant précise l'**ancrage énonciatif** avec la mention des auteurs.

Les enfants résolvent le problème de la date d'expédition et du décalage propre au **courrier**.

Ils reprennent des éléments de la lettre reçue.

Bonne interaction E/E sur l'**ancrage énonciatif**.

C'est la réponse demandée.

E12 – *on veut savoir ce qu'ils vont faire*

E13 – *On peut leur dire/leur demander*

M2 – (écrit, sous la dictée des enfants) *écrivez-nous (elle barre) vous voulez bien/*

E14 – *non, on dit «Est-ce que vous voulez bien»*

M3 – (rectifie) *Est-ce que vous voulez bien nous écrire les prénoms les plus répandus ?*

Bonne interaction E/E avec reformulation.

■ Édition et acheminement de la lettre

L'enseignante alors recopie proprement le texte dicté, puis les enfants s'appliquent à calligraphier leur prénom chacun à leur tour. On compte, il y en a 25. La maîtresse demande alors qui est absent. Les enfants consultent la liste de la classe, et Léa écrit le prénom de l'enfant absent (Laurent). Il est à noter que ni la maîtresse ni les enfants ne se posent la question des signatures, parce que le contenu de la réponse se confond avec elles.

Texte obtenu :

Classe 3

De Madame Lycaon

École maternelle J. Moulin

Chemin du Bouvier

66000 Car-le-Buc

Car-le-Buc

*À la classe de M. Cyril
école élémentaire J. Moulin
66000 Car-le-Buc*

Cher maître, chers camarades

Nous vous écrivons tous les prénoms des enfants de notre classe.

Est-ce que vous voulez bien nous écrire les prénoms les plus répandus ?

(liste des prénoms écrits par les enfants)

Les enfants consultent le plan de l'école pour situer la classe de CE2, « à côté de la BCD », dit un enfant. Un enfant portera la lettre. Il recherchera sur la porte le nom du maître, qu'il a repéré sur l'enveloppe.

■ *Références bibliographiques*

Brigaudiot M., « Production de récit en grande section », *Argos*, n° 12, 1994, pp. 50-52.

Clesse C., « Apprendre à lire en parlant », in L. Lentin & al., *Du parler au lire*, Éditions ESF, 1997, pp. 91-152.

Defrance M.-A., « Les enfants de maternelle discutent-ils déjà sur le discours et sur la langue dans certaines situations ? » in M. Brigaudiot & M. Brossard (Coord.) *Activités métalinguistiques à l'école*, INRP, *Repères*, n° 9, 1994, pp. 133-144.

Ducancel G. (coord.), *Problèmes d'écriture*, INRP, Rencontres pédagogiques, 1988, p. 19.

Freinet C., *Le texte libre*, CEI, 1960.

4. Découvrir la nature de l'écrit et se construire des représentations de la nature de l'écrit

Aider la découverte de la nature de l'écrit : mode d'emploi	173
Les découvertes durant la première année du cycle	177
Les découvertes durant la deuxième année du cycle	188
Les découvertes durant la troisième année du cycle	194

Aider la découverte de la nature de l'écrit : mode d'emploi

Tout ce qui suit est de l'ordre d'une démarche exploratoire, car la problématique est nouvelle, et les moyens didactiques sont à construire. Nous avançons lentement en essayant de comprendre comment travaillent les enfants et nous espérons ouvrir la voie à des travaux plus précis. Le problème est de ne jamais perdre le point de vue des enfants qui, dans le courant des années de maternelle, semblent basculer tout à coup du monde du langage, à celui des signifiants écrits (lettres). C'est au maître de tenir les deux bouts de la question pour aider les enfants à comprendre les relations entre le « *ça parle* » et « *ça c'est un A comme dans mon nom* ».

— *Les apprentissages : visées et procédures*

On a vu que lorsqu'on choisissait les écrits et que l'on intéressait les enfants aux pouvoirs que donnaient leur compréhension et leur production, les enfants participaient de plus en plus à ces activités, nouvelles pour eux. Or il se trouve que durant ces activités langagières, mille occasions s'offrent à eux de faire une des plus grandes découvertes de leur vie d'écolier, celle de la nature de ce système de signes écrits. Les visées sont :

- la **compétence C④**, selon laquelle en fin de Grande Section, tous les enfants doivent avoir progressé dans une compétence « méta » qui consiste à se poser des questions sur la nature de l'écrit. L'indicateur est leur capacité à entrer dans une démarche de recherche et d'essais : « *Tiens ça c'est pareil ! Là ça devrait être plus long, non ? Et si je l'écris deux fois je peux le lire !* » ;
- la **représentation R③**, définie ainsi : les très nombreuses expériences de compréhension d'écrit, de production d'écrit, de recherches relatives à

l'écrit permettent aux enfants de se construire une représentation de plus en plus précise de la **nature de l'écrit**.

Nous entendons par **découverte de la nature de l'écrit**, le fait qu'il s'agit d'une forme du langage (pour ou de quelqu'un qui n'est pas là) dont la maîtrise nécessite un traitement de la valeur sonore des lettres. On remarquera que les autres valeurs des lettres ne font pas partie des visées présentes dans notre référentiel, leur découverte étant possible au cycle 2. □

Comment procèdent les enfants pour faire cette découverte eux-mêmes, sans qu'on leur enseigne de correspondance entre signes écrits et valeurs sonores ? En croisant ce qu'ils savent d'un contenu langagier de l'écrit qu'ils ont sous les yeux et ce qu'ils entendent qu'il dit. Voici une schématisation des procédures mises en jeu :

Activités langagières	
de compréhension du langage écrit	de production du langage écrit
Les enfants comprennent que : – ça dit [mi] : chaîne sonore, qui signifie quelque chose ; – c'est tracé :	Les enfants savent que : – ils veulent dire [mî] : chaîne sonore qui signifie quelque chose ; – la maîtresse trace :
<i>main</i> ou bien main	<i>main</i> ou bien main
Ils se demandent : quelles relations entretiennent ces deux éléments ?	Ils se demandent : quelles relations entretiennent ces deux éléments ?

Pour répondre à toutes ces questions, les enfants vont se mettre en recherche et mobiliser diverses procédures déjà expérimentées dans d'autres circonstances. Par exemple, ils vont se dire que cet écrit (*main*) ressemble au prénom de Caroline, et ressemble aussi au prénom de Roman, mais ce n'est ni l'un ni l'autre, parce que ça ressemble aussi au courrier de la maman de Luc que la maîtresse avait lu [ilsəraladəmɛ].

Pour construire **R**③, quelle que soit la situation, la relation est toujours à construire entre les tracés (ce que les enfants voient) et leur équivalent sonore (qui leur donne leur valeur langagière).

Or, les enfants « savent » traiter, de manière non consciente mais experte, toutes les chaînes sonores qui leur parviennent dans leur(s) langue(s) maternelle(s). C'est ce qui leur a permis d'apprendre à parler. Alors qu'ils ne s'intéressent aux tracés écrits que très récemment. Nous voulons dire par là, qu'aucun enfant de 2 ans ne pointe le mot « boulangerie » en demandant « *qu'est-ce que c'est ça ?* ».

Il faut donc que l'école se débrouille pour que les enfants posent cette question (c'est **C**④). Et les maîtres ont deux façons de procéder, une qui

est opératoire et l'autre qui ne l'est pas. C'est ce que nous appelons les précautions pour permettre les apprentissages.

— Les précautions

Les deux façons possibles pour que les enfants entrent en questionnement sur les signes de l'écrit sont :

– attirer leur attention sur ce qu'ils voient et donner les noms de ces éléments de la langue écrite. Exemple : « *c'est B, O, U, (noms des lettres), c'est boulangerie* ». Ils ont alors connaissance d'une relation qui peut rester « morte » parce qu'ils ne peuvent pas la déplacer pour la réutiliser dans un autre contexte ;

– attirer leur attention sur la clé du code, c'est-à-dire partir du langage, passer par son émission sonore et aboutir aux signes perçus visuellement. Exemple : « *c'est un magasin où on achète du pain, ça s'appelle une boulangerie et c'est écrit bou-lan-ge-rie. Pour écrire ce mot, il faut écrire d'abord « bou », c'est [b] comme dans « bébé » et [u] qui s'écrit avec les lettres O et U (nom des lettres). Tu connais ces lettres, c'est celles qui commencent le nom de Soraya, elle s'appelle Ouker et ça commence par « ou », alors ça s'écrit O et U au début.* » Les enfants ont alors un savoir généralisable, c'est-à-dire déplaçable, réutilisable dans un autre contexte.

Nous proposons de contraster l'attitude de deux maîtres sur cette question importante. Dans une classe de **Moyenne Section**, au mois de mars, un groupe d'enfants regarde des travaux qu'ils ont faits une demi-heure auparavant, lorsque la maîtresse leur a donné papier et crayon et leur a dit « *vous écrivez le prénom d'un copain, comme vous pensez. Je sais que vous ne savez pas encore écrire mais j'ai besoin de savoir comment vous faites pour essayer* ». Certains ont fait des lignes ondulées, d'autres des pseudo-lettres, ou des lettres reconnaissables (Ferreiro & Gomez Palacio, 1988).

Simulons deux attitudes d'enseignante à partir d'extraits de séquences réelles. Axelle et Aline auraient essayé de copier la date qui est au tableau. On discuterait pour savoir ce qu'elles ont fait et comment elles l'ont fait.

Maîtresse 1

Axelle 1 – *j'ai regardé*
 M1 – *où tu as regardé ?*
 Axelle 2 – *sur le tableau, et j'ai écrit*
 M2 – *va, montre*
 Axelle 3 – *(montre « Avril »)*
 M3 – *qu'est-ce que c'est ?*
 Axelle 3 – *un A (elle montre le L)*
 M3 – *voilà elle a vu un A, et un L. Et vous, vous avez vu des choses aussi ?*
 Romain, *tu la connais, cette lettre ?*
 Romain 1 – *(montre R) c'est la lettre de mon nom*

Maîtresse 2

Aline 1 – *j'ai regardé*
 M1 – *qu'est-ce que tu as regardé*
 Aline 2 – *ça (montre « Avril »)*
 M2 – *c'est bien ce que tu as fait, je vais te dire ce que je crois, tu me diras si je me trompe. Je pense que tu as cherché un prénom. Est-ce que c'est ça ?*
 Aline 3 – *oui*
 M3 – *et dis-moi, quel prénom est-ce que tu cherchais ?*
 Aline 3 – *Aline*
 M4 – *alors moi je vais te montrer où est écrit ton prénom, le voilà, tu le vois ? (montre)*

M4 – *c'est bien, Romain. Oui, et est-ce que vous savez comment ça s'appelle tout ça, le A, le L, le R?*

(pas de réponse des E)

E1 – (montre le A) *ça c'est dans mon nom*

M5 – *oui c'est dans ton nom, et comment ça s'appelle? E???*

M6 – *c'est des lettres. On écrit avec des lettres*

E2 – *moi aussi j'ai une lettre*

M7 – *oui, tu as des lettres. Pour écrire, il faut des lettres. Tout le monde en a. On va regarder toutes les lettres que vous connaissez*

Aline 4 – *oui*

M5 – *maintenant je vais te dire ce qui est écrit là où tu montrais tout à l'heure (montre) c'était écrit Avril. Alors peut-être que tu comprends que c'est normal de se tromper. Comment tu as fait?*

Aline 5 – *j'ai regardé A*

M6 – *oui tu as vu un A. Et c'est pour ça que tu pensais que c'était ton prénom. Parce que ce mot-là c'est «Avril», et il commence comme ton prénom, Aline, on entend [a] au début. Maintenant je lis la date, là où tu avais regardé, écoute bien: «vendredi 19 AVRIL 1998».*

E – *Ça fait toujours A!*

Axelle et Aline font quelque chose d'extrêmement intéressant: elles partent de la commande de la maîtresse, l'écriture d'un prénom, et à partir de là, elles utilisent, d'une part leur connaissance des habitudes de la classe, à savoir un lieu d'affichage où se trouvent habituellement tous les prénoms (**procédure** n° 10 de notre liste), et d'autre part ce qu'elles savent du tracé de leur prénom, c'est-à-dire la lettre A du début (**procédure** n° 3 de la liste). La mise en relation des deux **appuis cognitifs** leur permet de trouver un tracé qui se trouve être «Avril» mais qui répond aux deux contraintes qu'elles se sont données. C'est en cela qu'elles sont véritablement en recherche. Elles donnent à voir leur compétence **C4**.

- La maîtresse 2 **valide** cette belle démarche, l'**interprète** et propose un «**miroir cognitif**» à Aline. Puis elle remet Aline «dans le sens» avec «Avril» et la lecture de la date, pour lui montrer les relations avec la sonorité [a] qui est codée «A». Nous appelons cette recherche, qui part d'une donnée langagière («à cet endroit de la classe, ça dit mon nom») et qui aboutit à une rencontre avec le versant signifiant d'un signe écrit (valeur sonore), «**aller du langage à la langue**».

- La maîtresse 1 renvoie deux choses à Axelle: l'importance du **traitement visuel** (question en «où», verbe «voir») et l'appellation métalinguistique des signes montrés (le mot «**lettres**»). Or ni l'un ni l'autre de ces procédés ne donne les clés du code, puisqu'il est essentiellement d'ordre phonographique.

Un bon repère de travail pour les enseignants de cycle 1 est de guider les enfants pour qu'ils «aillent **du langage à la langue**». Chaque fois qu'ils centreront l'intérêt des enfants sur la langue (nom des lettres, remarques sur ce qui est VU) en oubliant le langage (sens, valeur sonore); ils perdront les enfants qui n'ont pas encore compris ces relations complexes entre signes écrits et langage.

Cette mise en garde est d'autant plus importante que la démarche «naturelle» chez un adulte lettré est de partir des lettres pour évoquer le mot.

C'est toute une habitude à prendre, en maternelle, de s'empêcher de renvoyer les enfants à une recherche de ce qu'ils ont sous les yeux.

Mais se pose alors la question de la progressivité des apprentissages : quels choix didactiques ?

■ *La progressivité des apprentissages*

Les maîtres de la recherche PROG nous ont appris qu'ils pouvaient avoir quatre grands moyens didactiques pour permettre une réelle **progressivité** des apprentissages dans le domaine DNE :

- **rebondir** sur les remarques spontanées des enfants, juste ce qu'il faut, sans développer exagérément, mais avec précision sur la nature du phénomène linguistique rencontré ;
- avoir le domaine DNE en tête durant les activités en CLE et en PLE, afin de tisser ces liens entre langage et signes écrits dans des contextes signifiants pour les enfants ;
- proposer des moments spécifiques, notamment sous forme de jeux-problèmes, qui induisent une recherche des enfants dans ce qui relève du code ;
- mener un suivi de la progressivité des apprentissages, sur les trois années de maternelle, d'une part pour que les enfants prennent peu à peu conscience de leurs procédures, d'autre part pour que les maîtres eux-mêmes sachent où ils en sont.

Par ailleurs, un principe constant doit guider l'attitude des maîtres à travers tous ces moments, celui de la rigueur du **vocabulaire de travail**. Ici encore plus qu'ailleurs, les mots du « méta » sont supports de **clarté cognitive** pour les enfants et leur usage ne peut relever de l'à-peu-près. Nous en verrons de nombreux exemples.

La question s'est posée pour nous de savoir comment présenter ici ces moments de classe « spontanés », tout en aidant les lecteurs à s'en faire une idée. Nous avons opté pour une solution peu satisfaisante mais qui a le mérite de la clarté : nous allons suivre des éléments de progressivité sur les trois sections successives. Qu'il soit redit qu'il ne s'agit en aucun cas de « progression » que l'on conseillerait. Ce sont des repères pour un maître qui suit ses propres élèves et peut ainsi réajuster, en échangeant avec ses collègues de **cycle**.

Les découvertes durant la première année du cycle

Alexandre s'intéresse aux prénoms, en reconnaît plusieurs à l'appel, montre un mot du calendrier que la maîtresse vient de lire, il montre un numéro et dit que c'est la date. Il parle très peu. Par ailleurs, il s'intègre à

la classe car il aime écouter les histoires même s'il ne fait, pour l'instant, aucun rappel. Malgré ses faibles performances orales en production, cet enfant montre donc une curiosité pour l'écrit dans les moments les plus ritualisés.

C'est par une familiarisation toute particulière que les enfants de **Petite Section** peuvent être conduits à remarquer et à regarder autrement ces signes de leur environnement auxquels ils n'apportent habituellement aucune attention spécifique. Elle est fondée sur le **dispositif 1** : le maître a une série de contacts individuels ou en petit groupe, à de multiples occasions de la journée, avec les enfants. Toutes les fois qu'il écrit ou lit devant l'enfant, il peut l'impliquer en lui parlant et en verbalisant son activité.

Les prénoms prennent beaucoup de place dans cette première année. Ce travail sera complété par des remarques sur ce que nous considérons comme « la grande découverte ».

— *Les premières découvertes avec le prénom écrit*

■ On peut l'écrire sur ses productions

C'est une réalité quotidienne que la manipulation des prénoms dans une classe et pourtant, l'intérêt des enfants pour cet écrit qui les **concerne** peut conduire à des impasses si le maître n'a pas des visées claires d'apprentissage. C'est durant les premiers jours d'école que l'enseignant prend le temps d'expliquer à chaque enfant, individuellement, qu'il va écrire son prénom et que cet écrit sera très précieux pour identifier tout ce qui lui appartient.

M1 – *Ella, tu fais du rouge avec la peinture ? C'est bien ! Vas-y. Je vais écrire « Ella » sur ta feuille, comme ça on n'oubliera pas que tu as fait ça.*

M parle de couleur avec Alice, Ruben, puis s'approche de Julia, qui se trouve peindre à côté d'Ella.

M2 – *Je vais écrire « Julia », comme ça on sait que c'est TA peinture Julia* (M écrit devant l'enfant, avec application, en commençant par la majuscule et en gros caractères cursifs, la voisine regarde). *Et là, je vais écrire « Ella »* (la petite regarde ailleurs). *C'est comme ça ?* (pas de réponse) *c'est bien « Ella », regarde ?* (la petite regarde, cette fois) *C'est ton nom. C'est écrit « Ella ».*

On voit ici qu'il ne s'agit pas d'expliquer les **fonctions** de cet écrit à l'enfant (appeler, ranger, retrouver, marquer, distribuer, assigner une place, se nommer, mettre en mémoire, s'orienter, se repérer, adresser, etc.) mais sa nature, celle de signe qui a la valeur d'un prénom, celui-ci renvoyant à un enfant. Les fonctions apparaîtront comme des conséquences d'une bonne conception de cette nature du prénom.

Pour ce qui est du **vocabulaire de travail**, on fera attention d'éviter de dire « ton étiquette » au lieu de « ton prénom ». L'étiquette est le carton du

support, elle peut être vierge, dessinée, etc. On associe souvent prénom écrit et photo en Petite Section. Encore faut-il savoir ce qu'on demande aux enfants, de se reconnaître, de reconnaître un copain, de s'autodésigner, de reconnaître l'écriture de son prénom, etc. Rien n'est équivalent dans ces traitements cognitifs ou psycho-linguistiques. Dans l'extrait suivant, la maîtresse travaille devant les élèves en **dispositif 1**. On voit comment elle parle très précisément la nature de l'écrit et la nature de l'acte d'écriture.

Extraits de la séquence

La maîtresse sort une feuille pour Éliot.

M1 – *alors j'écris «Éliot» ?*

Éliot 1 – *non.*

Luca 1 – *t'écris «Luca».*

M2 – *alors c'est la feuille de Luca ! Tu veux peindre Luca ?*

Luca 2 – *oui* (La maîtresse écrit son nom sur sa feuille. Éliot surveille tout du coin de l'œil puis se fait aussi donner une feuille).

M3 (à Éliot) – *je mets ton nom ici tu vois, comme ça tout le monde sait que c'est ta feuille à toi, c'est toi qui as le droit d'écrire là* (pendant qu'elle écrit «Éliot» devant lui, Alice arrive pour voir).

M4 – *Alice, tu n'as pas le droit d'écrire là parce que c'est la feuille d'Éliot, tu vois, je l'ai écrit là.*

Peu à peu, les enfants viennent trouver la maîtresse avec leur feuille, et elle va juste au-devant de l'idée des enfants.

M5 – *qu'est-ce que tu veux que j'écrive là ?*

Ruben 1 – *«Ruben» !*

M6 – *alors je vais écrire «Ruben», je vais bien m'appliquer* (et elle calligraphie le prénom avec un plaisir et une fierté visibles). [...]

Hugo 1 – (présente son dessin à la maîtresse) *j'ai écrit moi* (la maîtresse regarde attentivement son dessin).

M7 – *Ah ! tu avais écrit «Hugo» là* (elle suit du doigt un tracé de boucles dans un coin du dessin). *J'avais pas compris que tu avais écrit «Hugo». C'est bien ! Moi je fais comme ça tu vois, je m'applique : «Huuu/gooo».*

M8 – *je sais pas à qui est ce dessin. Il est beau ! Ce n'est pas moi qui l'ai fait* (elle apporte le dessin anonyme devant Nicolas qui va le reconnaître).

Nicolas 1 – *c'est moi !*

M9 – *ah ! Alors je vais écrire «Nicolas». Je m'applique bien. Tu me dis si c'est bien* (l'enfant est peu intéressé). *J'ai écrit* (suit du doigt) *Ni/co/las. C'est bien Nicolas ?*

Nicolas 2 – *oui.*

Commentaires

M met chaque jour les dessins en valeur en les affichant joliment dans la classe, et lorsque les parents entrent dans la classe pour rechercher les enfants, elle en parle avec eux devant les enfants.

C'est utile d'écrire le prénom, pour l'enfant, et aussi pour les autres.

Ruben demande, puis entend et voit.

Voyant l'importance donnée à cet acte par M, Hugo a déjà essayé d'écrire lui-même son prénom. M **valide, interprète et pose l'écart** entre les deux performances d'écriture, celle de Hugo et la sienne.

M montre que si le nom n'y est pas, on ne peut pas savoir qui a fait le dessin.

M se pose comme «encodeur» (traite la chaîne sonore).

On a vu que le prénom est un mot tout à fait particulier (voir 1^{re} partie, chapitre 2). S'agissant d'une marque qui permet au bébé d'être « perçu comme un être humain total » (Winnicott), on ne s'étonnera pas que sa compréhension soit si complexe à mettre en place. À la question « *qu'est-ce qui est écrit là?* », accompagnée d'un geste vers le prénom d'un enfant, celui-ci peut avoir trois réponses : « moi », « Hugo » ou « mon prénom ». C'est bien sûr la dernière réponse que nous visons.

On peut observer aussi que la maîtresse met en scène son savoir dans la double dimension de la réalisation graphique d'une « belle » écriture (elle joue sa compétence de « scripteur ») et de l'utilisation d'un code linguistique, puisqu'elle accompagne son geste d'une analyse de la **chaîne** sonore. Elle joue sa compétence d'« encodeur ». Et les enfants sont encore loin de pouvoir le faire. En revanche, ils peuvent très vite s'essayer à une performance plus simple, la reconnaissance de leur prénom parmi les autres.

■ On peut le retrouver en plusieurs lieux et sous plusieurs formes

Voici comment l'unique prénom s'est multiplié en plusieurs endroits et pour plusieurs usages, dans la même classe de Petite Section. Le document qui suit est un ensemble d'extraits d'un journal de bord de la classe.

- Septembre. La maîtresse explique, écrit le prénom devant chacun des enfants, un par un, au cours des semaines de rentrée pour fabriquer les étiquettes des casiers. Chaque enfant choisit un casier pour ranger son travail et l'enseignante y mettra cette écriture en l'expliquant bien. Quinze jours après, par groupes de 6, se déroule la même activité avec les portemanteaux dans le couloir. Les enfants choisissent à côté de qui ils veulent être, ce qui les encourage à se parler entre eux, à se connaître mieux. L'enseignante écrit individuellement les prénoms sur les productions des enfants, comme on l'a vu. Parallèlement, de nombreux jeux sont mis en place, pour que tous se connaissent entre eux et se désignent oralement par leur prénom.

- Octobre. Le photographe est passé et a donné 3 planches contact de petites photos individuelles des enfants (remarque : certains enseignants le font eux-mêmes et avec l'accord des parents, en prenant en photo chaque enfant dans le même endroit de l'école, en leur expliquant à quoi cela va servir). Puis on démarre avec un **jeu-problème**, en ateliers, pendant une semaine avec 6 enfants, afin que tous y passent : les photos sont retournées sur la table et chacun son tour, un élève tire une photo et doit dire le prénom de l'enfant. Celui qui a reconnu tout le monde « a gagné ».

On annonce également aux enfants l'activité de reconnaissance des prénoms écrits, en regroupement. La maîtresse dit : « *Pour savoir à qui est le travail il faut reconnaître les prénoms écrits. Alors pour vous aider, je vous ai préparé des étiquettes avec vos prénoms et je les ai écrits en couleur. Il y en a*

(montre 10 de chaque couleur) *des rouges, des bleus et des verts. C'est juste pour vous aider. À la fin de l'année, vous n'aurez plus besoin des couleurs.* »

Un **atelier** tournant regroupe 6 enfants qui refont le **jeu-problème** précédent, mais une fois qu'ils ont reconnu les enfants sur les photos, ils doivent y associer 6 prénoms écrits dans 3 couleurs différentes (2 rouges, 2 bleus, 2 verts), dont le leur (en fait, distinction entre deux écritures car la couleur les aide).

À la rentrée de Toussaint, on apprend à faire l'appel. L'enseignante explique qu'on doit savoir qui est là et qui n'est pas là chaque jour. Elle leur montre la surprise : des photos individuelles avec leur prénom écrit dessous. Ils doivent l'accrocher à des pitons alignés sur le mur en arrivant en classe. Pendant le regroupement on dit tous les prénoms des étiquettes qui ont été accrochées et on cherche qui n'est pas là (photos restantes dans la corbeille à l'entrée de la classe). Lorsqu'on regarde les photos restantes, la maîtresse "parle" un prénom de temps en temps : *« C'est écrit Caroline, ça commence par un C et dans ce prénom il fait [k], c'est une lettre qu'on dessine comme une lune. Après, il y a un A et ça fait [ka]. »*

Ici commence une habitude tout à fait fondatrice des apprentissages qui consiste à dire systématiquement :

- le nom de la **lettre**,
- la valeur sonore qu'elle a dans ce mot,
- sa forme quand on la trace.

Faute de regrouper ces TROIS caractéristiques, et en continuité sur le **cycle**, certains enfants sont perdus.

Nouveau **jeu-problème** : atelier tournant de 6 enfants qui ont chacun une carte de couleur (2 bleues, 2 rouges et 2 vertes). Sur chaque carte de couleur 6 places sont dessinées pour accueillir des prénoms sur étiquettes. Il n'y a plus de photo. Un élève tire une étiquette-prénom retournée et la pose sur sa carte si elle est écrite de la même couleur et s'il sait « lire » le prénom, sinon on la remet sous la pile. Le premier qui a rempli sa carte a gagné. Les autres continuent à jouer et tout le monde gagne.

• 13 novembre, autre **jeu-problème** : pour la répartition en ateliers, chacun doit trouver sa place en « lisant » les prénoms qui sont sur les tables. Les enfants sont ravis. Première **différenciation** : avec Hakim, Gil, Alain, Léopold, Valentine, Solène, la maîtresse mélange les 10 prénoms d'une même couleur et chaque enfant doit retrouver le sien.

■ En regardant (et en écoutant), on peut « lire » tous les prénoms

• À partir du 17 novembre, nouveau **jeu-problème** en atelier de 6 enfants avec la maîtresse. Chaque enfant a la photo d'un copain avec le prénom correspondant, sous la photo. La maîtresse a un autre jeu de prénoms. Elle explique (**clarté cognitive**) à tous les enfants que c'est un jeu « pour apprendre à reconnaître les prénoms écrits, parce que ça sert pour apprendre à

lire ». Elle tire un prénom et le commente sans le lire complètement tout de suite : *« je vais prendre l'étiquette où est écrit hum-hum, ça commence par un S, la lettre qui fait souvent [s] et qui a la forme d'un serpent, après il y a un A et ça fait [sa]. Ensuite je vois un R et un A, et là, ça fait [ra], alors toutes ces lettres ça fait [sa-ra] et après il y a une lettre qu'on n'entend pas »*. Celui qui reconnaît le prénom lève la main et le met sur celui qu'il a. Ce jeu bien difficile constitue une expérience « **méta** » tout à fait nouvelle pour les enfants. Il faut le refaire de temps en temps et avec certains enfants en **différenciation**.

- À partir du 30 novembre. L'enseignante procède à une **évaluation transversale** en prenant chaque élève un par un. Le travail s'étalera sur dix jours. Sur une feuille sont écrits les 30 prénoms dans la graphie scripte qu'ils connaissent (celle de l'ordinateur) et ils doivent montrer le leur, puis tous ceux qu'ils connaissent. La reconnaissance des prénoms se fait à l'aide d'indices que des enfants commencent à formuler (activité « méta »). Le 1^{er} décembre, c'est la distribution des cadeaux « d'avant Noël ». Elle se fait en tirant chaque jour deux étiquettes-prénoms. Alice en prend une, la regarde et dit *« ça commence comme Maxime »*, Valentine dit *« c'est Maxime »*.

On remarque une alternance de présentation en **dispositif 1** des compétences de l'adulte expert et de **dispositif 3**, quand les appuis des élèves sont assurés. Il ne s'agit pas d'enseignement mais de mise en scène des savoirs. On ne demande rien aux enfants des caractéristiques « méta ».

■ On peut même différencier deux prénoms avec des écritures proches

- 15 janvier. La maîtresse a préparé une surprise. En arrivant le matin, les enfants découvrent leurs prénoms affichés au-dessus des pitons alignés. Nouvelle règle pour faire l'appel : en arrivant à l'école ils doivent accrocher leur photo sous leur prénom. En regroupement, on verra tout de suite qui est absent parce que c'est un enfant qui n'aura pas de photo. On mettra alors sa photo dans la maison symbolisant les enfants restés à la maison. Cette fois-ci, la reconnaissance de toutes les écritures de prénoms va se faire chaque matin.

- 20 janvier. Hannah ne différencie pas son prénom de celui de Hakim et Laurice de celui de Laurence. L'enseignante conçoit un **jeu-problème** pour elles. C'est une action de **différenciation** avec elles deux, mais la maîtresse propose à 4 enfants de regarder comment elles vont travailler toutes les deux. Elle pose l'une à côté de l'autre trois étiquettes :

Laura

Laurence

Laurice

M1 – *vous voyez ces trois prénoms, je les lis (lecture). Maintenant je vais cacher une partie. (Elle met trois caches sauf la lettre initiale.) Est-ce qu'on*

peut savoir où est écrit Laurence ? Non parce que c'est trois fois la même lettre. Alors je vais pousser un peu l'étiquette.

Elle découvre La La La

M2 – on ne peut toujours pas savoir. On va regarder un peu plus

Lau Lau Lau

On ne peut toujours pas savoir. On peut lire « lo », « lo », « lo ». On regarde un peu plus

Laura Laure Lauri

Maintenant on peut savoir. Là c'est écrit « Laura », là c'est écrit « Laure » et il n'y a pas de Laure dans cette classe, là c'est écrit « Lauri » et c'est sûr que c'est « Laurice ». Alors là où il y a une Laure, il y a encore des lettres sous le carton, c'est le prénom le plus long des trois, voilà (montre) c'est écrit « Laurence ».

Maintenant Hannah va faire pareil toute seule avec ces trois écritures : Hélène, Hannah, Hakim. Comme ça on apprend un peu à lire. Ça ne suffit pas de regarder la première lettre.

Le découvrément progressif d'indices par le maître est accompagné de leur valeur sonore, afin que le repère ne soit pas purement visuel mais garde son statut linguistique.

- 20 janvier. La maîtresse apporte des séries de prénoms autocollants. Elle explique comment on les décolle. C'est pour « signer » son travail. Pour commencer, chaque enfant va coller son prénom au jour de son anniversaire sur le calendrier. Dorénavant, les enfants sont **autonomes** avec leur production.

- 30 janvier. Nouveau système pour l'appel. Un enfant aide la maîtresse à remplir le cahier d'appel (voir page 89).

- À partir du 5 février, l'**évaluation transversale** donne à l'enseignante le nombre de prénoms reconnus avec indices des 3 couleurs, par chaque enfant :

- entre 25 et 30 : 8 enfants

- entre 15 et 24 : 11 enfants

- entre 5 et 14 : 11 enfants

- moins de 5 : 0

- 9 février. La maîtresse demande à quelques enfants s'ils peuvent reconnaître leur prénom sans les couleurs. Lorsqu'ils disent « oui » elle les prévient qu'ils auront une autre étiquette dorénavant à accrocher. Cette mise au point se produit chaque jour. Adèle demande quatre étiquettes avec quatre couleurs « *comme ça je saurai bien* ».

- 15 février. **Jeu-problème** de loto des prénoms qui fonctionne en autonomie. Trois élèves ont une carte avec 10 photos. Un quatrième enfant tire un prénom, essaie de le « lire » et demande qui l'a. Celui qui l'a en photo dit « moi » et le met sur la photo correspondante. Quand on ne sait pas lire le prénom, on emmène l'étiquette à la bande murale pour comparer avec les prénoms accrochés et on trouve.

On remarquera que durant l'année de **Petite Section**, on ne demande pas aux enfants d'**écrire** eux-mêmes leur prénom. Tout simplement parce que tous n'ayant pas de représentation un peu claire de la nature de cet écrit, on risquerait de diviser la classe en deux : les enfants qui « savent » qu'il faut écrire des lettres à valeur sonore dans un certain ordre, et ceux qui dessinent des "trucs" (= lettres) connus par cœur. Ce sont les enfants eux-mêmes qui montreront s'ils sont prêts à le faire, au cours de la Moyenne Section. Rien ne presse. Lorsque certains le font avant, on les félicite tout simplement.

■ *Le suivi des progrès*

Durant le travail décrit précédemment, les enfants sont très conscients de leurs progrès. En fait, pour eux, il s'agit d'un enjeu quantitatif, celui de reconnaître beaucoup de prénoms. Pour les aider à comprendre l'enjeu qualitatif, l'enseignante leur apporte un petit cahier portant leur prénom et leur nom et leur explique : *« ce petit cahier va me servir à moi et vous servir à vous, à savoir tout ce que vous apprenez. De temps en temps je vous demanderai d'y faire quelque chose et il restera à l'école pendant trois ans, jusqu'à ce que vous alliez à la grande école. Alors on commencera tout à l'heure. J'appellerai un enfant et après un autre, et un autre, pour faire un petit travail »*.

La première suite de consignes était, cette année-là : *« je voudrais que tu écrives quelque chose, ce que tu veux »*, puis *« est-ce que tu pourrais écrire maman ? »*. La deuxième utilisation des petits cahiers a eu lieu en mars-avril de Petite Section : *« je voudrais que tu écrives quelque chose, ce que tu veux »*, puis *« est-ce que tu pourrais écrire maman ? »*, et enfin, en montrant la première trace, *« tu peux m'expliquer ce que tu as écrit là ? est-ce que tu crois que je peux le lire ? »*, *« moi je vais te l'écrire comme je sais moi, dessous. »*

Une ou deux fois par an, selon les besoins, l'enseignante pourra, soit organiser des ateliers (5 ou 6 enfants pour qui cela semble nécessaire) où l'on regarde et commente les anciens tracés et les progrès, soit prendre quelques cahiers (qu'elle a choisis très précisément) pour les montrer et les commenter en regroupement. C'est alors une mise en commun des différentes procédures qui est faite. Il s'agit là d'un souci de **clarté cognitive**, dans une **progressivité** sur trois ans, à la fois individuelle et du **groupe-classe**.

À titre indicatif, voici des résultats de cet élément de la recherche PROG, pour une cohorte de 30 enfants (voir tableau ci-contre).

Pour ce qui est des **procédures**, on constate que :

- les noms d'objets sont dessinés uniquement en Petite Section,
- les prénoms sont massivement écrits à l'aide de vagues et lignes brisées en Petite Section, avec des lettres, mais non-lisibles, en Moyenne Section (**pseudo-lettres** : dessins ayant des ressemblances avec les lettres, notamment les formes), avec des lettres et lisibles en Grande Section.

	Petite Section	Moyenne Section	Grande Section
choix d'un nom d'objet	16	1	0
choix d'un prénom ou de « papa », ou de « maman »	14	28	30
« je sais pas ce que j'ai écrit »		1	
consigne de Grande Section : « écris quelque chose que tu sais écrire par cœur, que tu as dans ta tête »			des lettres : 11 un prénom : 14 onomatopées : 4 refuse : 1

Mais afin de ne pas laisser croire aux enfants que seuls les prénoms s'écrivent, d'autres moments spécifiques sont consacrés à DNE.

■ La « grande découverte »

Il s'agit de ces moments très émouvants où des enfants comprennent que ce qu'ils disent peut aller sur une feuille de papier et être « retrouvé », exactement comme ils l'ont dit. On peut qualifier de « grande découverte » le fait de comprendre que le « dit » peut être écrit, lu et relu.

On a déjà relaté des moments de classe qui y correspondent, lorsque l'enseignante relit le post-it qu'elle vient d'écrire pour travailler **R 1** (voir page 114), quand les enfants cherchent le titre d'une chanson (voir page 116) ou voient le « spectacle » de la maîtresse écrire en disant ce qu'elle écrit (2^e partie, chapitre 3). Il ne faut pas se priver d'attacher beaucoup d'importance à ces moments. Voici deux exemples.

■ Premier exemple : le cahier de comptines

La maîtresse annonce une surprise et sort une pile de cahiers, couverts et portant une étiquette : « *c'est un cadeau, je sais que vous pouvez trouver ce que c'est, je ne vous dis rien* ». Chaque cahier contient les cinq **comptines** connues, tapées avec la même police et la même mise en page que les fiches de comptine utilisées en collectif depuis le début de l'année, et sans aucune **illustration**. L'enseignante pose quelques cahiers par petits tas au sol. Les enfants se précipitent dessus.

E – *y a nos noms !*

E – *c'est le mien !*

Certains enfants commencent à feuilleter.

Maxime – *c'est Miaou !*

La maîtresse demande aux enfants s'ils peuvent trouver la même page que Maxime. Ils trouvent et disent que c'est la même.

M – *Maxime dit que c'est Miaou, comment on pourrait faire pour savoir s'il a bien trouvé ?*

E – *on regarde avec l'autre* (proposition de comparaison avec la fiche, c'est-à-dire uniquement en traitement visuel)

M – *oui, on pourrait mettre le cahier à côté des fiches de comptines pour voir si c'est la même, si c'est écrit pareil. Mais vous voyez j'ai retourné les écritures, on ne les voit pas sur les fiches. Comment on pourrait faire autrement, il y a une autre façon.*

Alexandre – *faut tu lis*

M – *ah oui je peux lire, alors on va voir* (la maîtresse lit, avec les yeux sur le cahier et en suivant du doigt le début)

Tous – *c'est Miaou!*

M – *alors vous regardez le reste sur votre cahier*

La conclusion de la séance est que les enfants pourront « lire » les comptines à leurs parents à la maison. Ils prennent très vite de nombreux indices à chaque utilisation du cahier. En évaluation de fin janvier, tous les enfants reconnaissent les treize textes de comptines avec des indices divers : guillemets de *Miaou*, longueur du titre de *Quand trois poules vont au champ*, première lettre de *Les petites marionnettes*, etc. Lorsqu'on demande aux enfants comment ils font pour savoir quelle est la comptine, ils commencent à balayer du doigt des lignes de texte en disant la comptine qu'ils savent par cœur : c'est gagné ! Tout est en place pour conquérir l'écrit.

Voici un autre exemple de ces moments privilégiés.

■ Deuxième exemple : la liste de courses

Dans une Petite Section est introduit le projet d'écrire une liste de courses avant de faire des achats pour le goûter. C'est un écrit de type « liste », dont on a vu (voir page 38) les avantages pour travailler DNE. Ce jour-là, y participent un groupe d'enfants d'âge hétérogène (5 petits et 4 tout petits), ceux qui se lèvent en début d'après-midi. Après inventaire du « placard du goûter », on fait le constat des manques. La maîtresse prend alors le bloc sur lequel elle écrit d'habitude « la liste des courses » sous la dictée d'enfants, et un crayon pour écrire. La consigne est : « *vous réfléchissez à ce qu'il faut acheter et vous me le direz ensuite pour que je l'écrive sur mon bloc* ». Individuellement, la maîtresse s'adresse à chacun, demande quels achats il faut faire d'après lui, et l'écrit. Lorsque tous les enfants sont passés, elle les invite à bien écouter et relit cette liste. Il faudra discuter pour finir par retirer « *les boucles d'oreilles* », parce que ce n'est pas pour le goûter.

Le lendemain, il y aura relecture de la liste par la maîtresse, en suivant du doigt, et elle s'arrêtera à chaque mot pour laisser le temps aux auteurs de se « reconnaître », éventuellement de préciser « *c'est moi qui ai dit ça* ».

Quand on analyse la séquence, on voit que tous les enfants ont fait une proposition et ont assisté à la « transformation » de leur langage en écrit à vocation collective.

Il semble que le « **spectacle** » d'un adulte qui dit ce qui est écrit (qui lit), en suivant du **doigt** les tracés, soit une des sources de compréhension de la nature de l'écrit par les jeunes enfants. Ce geste, accompagné, d'une « sonorisation », rendrait patente la correspondance entre **chaîne écrite** et **chaîne sonore**. Le fait que celui qui sait (l'adulte) fixe son regard sur les tracés leur indiquerait clairement que ces « pattes de mouche » que sont les signes écrits peuvent se transformer en langage. On verra que les enfants tout à fait prêts aux apprentissages du CP en fin de Grande Section, sont passionnés, eux aussi, par cette activité de « pseudo-lecture ». C'est pourquoi nous pensons très important ce travail fondateur dès la Petite Section : le maître sonorise (ce terme est préférable à celui de « oralise » que nous réservons aux situations de discours oral) en suivant du doigt les comptines, le menu, les courriers, les messages aux parents, etc.

Il peut même faire plus, en montrant déjà aux enfants quelques caractéristiques de cette correspondance écrit-sonore :

- il peut expliquer que cette chanson que les enfants connaissent bien, et dont ils connaissent visuellement le texte, peut se « dire » au lieu de « se chanter ». Et ce « spectacle » de l'enseignant qui dit le texte en suivant du doigt laisse les enfants très surpris. C'est en effet une toute nouvelle **chaîne sonore** qu'ils perçoivent, pas différente de celle qu'ils chantent, mais pas non plus la même ;
- il peut expliquer qu'il va lire ce texte, mais en sautant certains mots, toujours en suivant du regard. Par exemple, en lisant *Savez-vous planter les choux*, il fera hum-hum en correspondance avec les syllabes (orales, comme s'il parlait) mais sonorisera « la – mode », ce qui montrera aux enfants que ce qu'on chante est bien tout écrit, et pas n'importe où ;
- il peut, à l'occasion, expliquer que « *lorsque la même chose est écrite, on entend la même chose* ». Par exemple en disant, avec suivi du doigt, les titres de trois livres comme *Rentrons à la maison Petit Ours* (Waddell et Firth, L'École des loisirs), *Petit Ours brun se réveille*, et *Petit Ours brun veut qu'on le regarde* (D. Bour, Bayard). Les enfants sont si intéressés par ces découvertes qu'ils veulent souvent en profiter et faire eux-mêmes un inventaire de tous les endroits où il y a écrit « ours ». C'est une belle trace de la compétence C 4.

On aura remarqué que les moments spécifiques centrés sur la nature de l'écrit sont, durant cette première année de cycle, menés par l'enseignant, alternativement en **dispositif 1** (l'expert montre et dit comment il fait) et en **dispositif 3** (l'adulte observe les manières choisies par les enfants pour résoudre les problèmes). On pourrait avoir là une bonne façon de ne pas aller trop vite. Cela veut dire qu'on ne demande pas aux enfants d'être experts avant l'heure. Quand ils se mettent à imiter ces comportements de la maîtresse, c'est qu'ils prennent d'eux-mêmes, dans les dispositifs 1, ce qui relève de leur « **zone d'apprentissage** ».

Les découvertes durant la deuxième année du cycle

Durant la recherche, les trois grands moments de découvertes dans l'année de **Moyenne Section**, ont été l'écriture du prénom, les rencontres avec la langue lors d'activités en CLE et PLE, et enfin, les premiers essais d'encodage (écriture).

Commençons par préciser à nouveau que les indications de Sections ne sont qu'indicatives. Car voici un exemple d'événement qui montre à une maîtresse de Moyenne Section qu'elle doit envisager les activités que nous avons évoquées précédemment en Petite Section.

Les escargots de l'élevage s'étant enfuis, la maîtresse a écrit, avec les enfants, un mot pour prévenir les parents (*« attention, nos escargots se sont échappés, ils sont dans la classe, ne les écrasez pas !! »*). Aidée par quelques enfants, elle affiche le message sur la porte. Au moment de l'arrivée des mamans, Rachid a quelque chose à dire :

Rachid 1 – *ma maman elle pourra pas savoir pour les escargots.*

M1 – *pourquoi Rachid, puisqu'on l'a écrit ?*

Rachid 2 – *parce qu'elle sait pas faire ABCD.*

M2 – *mais toi, tu peux lui dire ce qui est écrit !*

Rachid 3 – *non, parce que moi non plus je sais pas faire ABCD.*

L'enseignante découvre là deux choses : la conception qu'a Rachid de l'acte de lecture est très curieuse (récit de l'alphabet ?), et il ne semble pas mettre en relation l'écriture d'un contenu langagier (à laquelle il a participé) et sa compréhension (en lecture ou à nouveau en activité langagière, puisque ce contenu n'a pas changé).

Il nous faut donc en permanence nous méfier de ce qui, pour nous, relève de l'évidence de la **nature de l'écrit**.

— L'écriture du prénom

Une belle piste de travail est de prendre en compte la complémentarité de certaines activités particulièrement appréciées des **enfants de 4-5 ans** et qui sont dessiner et écrire.

On a vu que lorsqu'on demande à un petit enfant d'écrire quelque chose, il choisit souvent un objet du monde (un ballon, une araignée, un bateau, etc.) et le dessine. Il est déjà dans une démarche de symbolisation qui va pouvoir s'élargir et s'organiser grâce à l'école. Pour cela, elle va lui ouvrir deux horizons, d'une part la capacité de représenter le monde de manière analogique, par le **dessin**, d'autre part la possibilité de le coder de manière sociale, par l'**écriture**. On est loin de savoir comment tout cela se joue. On peut seulement constater qu'il semble qu'à certains moments, l'enfant se voit pris dans une double contrainte qui l'oblige à choisir :

« Je dois écrire, c'est-à-dire faire en sorte que cet adulte reconnaisse quelque chose sur le papier, mais je ne sais pas écrire, alors je dessine et ça a le même effet sur lui. Mon adulte va reconnaître un soleil si je fais un rond et si je dis que c'est un soleil. Mais il se trouve que pour une personne, c'est différent. Il n'y a qu'un Gil, c'est moi, et je ne suis pas quelconque, interchangeable avec un autre. La seule manière que j'ai de me symboliser pour que l'autre me reconnaisse, c'est d'écrire mon prénom. »

Bien sûr, ce n'est pas cela que l'enfant se dit, c'est seulement ce qu'on peut en comprendre, nous adultes. C'est pourquoi il ne faut pas rater ce beau rendez-vous très particulier, entre 4 et 5 ans :

- les enfants ont acquis la capacité de dire « moi, je », ils ont construit leur « self »,
- ils ont une maîtrise du geste qui est rendue possible par la maturation nerveuse,
- ils découvrent le pouvoir sur les autres que leur donne le dessin (« *oh ! mais tu as dessiné un crocodile !* »),
- ils découvrent qu'eux aussi peuvent être « inscrits » dans ces signes sur le papier.

Nous avons donc choisi de les aider dans leur **clarté cognitive** en menant parallèlement, en classe, une didactique du dessin, et une didactique de l'écrit. C'est en dessinant (tous les jours, avec des commandes précises, des contraintes, des discussions sur les résultats, tout ça étant très différent des arts plastiques) que les enfants apprennent la dextérité graphique. Et un jour, on va les aider à apprendre à écrire.

L'entraînement à l'écriture en tant qu'activité graphique, commence pour un enfant, par celle du prénom, le jour où deux conditions sont remplies : il a une dextérité **graphique** attestée dans ses dessins (ronds fermés, lignes maîtrisées) et il montre qu'il a envie d'écrire (il trace des lettres de temps à autre).

Voici quelques repères temporels marquant cet événement dans l'une des Moyennes Sections.

Les étiquettes-prénoms ont été écrites en **cursive** par la maîtresse devant les enfants. Il existe par ailleurs, un tableau des prénoms en **script** affiché dans la classe.

Septembre. Les enfants ont déjà « signé » plusieurs fois des courriers. Ils ont eu le choix de le faire « avec ou sans l'étiquette », et dans la graphie qu'ils voulaient.

- 19 septembre. Julien apporte un dessin à la maîtresse en précisant « *là j'ai écrit mon nom* » (pseudo-lettres). Elle le valorise en regroupement et écrit dessous, elle, « comme elle sait ».
- 20 septembre. Solveig demande à la maîtresse d'écrire son nom « *avec les grosses lettres* ». On en parle, on cherche les trois écritures dans la classe.

Le lendemain, la maîtresse apporte la liste des prénoms en capitales d'imprimerie, faite avec l'ordinateur. On l'affiche à côté des autres.

- Octobre. On dessine tous les jours. On travaille le schéma corporel. Les bonshommes se multiplient dans les dessins. Par ailleurs on reprend toutes les activités avec les prénoms, comme en Petite Section.

- 20 octobre. **Évaluation transversale** : 8 enfants n'écrivent pas leur prénom sur leur dessin, 22 essaient de le faire, dont 8 en capitales d'imprimerie, 5 en script, 9 en cursive.

- 22 octobre. La maîtresse présente les différents essais en regroupement et annonce que ceux qui veulent pourront venir en atelier avec elle pour s'entraîner. On installe matériellement l'atelier « écriture prénom » : *« qu'est-ce qu'il vous faut ? »* ; les élèves font des propositions, le tableau des prénoms de l'an dernier, la liste des prénoms en cursive en gros, du papier avec des traits, du papier sans traits mais long (des bandes), des crayons et des gommes, des stylos.

- 25 octobre. C'est le premier jour de l'atelier « écriture du prénom », avec des modèles, des flèches, l'aide de la maîtresse. *« Alors aujourd'hui c'est Alice, Hannah, Victoria et Caroline qui sont volontaires. On regardera ce qu'elles sont arrivées à faire. »* Bilan fait en collectif : *« Alice écrit son prénom avec modèle et on peut le lire. Hannah, c'est bien mais il faut que tu t'entraînes pour les boucles de la lettre H, je vais te donner ça (donne modèle boucles avec flèches) et quand tu as envie tu vas faire des boucles au tableau. Caroline c'est bien aussi et il faut que tu entraînes ta main gauche parce que je crois que c'est celle qui écrit, je te ferai un modèle en t'expliquant le sens des lettres. Victoria a presque fini d'apprendre, on peut déjà lire "Victori", il ne manque que le A de la fin. »*

- D'octobre à février. L'atelier a toujours des volontaires. Les enfants demandent des modèles. Beaucoup s'entraînent tout seuls. Fin février, tous reconnaissent tous les prénoms et tous essaient d'écrire leur prénom en cursive. On fait un bilan collectif.

On remarque que l'apprentissage de l'écriture du prénom avec entraînement ne se fait qu'en **cursive**. Nous avons en effet régulièrement remarqué qu'on « perdait » les enfants les plus fragiles avec des activités d'écriture systématiques en capitales d'imprimerie (prénom, mots, copie par collage ou modelage de lettres, apprentissage de l'alphabet). Les **lettres** étant isolées, le traitement visuel passe au premier plan et « empêche » la découverte de leur valeur **sonore**.

Durant cet apprentissage, l'enseignant veille au **vocabulaire de travail**, « parle » les trois caractéristiques des lettres (nom, forme, valeur sonore), décompose son écriture en syllabes orales (*« là j'ai écrit [ka] maintenant je vais écrire [ro] parce qu'il y a trois morceaux de mot dans [ka-ro-lin]. »*). Selon les progrès des enfants, on peut commencer à faire quelques **jeux phoniques** avec uniquement les prénoms (voir pages 247-252). Ces activités,

sans aucun support écrit, attirent l'attention des enfants sur le versant sonore de l'activité langagière.

— Les premiers essais d'encodage

C'est en fonction des activités précédemment décrites que l'enseignant juge s'il peut demander aux enfants « d'essayer d'écrire tout seuls ».

On appelle « **essais d'encodage** » des essais d'écriture de mots « phoniquement purs » (c'est-à-dire très repérables dans leur sonorité syllabique), dans un contexte langagier. Il ne s'agit pas de production en langage écrit (message adressé), mais d'activité induisant, d'une manière ou d'une autre, une réflexion sur le **code**. □

Nous avons mis au point cette activité après avoir constaté le bonheur des enfants à qui on demandait, en février de Moyenne Section, d'écrire le nom du cheval de l'histoire que la maîtresse venait de raconter : *Tagada*. Tous ont essayé et 11 d'entre eux montrent déjà qu'ils encodent le sonore par l'intermédiaire de lettres (AAA, ou TAKATA, ou KTKAAA, ou AKAA...). Là aussi le **vocabulaire de travail** doit être rigoureux.

- Première consigne : *« Maintenant que vous connaissez l'histoire de XXX, je vais vous demander d'essayer d'écrire le nom de YY. Je sais que vous ne savez pas encore écrire, mais vous savez plein de choses et j'ai besoin de savoir où vous en êtes. Alors vous allez essayer, comme vous savez. Tout le monde va se tromper, je sais, mais c'est normal parce que vous êtes en train d'apprendre. Quand vous aurez fini, on regardera tous vos essais. Allez, et surtout, on ne copie pas sur le voisin parce qu'alors ça ne vous apprend rien. »*
- En regroupement, commentaires de quelques productions, chaque jour, en insistant sur la nature des **procédures** et sur l'importance des découvertes : *« alors je peux lire "akata", ça veut dire que Léopold, tu as sans doute écouté les bruits dans tes oreilles, parce que c'est presque écrit Tagada, c'est vraiment bien ce que tu as fait »*. Ceux qui n'en sont pas là sont également encouragés : *« ici je lis "véni" et je crois que je sais ce que tu as fait, Véronique, tu as peut-être écrit des lettres de ton prénom. C'est bien, tu sais déjà que pour écrire il faut des lettres »*. L'enseignant procède donc comme d'habitude : il **valide**, **interprète** et il va **mesurer l'écart**. Il laisse une part d'incertitude dans son interprétation afin que l'enfant puisse s'en ressaisir.
- Les séances se terminent par le « **spectacle** » de l'écriture : *« maintenant je vais l'écrire comme je sais moi. Alors "ta-ga-da", il y a trois morceaux de mots. Je commence par le premier, c'est "ta", pour faire "ta" je vais écrire [t] comme dans "Térel", le nom de famille de Stéphane, hein Stéphane ?... »*.
- On laisse l'écriture de la maîtresse affichée au mur des **écrits de référence**, avec le dessin du personnage.

Cette activité prend plusieurs jours pour que tous les enfants la réalisent et elle se reproduira deux ou trois fois en **Moyenne Section** et deux trois fois en **Grande Section** (voir tableaux pages 275-276). Dans cette pratique, on ne vise jamais l'écriture adulte, mais la possibilité d'avoir des traces d'une composante de la chaîne **sonore**, quelle qu'elle soit : nombre de syllabes (AAA pour « coacoacoa »), sons vocaliques (ON ON ON pour « toc toc toc »), sons consonantiques (CCC pour « coacoacoa »), ou plusieurs des composantes (COCC pour « cocorico »). L'essentiel est de voir si les enfants commencent à découvrir les principes générateurs de l'écriture par phonogrammes, c'est-à-dire de savoir s'ils sont sur un « bon chemin ».

Tout nous laisse penser que les enfants apprennent beaucoup dans ces moments dont ils comprennent peu à peu l'enjeu. C'est pourquoi, dans le fichier, nous proposons des histoires avec des personnages ayant des noms particuliers : Sissi, Zouzou, Pompon.

On peut bien sûr, partir aussi d'albums, à condition d'expliquer aux enfants qu'ils doivent essayer d'écrire sans regarder dans le livre. On a le choix : Tilipi et Zou, deux héros de Michel Gay (*Zou et Caddie Caddie*, l'École des loisirs), Loulou de Grégoire Solotareff (*Loulou*, L'École des loisirs), *Nono le chat* de Claude Boujon (*Je mangerais bien une souris*, L'École des loisirs), etc. On peut aussi penser aux histoires contenant des onomatopées, pour les classes où les enfants sont très avancés (par exemple, *De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête*, Holzwarth et Erlbruch, Milan). On peut encore partir d'histoires uniquement entendues : « Ticoco », dans *Le Petit Poulet arlequin* (G. Delaunay, Scolavox).

Et les occasions de réfléchir sur les correspondances chaîne écrite-chaîne sonore se multiplient durant l'année.

■ *Les découvertes durant les moments de compréhension et les moments de production*

Nous avons déjà beaucoup évoqué ces moments-là, nous n'y reviendrons pas. C'est seulement une précision qu'il nous faut apporter, afin d'être clairs : les découvertes de type **DNE** se font à l'occasion de remarques d'enfants ; ce sont eux qui ont l'initiative.

Tel est le cas pour le titre de cet album *Quel goût a la lune* (Michael Grejniec, Épigones), avec la maîtresse 2 : sa localisation, les titres qu'on pourrait imaginer quand on connaît le contenu de l'histoire, la combinaison des informations sur l'histoire, des éléments écrits déjà connus et des indices grapho-phonétiques permettent de faire des hypothèses sur le titre écrit par convergence de plusieurs **procédures**. En revanche, on pourra comparer avec le travail mené par la maîtresse 1, alors que les enfants voient le livre *Petit lapin est malade* (Marie Wabbes, Éditions du Sorbier) pour la première fois. Dans ce cas là, sans **appui cognitif**, les enfants sont dans ce qu'on appelle une situation de devinette.

Maîtresse 1

M1 – Voilà, je vous ai apporté quelque chose. Qu'est-ce que c'est ?

E1 – un livre / un album

M2 – oui, un album, pourquoi ?

E2 – y a des images

E3 – tu vas le lire ?

M3 – oui, je vais vous le lire. Mais avant, on va regarder la couverture. Qu'est-ce que vous voyez sur la couverture ?

E4 – un lapin

M4 – et aussi ?

E – ???

M4 – qu'est-ce qu'on voit là ? (elle montre le titre)

E – des écritures

M5 – oui. C'est écrit Petit lapin est malade. C'est le titre de l'histoire. Qu'est-ce que vous pensez qu'il va lui arriver, au petit lapin ?

Maîtresse 2

M1 – Tout à l'heure, Paul a dit qu'il y avait un G sur la couverture. Alors maintenant que l'histoire est finie, est-ce que vous pouvez essayer de lire le titre ?

E1 – « Il faut manger la lune »

M2 – C'est bien. Mais vous avez dit qu'il y avait un G, et je vais vous aider. Ici cette lettre G fait [g] comme son...

Alice 1 – « On veut goûter la lune »

M3 – Bien ! Alice cherche un titre qui va avec l'histoire et où on entend [g]. Alors je le lis (suit du doigt) « Quel goût a la lune ? »

M4 – Alors qui peut dire quel est le mot qui commence par [g] dans « quel goût a la lune »

Valentine 1 – « Goût »

M4 – Eh voilà, « goût » commence par [g] et cette lettre (montre) s'appelle G. C'est l'initiale de Gil, des fois elle fait [ʒ] et des fois elle fait [g]

Dans la classe de la maîtresse 1, on a essentiellement une description de l'image et non une recherche sur le langage écrit. Avec la situation 2 les conditions d'une recherche sont réunies. Les élèves se préparent à lire, au sens où ils utilisent des indices de niveaux différents dans des **procédures** complémentaires : ils utilisent une procédure qui consiste à imaginer un titre à partir de quelques indices, dont la longueur de l'écrit, des mots reconnus, (un point d'interrogation ?), en cohérence avec l'histoire, qui elle, est connue, puis ils intègrent un indice d'un autre niveau, la lettre G. On va **du langage à la langue**. La maîtresse valide la procédure, montre que l'enfant tient ensemble le sens de l'histoire et un mot où l'on entend [g]. Et elle termine en dispositif 1, évoquant ce qui caractérise cette lettre G, après avoir lu elle-même le titre.

Des cheminements équivalents arrivent dans les moments où les enfants sont en train de dicter à l'enseignant (voir chapitre 3 de cette partie) :

M1 – où on en est ? Je relis ce que vous venez de dire « Et ils vont refaire du poney »

Sophie 1 – on entend « il », I, L

M2 – bravo Sophie ! on entend « il » et ça s'écrit I et L

Sophie 2 – I, L

M3 – I, L, oui, où est-ce que je l'ai écrit ? (Sophie montre) oui et j'ai mis un S. Alors je vais te demander quelque chose de difficile, à ton avis, qu'est-ce que j'ai écrit là ? (montre le mot suivant : « vont »)

Sophie 3 – au poney

M4 – je te le lis (suit du doigt) et / ils / hum / faire / du / poney

Sophie 4 – vont

Dans cette situation, on passe d'une question d'encodage à celle d'une correspondance entre la **linéarité** du discours oral et celle de la phrase écrite. C'est la diversité de telles découvertes, dans des situations qui « concernent » les enfants, qui permettra la découverte des fonctionnements de notre écriture.

Les découvertes durant la troisième année du cycle

Autant certains élèves de Moyenne Section peuvent aller loin dans la découverte de l'écrit, à partir du moment où l'intérêt pour cet objet de langage est éveillé et qu'en sont comprises les caractéristiques majeures, autant les élèves de **Grande Section** doivent pouvoir être encore des débutants dans ce domaine. Tel élève de Moyenne Section encode déjà en essayant d'écrire un mot nouveau alors que tel « grand » ne comprend pas encore.

Voici Gil, en début de Moyenne Section. Il lui est demandé d'écrire « maman » : *« Je sais pas l'écrire (il réfléchit) ah oui, c'est comme Maxime (il écrit M) et puis il y a Alexandre (il écrit A) après y a quoi ? »* L'enfant encode déjà avec des initiales de prénoms de la classe et ayant écrit MA, il sait qu'il n'a pas fini et demande de l'aide.

Et voici Khalil, en début de Grande Section, lors d'une passation où il faut écrire un prénom. Les enfants savent qu'en dernier recours, ils peuvent aller chercher les étiquettes qui sont à leur portée. Khalil imite des copains qui sont allés en chercher. Il en rapporte une, produit une trace sur sa feuille sans regarder le modèle, va rapporter l'étiquette. Quand la maîtresse lui demande de dire ce qu'il a voulu écrire, il ne répond pas, et si elle lui demande : *« est-ce que tu peux lire le prénom que tu as écrit là ? »* (geste sur sa feuille), il répond *« je l'ai ramené de là-bas »* (dans la corbeille des prénoms). Apparemment, il imite des comportements de camarades, sait qu'il y a des étiquettes-prénoms dans la corbeille, fait un simulacre d'écriture sur son papier mais son graphisme n'a pas la valeur d'une copie, et il ne peut dire aucun des prénoms qu'il a pris et rapportés.

Pour qui travaillons-nous ? Pour tous. Et cela veut dire que le maître de la classe doit son temps aux élèves les moins performants, pendant qu'il organise la classe, de telle sorte que les plus avancés dynamisent l'ensemble. Seulement, c'est plus facile à dire qu'à faire. Et durant la recherche, l'année de Grande Section nous est apparue décisive. C'est là que nous faisons en sorte que tous les enfants puissent entrer dans les apprentissages « méta » du CP, avec autant de facilité. Dans cette optique, les activités sur l'écrit doivent être très importantes quantitativement et très bien choisies qualitativement.

D'une manière générale, on peut dire qu'en **Grande Section** :

- chaque jour, en **regroupement**, le groupe-classe doit assister à une résolution de problème relatif à l'écrit, par un enfant ;
- chaque jour, chaque enfant doit participer à un **atelier** dont les apprentissages sont ceux de l'écrit ;
- les progrès de chaque enfant dans chacun des quatre domaines didactiques doivent être le souci du maître ;
- plus la représentation **R ❶** est avancée, plus l'enfant est prêt aux apprentissages ultérieurs. Mais la découverte de la **valeur sonore** des lettres n'est pas un prérequis du **CP**. Nombre d'enfants n'encodant pratiquement aucun son à l'écrit en fin de Grande Section, ont réussi leur CP. Mais ils étaient prêts à le faire. Ils ne dessinaient pas quand on leur demandait d'écrire, ils commençaient à faire de la **pseudo-lecture**, ils s'intéressaient aux livres, pouvaient raconter une histoire assez longue, participaient à des dictées à l'adulte, connaissaient le contenu des messages qu'ils avaient dictés, savaient qu'ils étaient en train d'apprendre à lire et à écrire.

Nous proposons de suivre ce plan dans cette dernière partie, en présentant les activités, selon leur présentation en classe.

— *Les découvertes durant les regroupements*

Comme dans toutes les situations de Grande Section, ce moment collectif vise à rendre les enfants **autonomes**. Les « exploits » du matin changent en cours d'année :

- trouver le numéro du jour et le mois, faire l'appel en reconnaissant le plus de prénoms possibles en début d'année ;
- trouver le jour, le numéro et le mois, faire l'appel avec les prénoms, dire les noms des copains, en milieu d'année ;
- trouver la date et la copier, faire l'appel avec les prénoms et des noms, un peu plus tard ;
- trouver la date et l'écrire sans modèle, faire l'appel avec tous les prénoms et les noms quel que soit l'ordre, si possible en fin d'année.

Quand on fait confiance aux enfants parce qu'on est intimement persuadé qu'ils peuvent TOUS y arriver, quand on les accompagne dans ces exploits, quand on **rebondit** régulièrement sur les découvertes, ils y arrivent tous. L'important est qu'ils soient responsables de leurs apprentissages : ils choisissent le moment où ils travaillent devant les autres, déclarent « *aujourd'hui je vais essayer d'en dire un peu plus* », s'entraînent sans qu'on le leur demande, savent qu'il s'agit d'essais, tout ça dans une **clarté cognitive** permanente.

Voici un extrait de journal d'un début de **Grande Section**.

- Septembre. On démarre avec un tableau ne mentionnant que les prénoms pour faire l'appel. La maîtresse affiche les photos de classe des

années précédentes. On dit qui était là et qui n'était pas là. Les élèves font la liste de ce qu'ils ont appris en Petite Section : dessiner des chouettes, compter jusqu'à 5, faire des peintures, dessiner des bonshommes, des soleils, des arbres, mettre son étiquette le matin. En Moyenne Section, on a appris à lire papa et maman, à écrire un peu, à décorer les papillons et les oiseaux, à jouer aux dominos, à faire des puzzles de 100 pièces, à écrire des lettres, à dessiner des châteaux forts, des princesses... ah oui ! à faire des livres, « *c'est une chose très importante* », dit Alice. Puis ils font la liste de ce qu'ils doivent **apprendre** cette année : écrire tous les prénoms, lire encore plus, faire des plus grands puzzles, venir à l'école sans son doudou.

• 10 septembre. Atelier loto des prénoms avec 8 étiquettes mobiles dans deux écritures, scripte et cursive. La maîtresse est présente et intervient régulièrement avec la question « *comment tu sais que c'est écrit XXX ?* ». Et on discute. On est ainsi amenés à construire une liste : Alice, Audrey, Alexis, Agathe, Aurélie, Adrien, parce que « *ça commence pareil* ». Et la maîtresse explique que « *ça se dit pas pareil, ça dépend de la lettre qui est après* ». Elle pose ce principe sans l'explorer davantage, sans en faire un écrit, sans penser qu'elle doit y revenir, comme si elle jetait une graine en pensant qu'elle va germer.

Et voici un extrait de séquence, dans la même classe, au mois de janvier.

M1 – *Arthur est-ce que tu penses que tu peux essayer de nouveau maintenant ?*

Arthur 1 – (se lève) *oui je pense*

M2 – *tu penses / alors on va essayer / Solweig va me chercher un crayon de papier ma jolie s'il te plaît*

Arthur 2 – (montre premier prénom) *Hannah*

M3 – *très bien*

Arthur 3 – *Alexandre*

Alexandre 1 – *présent*

Arthur 4 – (cache tout sauf « Ca » de Caroline et réfléchit)

M4 – *alors quand tu caches tout ça qu'est-ce que tu entends là (montre « Ca ») ?*

Arthur 5 – *« co »*

M5 – *là on entend ? c'est pas « co »*

Arthur 6 – *« ca »*

M6 – *« ca » / après* (M pousse la main d'Arthur vers la droite)

Arthur 7 – *R*

M7 – *oui qu'est-ce qu'on entend quand on voit ça ? (montre depuis le début)*

[ka ::] [ro ::]

Arthur 8 – *line !*

M8 – *parfait*

[...]

Arthur finit l'appel et retourne à sa place.

M18 – *alors Arthur il sait / UN PETIT PEU PLUS //*

E15 – *qu'avant*

M19 – *que certains de vous parce qu'il fait quelque chose que certains enfants ne savent pas ENCORE faire / là il ne fait pas simplement que RECONNAÎTRE*
Camille 1 – *il lit.*

M20 – *IL LIT Camille tu as raison il ne les reconnaît pas en entier il les lit*
Solène, puis tous les autres enfants applaudissent. Ils sont très émus de cette grande première.

[...]

Gil fait une remarque.

M21 – *tu as raison Gil / alors Thomas il a un S à la fin mais qu'est-ce qui se passe avec ce S ? / on ne l'entend pas*

E17 – [to-ma] (un enfant syllabe)

M22 – *ah tiens ben alors cherchez / écoutez bien / on va faire un p'tit jeu*

E18 – *ouais !*

M23 – *on va faire un p'tit jeu vous allez chercher dans les prénoms / des lettres qu'on n'entend pas quand on dit le prénom (les enfants se mettent à discuter) ah ah ah ah ah on regarde bien le tableau d'appel on cherche et quand on a une idée on lève le doigt*

Quatre enfants lèvent le doigt.

M24 – *alors Hakim*

Hakim 1 – (se lève et vient montrer le H de Chloé)

M25 – *regardez bien ce qu'a montré Hakim c'est un H / assieds-toi mon grand c'est très bien le H qui est dans le prénom de Chloé on l'entend pas ce H*

Sarah 3 – *ni le E*

M26 – *le E de quoi ?*

Sarah 4 – *de Chloé*

M27 – *ah si [klo-e] le E il a un petit accent et on entend « é » / alors on cherche encore des prénoms qui / dans lesquels il y a une lettre qu'on n'entend pas*
Dix enfants lèvent le doigt.

M28 – *Sarah tu nous montres ?*

Sarah 5 – (montre le I dans « Alain »)

M29 – *c'est le I / de Alain / alors c'est compliqué parce que dans ce mot-là / on n'entend pas I / tu as raison / tu as raison on l'entend pas I / mais / il a quand même de l'importance / parce que avec le I / ces trois lettres-là (cache « Al » de début de prénom « Alain » et montre « ain ») / quand on les voit on entend / on entend quoi ?*

E19 – [a]

E20 – [ɛ]

E21 – [a]

M30 – [ɛ] / [a-f-ɛ] *mais tu as raison on n'entend pas de I*

On voit ici une maîtresse qui **rebondit** sur une remarque de Gil et qui fait un petit détour théorique sur l'orthographe française. Bien sûr c'est très difficile et elle n'attend pas du tout que les enfants donnent de bonnes réponses. Elle les met en recherche, c'est très différent.

■ *Les problèmes à résoudre dans les ateliers*

Selon les travaux en cours et l'intérêt que les enfants manifestent pour certains textes, les maîtresses proposent tel ou tel problème à résoudre par tel ou tel enfant. La **différenciation** est permanente ici. Gil viendra quatre fois dans l'atelier « remise en ordre de la comptine » et n'ira pas dans l'atelier « jeux phoniques ». C'est le professionnalisme du maître qui est garant du travail.

Nous allons lister différents problèmes choisis par les maîtres de la recherche, afin de montrer leur variété, mais aussi leur pertinence, pour viser **C** 4 et **R** 3.

■ **Découverte : voir l'écriture d'un texte connu par cœur**

Il s'agit de la technique de **dictée à l'adulte** déjà évoquée mais utilisée ici dans une autre optique. Les enfants ont appris une comptine sans support écrit. Ils la savent par cœur. L'enseignant leur demande de la lui dicter « pour qu'on l'ait sur une fiche écrite comme les autres, et parce que ça apprend des choses sur l'écriture ». Tout ce que nous avons évoqué concernant la langue peut être ici abondamment travaillé, puisque la question du contenu est réglée : notion de mot grâce aux coupures dans la dictée, correspondance de longueur des chaînes sonore et graphique, signes de ponctuation jouant un rôle à la relecture (voir chapitre précédent). On peut aussi donner le stylo aux enfants de temps en temps pour qu'ils essaient d'encoder un mot. Exemple :

M – je relis ce que Sarah a dit « qui ruminait du pain dur ».

Gil – après c'est « rumini rumina ».

Léopold – et ça commence par « ru ».

M – alors peut-être que tu pourrais l'écrire « ru » ?

On voit là que la maîtresse **rebondit** sur une proposition d'enfant, et c'est une syllabe (consonne + voyelle) qu'il peut encoder. C'est l'enfant qui l'extrait comme composante d'un énoncé complet.

■ **Problème : retrouver une valeur sonore dans une chaîne écrite sue par cœur**

Une fois que le texte su par cœur a été dicté, on peut lui faire subir toutes sortes de manipulations. Car la maîtrise de la **chaîne sonore** est assurée et la réflexion sur sa correspondance avec les signes écrits joue à plein :

• 25, 27 et 28 novembre : « Pouvez-vous venir lire la poésie au lieu de la réciter ? », exercice difficile qui intéresse beaucoup les enfants et qui permet à l'enseignante de renvoyer à chaque enfant l'état de sa compétence. « Sarah, c'est bien, j'ai vu tes yeux sur les mots et tu essayais de les suivre », « Hannah, tu as fait quelque chose de bien, ça s'appelle réciter, tu as toute la comptine dans ta tête, alors il faudra que tu essayes une autre fois en regardant les mots, pour commencer à lire un peu. »

• 1^{er} et 3 décembre : « *Avec vous on va essayer de faire quelque chose d'un peu rigolo, et qui apprend à lire. Pour commencer, c'est moi qui vais lire la comptine, lentement, et un de vous devra suivre avec son doigt en montrant exactement ce que je suis en train de lire.* » L'enseignante s'arrête de temps en temps, redit le dernier mot « *la queue* », et montre, « *queue, c'est ce mot-là qui commence par la lettre Q qui fait le son [k]* ». Un moment après, les rôles s'inversent : « *maintenant c'est vous qui allez "lire" et moi je suivrai exactement ce que vous dites avec mon doigt* ». Et les enfants découvrent alors qu'on peut lire « *très len-te-ment* », ou « *très vite, très vite, très vite* ». C'est drôle.

• 4, 6 et 7 décembre : « *J'ai effacé deux mots de la comptine, je ne vous dis pas lesquels. Vous essayez de les trouver et vous levez le doigt quand vous pouvez expliquer comment vous avez fait* ». La réflexion est intense. Les explications « *méta* » deviennent passionnantes : « *j'ai dit dans ma tête jusque là où y a écrit "mur" et après j'ai deviné.* »

• 8 et 9 décembre : « *Dans le jeu d'aujourd'hui, vous dites la chanson dans votre tête en suivant le texte avec les yeux et quand je dis "stop" vous montrez à quel mot vous en êtes.* » Mais les vitesses sont très différentes et personne ne s'arrête au même endroit. Alors la maîtresse ajoute un appui, elle lit elle aussi en faisant humhum correspondant aux syllabes orales. Ça y est, quatre enfants s'arrêtent sur le même mot lorsqu'elle dit « *stop* », on progresse.

Dans ces **jeux-problèmes** de **pseudo-lecture**, on remarquera que jamais l'enseignante ne demande aux enfants « *quels sont les mots que tu connais ?* », question habituelle dans l'acte d'enseignement, et qui induit un statut morcelé de la langue, comme si elle était un agglomérat d'unités distinguables visuellement. Dans ce cas, on va tout droit vers une représentation de la lecture comme technique du plus grand nombre de mots à reconnaître. C'est ce que nous voulons éviter.

Un autre écrit constitue un support privilégié pour ce genre d'activités. Ce sont les grandes **histoires** produites par les enfants, sur plusieurs semaines (voir le cycle d'activités, pages 154-162). Elles aboutissent, comme on l'a vu, à des textes très longs qui sont des produits langagiers des enfants eux-mêmes, et qu'ils connaissent presque par cœur à l'étape d'édition. Toujours non illustrées, les pages du texte deviennent alors support de travail.

• 20 février : « *Avec toutes les pages de votre histoire, on va faire un travail qui apprend un peu à lire. Je vais les mélanger et vous devez essayer de les remettre dans l'ordre pour qu'on puisse lire toute l'histoire. Voilà un classeur, vous discutez entre vous.* » Les enfants commencent par la page « *qui a écrit Fin, c'est facile, c'est à la fin de l'histoire* ». Puis la page de titre qui est facile aussi. Puis cela devient difficile. Marius montre « *Il* » de « *Il était une fois* » et déclare : « *je sais que c'est la première quand y a les deux petits traits c'est "Il était une fois"* ».

Mais alors Maxime découvre qu'on peut chercher l'autre page qui commence par «*Il*», celle qui dit «*Il aimait beaucoup les histoires*», c'est la deuxième. Les enfants cherchent ensuite la page 3, mais ils sont en panne. La maîtresse les aide : «*vous pouvez trouver si vous vous souvenez de quoi ça parle dans la page 3*». Elle fait en sorte qu'ils aillent **du langage à la langue**, et pas l'inverse. Chloé a une idée : «*Fleur d'Or est amoureuse, on peut trouver où c'est écrit Fleur d'Or en haut de la page*». Et on continue. Le point de départ est langagier et les procédures croisent le traitement de repères visuels avec leur correspondance d'éléments sémantiques. On passe ainsi de l'histoire, à son découpage en épisodes, aux unités **mots** (sonorisés) de l'épisode, à leur équivalent écrit, à la page qui les contient, avec un retour à l'emplacement de la page dans la totalité de l'histoire. À la fin de cette activité langagière extrêmement complexe (dont les cognitivistes diraient qu'elle met en jeu la stratégie «*top-down*») la maîtresse pose la question de la vérification : «*comment on pourrait faire pour savoir si tout est bon ?*». Et c'est la lecture de l'adulte qu'on écoute avec impatience.

Remarque : ayant beaucoup expérimenté cette situation, nous pouvons dire que pour être dans la «**zone d'apprentissage**», le nombre de pages peut aller de 6 à 10, chaque page ne doit contenir qu'un court paragraphe (une ou deux phrases), les pages ne sont pas illustrées, pas numérotées, mais des repères précis apparaissent (majuscules, deux points, guillemets, points d'interrogation et d'exclamation, noms propres, etc.). Et cette activité, comme toujours, n'a d'intérêt que si elle est répétée. Ce n'est que lorsque les enfants comprennent leur propre activité «**méta**» qu'ils s'intéressent très fort au travail. Ils font «*grappe*» autour de l'atelier que la maîtresse conduit, c'est bon signe.

Cette activité de remise en ordre peut également se faire avec des comptines apprises par cœur (voir cycle d'activité Grande Section, page 262).

■ **Problème : se débrouiller pour lire à deux**

On a dit que la **lecture** de textes totalement inconnus était une activité marginale à l'école maternelle. Tout simplement parce que ce pourrait être une devinette sans intérêt. Aussi avons-nous insisté sur le fait que pour mettre les enfants en lecture, il devait toujours y avoir «*du connu*». C'était le cas dans le «*jeu des petites bêtises*» (voir page 128). Nous donnons ici deux autres exemples pour préciser ce que nous entendons par «*du connu*» et pour souligner l'intérêt d'un travail entre deux enfants.

Dans le premier exemple, les deux enfants ont à lire le menu du jour. Dans cette classe, cette tâche fait partie des «*exploits*» quotidiens. Le connu est donc important : la situation, le type d'écrit, avec sa présentation, son graphisme, le contenu langagier, certains mots qui reviennent, les anticipations possibles par rapport au **monde de référence** établi (le repas de midi).

Caroline montre le mot «*purée*» et dit «*légumes*».

M1 – *que pensez-vous de la proposition de Caroline ?*

Lucile 1 – *c'est pas légumes*

M2 – *toi, tu penses que ce n'est pas légumes. Comment fais-tu pour savoir ça ?*

Lucile 2 – *légumes, ça finit par M*

M3 – *ah ! Lucile dit que ça finit par M. Est-ce que tu veux dire qu'on entend [m] ?*

Lucile 3 – *oui*

M4 – *et toi, Caroline ?*

Caroline 1 – *légummmme*

M5 – *oui, elle l'entend. Au début ou à la fin ?*

Caroline 2 – *à la fin*

Sur le plan des procédures, l'émergence d'un traitement autre que seulement visuel est immédiatement renforcé par la maîtresse. Sur le plan de l'interaction, c'est l'adulte qui renvoie les remarques d'une enfant à l'autre. Bientôt, les **groupes** de deux enfants seront **autonomes** dans la classe et la maîtresse n'interviendra que pour faire un bilan commenté.

Dans le second exemple, les enfants traitent un écrit simple, comme ceux que nous avons appelé « phonétiquement purs ». C'est le titre de l'album *Toc, toc, toc* (Tan et Yasuko Koide, L'École des loisirs) qu'ils doivent lire. L'**atelier** en groupes de deux va bien fonctionner. Mais s'agissant de la première expérience de ce type, l'enseignante interviendra. On va voir, en effet, tout comme dans les autres exemples, que dans un premier temps, la procédure est unique. Ce n'est que plus tard que les enfants pourront, tout seuls, mobiliser différentes **procédures**.

M1 – *alors aujourd'hui, je vous présente un livre qu'on m'a prêté et que j'ai envie de vous acheter. Et pour savoir s'il vous plaît, je vous le lirai. Mais avant, vous allez faire un petit travail. Toute la semaine, vous vous mettez par deux, et vous travaillerez pour lire le titre tout seuls, sans que je vous aide. Moi j'écrirai chaque fois ce que vous avez trouvé. À la fin de la semaine, on regardera tout votre travail et tout ce que vous avez découvert. Allez, Laurice, Léopold, Caroline, Arthur, Arjuna, Julien, vous vous mettez par deux comme vous voulez et vous trouvez un endroit pour travailler tranquillement.*

Arthur et Arjuna discutent.

Arthur 1 – *ça peut être trois petits castors*

Arjuna 1 – *ou trois petits chats qui partent à la montagne*

Arthur 2 – *ah oui ils ont les sacs*

Arjuna 2 – *et c'est la forêt*

Arjuna 3 – *ça peut s'appeler la famille chat*

Toute l'activité jusque-là relève d'hypothèses à partir de l'**image**. La maîtresse, restée à proximité, s'approche.

M2 – *j'ai envie de vous aider un petit peu. Parce que là vous faites quelque chose d'intéressant, vous essayez d'imaginer ce que pourrait être l'histoire en regardant l'illustration. Seulement, en ne faisant que ça, vous ne pouvez pas trouver le titre. Il faut aussi lire, en utilisant ses yeux et ses oreilles. Je ne vous dis que ça !*

Arthur 3 – (suit du doigt le titre) *y a O, O, O*

Arjuna 4 – *avec C ça fait CO*

Arthur – *alors on va dire « co, co, co »*

Arjuna 5 – *oui, la longue marche des castors*

Les enfants n'iront pas beaucoup plus loin. Mais quel travail ! Ils sont passés au traitement visuel de lettres, puis à la valeur sonore d'une syllabe (même s'ils se trompent), et reviennent au sens. De notre point de vue, on a là une démarche d'enfants tout à fait prêts à entrer au CP. On va évoquer l'équivalent de cette situation, cette fois en production.

■ Problème : se débrouiller pour écrire à deux

L'écriture menée par des enfants non-écrivains est une pratique existant dans d'autres recherches et dont on connaît l'intérêt. Dans notre démarche, ne voulant pas perdre la dimension langagière, nous choisissons avec beaucoup de précaution le contenu du message qu'il faudra encoder. Cela veut dire que les enfants ne partent pas de rien. De plus, la question se pose de la validation de l'essai d'écriture. Quelques-unes des classes de la recherche ont trouvé une réponse en soumettant l'écrit à un autre lecteur que le lecteur privilégié habituel (la maîtresse). Ce n'est pas le destinataire non plus, car l'écrit n'est pas forcément pour lui, c'est une autre maîtresse (ou quelqu'un du personnel de l'école) mais une maîtresse qui n'était pas là quand on a imaginé le message. Dès que les groupes de deux enfants ont terminé leur production, ils vont voir cette maîtresse qui dit si elle peut lire, et si oui, ce qu'elle lit. C'est un grand événement, qui fait progresser les enfants essentiellement dans les **représentations R③** et **R②**.

Voici Sabrina et Fatima qui apportent leur texte :

MARTINE LAFALISTOUL

M1 – *alors, qu'est-ce que vous apportez ?*

Sabrina 1 – *la feuille*

Fatima 1 – *i faut que tu lises*

M2 – *il faut que je lise. Alors ça c'est quoi ?*

Fatima 2 – (commençant à dire ce qu'elle a voulu écrire) *Mar...*

M3 – *non ! tu me dis seulement le nom de la lettre, après je lirai*

Fatima 3 – *ah !... C'est F (montre la lettre F)*

M4 – *bon, je vais essayer de lire... alors, là, je lis « Martine, la », après je ne peux plus lire, si je peux lire « i, tous »*

Fatima 4 – *non, je voulais écrire « Martine, les enfants i seront tout seuls »*

M5 – *et c'était pour qui ce message ?*

Fatima 5 – *pour dire à la directrice qu'elle nous garde cet après-midi*

M6 – *d'accord, tu l'as dit avec tes mots à toi. Alors écoute, c'est bien ce que vous avez essayé de faire. Est-ce que j'ai pu lire ?*

Fatima 6 – *un peu*

M7 – *un peu. Dis-moi, est-ce que vous avez laissé des espaces ?*

Sabrina 2 – *non, si, là* (geste) *et là*.

M8 – *tu voulais écrire quoi là ?* (montre le S)

Sabrina 3 – *i seront tout seuls*.

M9 – *ah oui, «seront». Je n'ai pas pu lire, il manque quelque chose. Tu as écrit [s] et il manque [ərɔ̃] pour lire «seront».*

Sabrina 4 – *je vais dire à la maîtresse qui y avait des sons qui manquaient.*

M10 – *oui, et des espaces.*

Après le retour, les enfants reformulent les résultats : l'évaluation et les difficultés rencontrées. La maîtresse écrit « comme elle sait, elle », sous l'écriture des enfants, en dernier. Ce sera à eux, s'ils sont prêts à le faire, de « mesurer l'écart » et de progresser dans la découverte de la nature de l'écrit.

Une remarque sur les **ateliers autonomes** (voir 4^e partie) qui fonctionnent pendant que l'enseignant se consacre à ces ateliers de résolution de problème. Les enfants qui travaillent tout seuls se consacrent abondamment aux autres tâches, soit purement visuelles, soit purement graphiques. Exemples : recopier une comptine écrite en cursive en la composant en scripte à l'atelier Lego, taper le message aux parents en copiant le brouillon de la maîtresse, s'entraîner à écrire son prénom, le retrouver dans des listes de prénoms, le retrouver dans des écritures différentes, etc. N'oublions pas qu'il faudrait ajouter à cette liste tous les ateliers et travaux de groupe consacrés aux domaines CLE et PLE et qui sont, en permanence, lieux de découvertes « méta ». On se reportera aux deux chapitres précédents.

■ *Le suivi des progrès*

On l'a vu, les **évaluations transversales** ont ici un rôle clé. Dans les classes de la recherche, en Grande Section, il s'agissait surtout :

- ⇒ de la passation *Perroquet* qui renseigne sur **R 1** et **R 3** (voir 3^e partie et fichier) ;
- des entretiens métacognitifs qui renseignent sur **R 1**, **R 2** et **R 3** (voir 3^e partie) ;
- ⇒ de la passation *Cocorico* qui renseigne sur la « conscience » métacognitive des enfants de leur propre apprentissage de l'écriture (voir 3^e partie et fichier) ;
- des reconnaissances de prénoms et de noms (voir pages précédentes, première et deuxième année du cycle) ;
- des commentaires réguliers des petits cahiers de suivi (voir page 184, première année du cycle).

Revenons sur ces petits cahiers précieux. Les regroupements des 6, 7 et 8 mars de Grande Section sont consacrés aux commentaires de la dernière écriture. La maîtresse les prend un par un. Elle montre la réalisation, laisse les enfants s'exprimer, laisse l'auteur préciser la manière dont il a procédé. Julien dit « *j'ai écrit "dans Paris" mais sans regarder la fiche* ».

Il s'agit du titre d'une des comptines. Il a tracé DPI. Il réfléchit et ajoute : *« je crois qu'il manque quelque chose mais je sais pas quoi »*. Les enfants étant en train de s'égarer, l'enseignante donne la piste : *« je peux te dire qu'il manque le [ã] de "dans" »*. Et Julien dit *« ah oui, un A »*. C'est là que la question *« vous savez ce qu'il fait ? »* a toute son importance. Les enfants le disent avec leurs mots (*« i sait où y'a écrit A »*) et c'est la maîtresse qui tient la rigueur du **vocabulaire de travail** : *« il écoute les bruits dans ses oreilles, il écrit les lettres qui correspondent. Des fois il se trompe un peu et c'est normal »*. C'est ainsi que l'inventaire provisoire des **procédures** est régulièrement alimenté. Ce jour-là, on a dit que :

- on peut chercher dans sa tête, quand c'est des mots qui sont dans quelque chose qu'on connaît par cœur ;
- on peut chercher aussi chercher dans sa tête quand c'est un mot qu'on sait par cœur, comme « maman » ;
- on peut copier un mot ou un morceau de mot dans les écrits qu'on connaît bien ;
- on peut même « essayer et après on voit si ça va ».

Toutes ces mises au point permettent une **clarté cognitive** dont on ne peut plus sous-estimer le rôle. Mais on a toujours quelques enfants « perdus », qui ne voient pas encore l'enjeu de l'écrit comme quelque chose qui est presque à leur portée, et qui va leur donner une telle liberté. Alors nous avons travaillé une autre voie, spécialement pour eux.

■ *La différenciation pour viser la représentation R* **③**

Parmi tous les procédés de **différenciation**, il en est un que nous n'avons pas encore évoqué, les **jeux phoniques**. L'idée n'est pas nouvelle mais la mise en œuvre est souvent celle qu'on connaît dans les CP, fortement encouragée par les éditions de manuels scolaires. Disons-le tout de suite, il ne s'agit pas de « faire du CP » avant l'heure.

Les jeux phoniques sont de courts moments de travail, destinés en priorité aux quelques enfants de **Grande Section** qui sont très loin de se représenter l'écrit comme un système d'**encodage** de la partie **sonore** du langage.

Ils sont plus efficaces en atelier.

Ils se font **SANS AUCUN SUPPORT ÉCRIT**.

Ils induisent l'écoute, la segmentation, parfois la manipulation des petites unités phoniques de la langue. Ils re-activent une compétence que les enfants ont utilisée de manière totalement non consciente dans la toute petite enfance, lorsqu'ils apprenaient à parler. □

Pour attirer l'attention des enfants sur les sonorités de la langue, indépendamment du sens, nous proposons une sorte de progressivité tout à fait provisoire (pages 247-252).

Un jeu phonique n'en vaut pas un autre. Il en existe des difficiles et des faciles. Le frappé de syllabes est facile. La recherche d'un mot où on entend [u] n'est à la portée que des enfants qui savent déjà lire et qui peuvent isoler des mots en faisant abstraction de leurs significations. Demander cette recherche à des enfants de Grande Section, c'est « perdre » plus de la moitié de la classe.

Pour construire les jeux les plus faciles, nous sommes partis de certains jeux spontanés que font certains enfants avec les prénoms. Évidemment, les enfants qui font ce genre de remarques sont justement ceux qui n'ont pas « besoin » de jeu phonique. Mais dans une optique de progressivité, si des enfants l'initient, c'est aussi qu'on est proche d'une « **zone proximale d'apprentissage** » pour tous. En voici un exemple, alors que l'enseignante fait l'appel avec les noms de famille.

M1 – *Monsieur DAVID*

Hugo et Sacha répondent « présent » en même temps, parce qu'ils sont frères (rires).

M2 – *Mademoiselle BREUGNON*

Jonathan – *moi, j'adore les « breugnon », c'est bientôt la saison et on va en manger*

Pénélope – *on dit pas « breugnon », on dit un « brugnon »*

Jonathan est vexé par la remarque.

Arthur (en riant) – *un « breugnon » c'est un cahier où on apprend à écrire...*

[...]

M14 – *qui connaît le nom de famille de Rudy ?*

M15 – (à Rudy) *et toi, tu connais ton nom de famille ?*

Pas de réponse.

M16 – *je te le dis, c'est Rudy LEGUY*

Camille – *et ça rime en plus*

On voit très vite qui est à aider en priorité. Et il faut vraiment s'y atteler si l'on veut travailler pour tous les enfants. L'ouvrage de Boysson-Bardies, *Comment la parole vient aux enfants*, montre comment les bébés traitent les données sensorielles du langage qu'ils perçoivent, sans les segmenter au début, ni les catégoriser en unités non signifiantes. Le statut des morceaux qu'extrait un enfant n'est pas clairement défini et peut varier d'un enfant à l'autre. C'est pourquoi on ne peut que constater d'importants décalages temporels, d'un enfant à l'autre, dans l'analyse de la chaîne et la découverte du **principe sonore** de l'écriture.

Ce constat nous conduit à souligner le fait qu'en travaillant les jeux phoniques en **regroupement**, on renforce les performances des enfants les plus performants. Voici un exemple, dans la même classe, quelques jours après. On voit que ce sont toujours les mêmes enfants qui participent.

M1 – *vous allez bien écouter encore. Je regarde mes notes, c'est très important pour que j'oublie rien du tout. Je vais faire l'appel encore différemment de l'habitude. J'ai trouvé des idées et s'il en manque, qu'est-ce que vous allez faire ?*

E1 – *ben, on va en trouver*

M2 – *oui, c'est vous qui allez essayer d'en trouver. En voilà une facile. Elle s'appelle « trouver des rimes ». Et ça, ça sert bien à apprendre à écrire et à lire. Alors je dis Mademoiselle Pénélope Magolin, montre-moi une main*

Jonathan 1 – *ça rime*

M3 – *oui tu as compris, alors j'en dis une autre. Monsieur Sylvain Cavalou, montre-moi ton cou*

M4 – *et vous allez continuer, Monsieur Joan Mahée, montre-moi... (l'enseignante commence à faire attendre la fin de la phrase pour que les enfants prennent le relais)*

Pénélope 1 – *ton nez*

M5 – *très bien Pénélope. Bernard Bériot montre moi...*

Joris 1 – *ton yoyo*

M6 – *Joris, montre moi ta...*

Pénélope 2 – *cuisse*

[...]

Pénélope est si performante que le lendemain, elle transfère la logique du jeu « trouver une rime dans la formule X a mangé du Y » aux prénoms des autres enfants :

Pénélope – *Jonathan a mangé de l'éléphant* (rires)

Une autre précaution est de travailler sur plusieurs séances avec le même jeu phonique. En effet, nous avons remarqué que les enfants qui sont loin de cette découverte du sonore mettent très longtemps à comprendre le type d'activité que l'on mène. Tout changement de règle les conduit à reprendre la précédente, c'est-à-dire celle qu'ils avaient eu tant de mal à comprendre.

Par ailleurs, dans les procédés de **différenciation** qui nous apparaissent très fructueux et que nous n'avons pas explorés, il y a la question des différentes langues, parlées et/ou comprises par les enfants de la classe. Il faut être très attentif à cette question, car elle induit des remarques « méta » spontanées sur lesquelles on peut rebondir. En témoigne le bonheur de Hakim qui « apprend l'arabe » à sa maîtresse. Celle-ci a vu que c'était le moyen pour lui d'entendre les sonorités de la langue. Elle lui donne donc rendez-vous, tous les jeudis matin, à l'accueil, « *pour que je continue à progresser* », dit-elle. Et voilà ce que ces quelques minutes apportent à Hakim :

Hakim 1 – *en arabe [alíkimsèlem], ça veut dire « bonjour comment tu vas ».*

M1 – *attends, faut que je répète (répète)*

Hakim 2 – *non ! pas « salem », « sèlem » !*

M2 – *ah oui (répète)*

Hakim 3 – *ça va, maintenant i faut que tu l'écrives en arabe*

M3 – *alors c'est complètement impossible hélas, parce que je ne sais pas écrire l'arabe avec les signes de l'arabe*

Hakim 4 – *je voudrais que tu l'écrives quand même*

M4 – *ben je vais le faire avec les lettres du français, comme ça je pourrai le relire* (écrit et relit)

Hakim 5 – *oui mais tu l'as écrit en français!!*

M5 – *eh oui, tu as raison!*

En plus du fait qu'un enfant de Moyenne Section apprend (avec enseignement « méta »!) quelque chose à sa maîtresse, il y a le fait que ce « monde personnel » que représente pour lui sa langue maternelle, devient tout à coup objet de savoir partagé. Il semble que ce soit là une des clés de certains moments de différenciation fort efficaces dans les apprentissages scolaires.

■ *Références bibliographiques*

Besse J.-M., de Gaulmyn M.-M., Luis H., « Du pouvoir lire-écrire son prénom au savoir lire-écrire », *Études de linguistique appliquée*, 1993, 91, 8 6 21.

Boysson-Bardies (de) B., *Comment la parole vient aux enfants*, Odile Jacob, 1996.

Calleja B., Cloix C., Rilliard J., « Essayer d'écrire dès l'école maternelle : un risque raisonné porteur d'apprentissages », in M. Brigaudiot & R. Goigoux (Coord.), « À la conquête de l'écrit », *Repères*, n° 18, 1998, pp. 29-40.

Catach N., *L'Orthographe française*, Paris, Nathan, 1980.

Danon Boileau L., « Pour que le déchiffrement ne reste pas lettre morte », *Repères*, n° 18, 1998, pp. 205-209.

Ferreiro E., Gomez Palacio M., *Lire-écrire à l'école – comment s'y apprennent-ils ?* Lyon, CRDP, 1988.

Ferreiro E., *L'écriture avant la lettre*, Hachette Éducation, 2000.

Fijalkow J., « Lire et écrire : réflexions d'un psycholinguiste », *Argos*, CRDP de Créteil, n° 8, 1992, pp. 29-30.

Jaffré J.-P., « Compétence orthographique et acquisition », in Ducard, Honvault, Jaffré, *L'Orthographe en trois dimensions*, Nathan, 1995.

3

Des outils d'évaluation- apprentissage

Cette partie est rédigée à l'impératif parce qu'elle a vraiment été pensée pour vous qui faites la classe au quotidien. Nous vous soumettons ici les outils que nous avons mis au point et expérimentés durant la recherche PROG.

Leur vocation est, bien sûr, d'être utilisés mais aussi imités et améliorés. C'est pourquoi toutes les consignes et les supports qui les accompagnent sont rassemblés dans un document que vous pouvez reproduire et transformer autant que vous voulez : « Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle – Fichier photocopiable », Hachette, INRP 2000.

SOMMAIRE

1. Nature et intérêt des outils proposés	210
2. Outils utilisables à partir de la Petite Section	220
3. Outils utilisables à partir de la Moyenne Section	226
4. Outils utilisables à partir de la Moyenne-Grande Section	232
5. Outils utilisables à partir de la Grande Section	242

1. Nature et intérêt des outils proposés

Qu'est-ce que c'est ? Des situations qui sont toujours des problèmes .	210
Comment les utiliser ? Les trois dispositifs didactiques	214
Présentation des outils	218

Qu'est-ce que c'est ? Des situations qui sont toujours des problèmes

Comme vous venez de le lire dans les parties précédentes, un des points forts de PROG est la tentative de compréhension de la logique des comportements des enfants confrontés aux différents domaines de l'écrit. Vous, enseignant, vous êtes explorateur. Vous partez en exploration de ce que savent faire, croient, pensent les enfants et chaque enfant, avec et au sujet de l'écrit. De cette vie intellectuelle de l'enfant, nous n'avons que quelques traces extérieures : du langage adressé, un regard, un geste, une trace graphique. Pour en savoir plus, on peut faire comme nous l'a appris Piaget. On peut mettre un enfant en situation de se rendre un peu plus « transparent » parce qu'il résout un problème sous nos yeux.

La confrontation de l'enfant au problème vous permet, d'une part, de repérer plus facilement le « déjà là », pour ensuite adapter vos interventions. Après votre travail avec les enfants (et pendant), il y aura un temps d'analyse et de réflexion qui vous permettra d'interpréter les résultats en terme de compétences et de représentations. Vous pourrez alors, soit constater des progrès, des non-progrès, des avancées sur d'autres points que ceux que vous attendiez, soit faire l'hypothèse d'**obstacles** (voir pages 68-71) et alors envisager des pistes d'action pour leur mener la vie dure. C'est du travail de « pro ».

D'autre part, le résolution de problème induit un **apprentissage** chez l'enfant, en quelque manière que ce soit, parce qu'il y a adaptation à une situation, recherche, évaluation du résultat (Vergnaud, 1999). Un sujet qui essaie de résoudre un problème cognitif sort toujours « changé » par cette confrontation.

Nous résumons donc ici l'intérêt de ces outils :

- ils permettent aux enfants de progresser ;
- ils renseignent le maître.

Cette partie vous donne des exemples d'outils que l'équipe de recherche a élaborés, essayés, réajustés, de manière à ce que les enfants mobilisent les capacités qui nous intéressent, c'est-à-dire le langage et les compétences et représentations relatives à l'écrit. Vous avez déjà vu dans le chapitre 2 de la 1^{re} partie que nous distinguons deux types de situations-problèmes : les jeux-problèmes et les tâches-problèmes. Nous ajoutons ici, en tant qu'outils, les entretiens menés individuellement avec les enfants. Envisageons les caractéristiques de ces trois types d'outils.

■ *Les jeux-problèmes*

- Permettant de travailler des compétences et des représentations, les **jeux-problèmes** se présentent sous forme de tâches très circonscrites, ciblées sur un problème ponctuel à traiter localement. C'est ce qui explique qu'ils soient plus faciles à inventer dans les « bas niveaux » (traitement du code alphabétique, par exemple), car les différentes composantes langagières très intriquées sont alors données (par exemple, on donne une histoire avec son contenu sous forme de résumé et les enfants doivent y retrouver certains mots). Pour résoudre un jeu-problème, l'enfant prend appui sur ces données qu'il sait traiter (dans l'exemple, il sait exactement ce que « ça dit »). Une bonne habitude est de soumettre les jeux-problèmes que l'on invente, à des adultes, en leur demandant comment ils procèdent.

- La seconde caractéristique des jeux-problèmes, c'est qu'il y a toujours un enjeu qui consiste à trouver quelque chose parmi quelques possibles seulement. Cela signifie qu'un bon jeu-problème permet à un enfant de gagner. Bien sûr, on veillera toujours à souligner que personne ne perd, puisqu'on a verbalisé auparavant la raison d'être de ce jeu dans les apprentissages. La formule permanente que nous vous conseillons est de l'ordre de « et c'est sûr que tout le monde va se tromper, puisque vous êtes en train d'apprendre, c'est normal ». Cela permet à « ceux qui perdent » de ne pas trop ressentir la déception.

- L'essentiel se joue dans votre propre attitude, et c'est peut-être le plus difficile : vous ne devez pas VOULOIR que les enfants trouvent la solution. Toute l'image de la réussite à l'école est là à remettre en question. Car si vous faites en sorte qu'ils puissent vraiment être en recherche, ils sauront, à un moment, trouver cette solution. Mais ce sera LEUR moment. Et vous avez des indices de progrès chez un enfant, autres que la résolution du problème : son intérêt pour le jeu, le fait qu'il demande à y participer, le fait qu'il l'initie lui-même avec un copain (même en récréation parfois !), parfois même qu'il en invente lui-même. Par exemple, il ferme spontanément le livre que l'enseignant lit lors d'une passation et demande à ce dernier s'il peut encore lire, moment privilégié de construction d'une représentation de la lecture.

• Autre point que nous n'avons cessé de rappeler, la reprise. Ne proposez pas un jeu-problème différent chaque jour ! D'une part, il faut du temps aux enfants pour comprendre l'objet du travail, les mots de la consigne, la nature de la tâche, les « manières » de chercher des solutions (procédures), les résultats attendus. D'autre part, une fois que la résolution est dans la « zone d'apprentissage », c'est en la répétant (plus exactement, en la retrouvant) que l'on gagne peu à peu vers la prise de conscience des relations entre moyens et fins (Piaget 1974 a et b). Proposez donc le même jeu plusieurs fois, surtout aux enfants les moins performants. Et quand ils savent bien y jouer, demandez-leur de l'expliquer aux plus performants qui ne savent pas encore y jouer. C'est un des plus beaux procédés de **différenciation** que nous ayons construits : avec certaines tâches, donner de l'avance aux enfants les plus en « retard » d'habitude. Abandonnez donc définitivement l'unique modalité d'un même **atelier** dans lequel tout le monde « passe » une fois. C'est presque toujours une manière de renforcer les inégalités entre enfants.

• Dernière caractéristique des jeux-problèmes, le fait qu'ils « concernent » les enfants. L'adaptation au jeune âge des enfants rend le matériel de travail extrêmement difficile à construire. C'est pourquoi vous trouverez des supports de travail dans le fichier : **histoires** écrites spécialement pour être l'objet d'activités didactiques, feuilles présentant des dessins, des écritures, des traces, qui vont faire réfléchir les enfants. Une précision sur les « histoires PROG ». Il s'agit de récits complets, courts, qui ne contiennent aucune difficulté, ni lexicale, ni syntaxique et dont les univers « concernent » tous les enfants. La dimension symbolique du langage est ainsi largement prise en compte (perte et retrouvailles, bêtises et exploits). Les textes présentent toutes les caractéristiques de l'écrit. Afin de permettre le traitement intégral du langage écrit, lorsqu'il y a illustrations, celles-ci se présentent sur des feuilles séparées. On peut ainsi les mélanger, les apparier avec les feuilles écrites, les commenter, etc. De même pour les feuilles écrites que l'on peut mélanger et remettre en ordre. La plupart du temps, on peut même en ajouter, sans changer l'histoire. Vous le voyez, il ne s'agit pas de concurrencer les albums de littérature de jeunesse, qui par ailleurs gardent toute leur importance et leur richesse.

⇒ Les histoires PROG sont des matériaux de travail didactique.

■ *Les tâches-problèmes*

• Les tâches-problèmes font intervenir des activités langagières intégrales de compréhension ou de production en langage écrit. Les enfants ont à gérer une tâche complète, sans focalisation sur un problème ponctuel comme dans les jeux-problèmes. Cela veut dire qu'il s'agit toujours d'activité longue. Prenez le temps ! Il ne sera pas perdu. Et si certains

moments ne sont qu'oraux (on discute tout simplement), ça ne veut pas dire que vous n'avez pas travaillé. Abandonnez donc encore un principe, celui des « traces ». À l'école maternelle, on les a toujours valorisées, que ce soit des dessins, des travaux manuels, des peintures, des objets bricolés. Mais vous savez bien qu'ils ne sont pas forcément les preuves d'activités intelligentes ni de constructions de savoir-faire. Alors vous devrez expliquer à tout le monde (les parents, les collègues, les représentants institutionnels) que les dialogues et le **langage intérieur** ne laissent pas de trace, ce qui expliquera que les dossiers des enfants soient moins « beaux ». Mais il y aura d'autres traces : des enfants qui posent tout le temps des questions (*« pourquoi tu fais ça ? qu'est-ce que ça veut dire ça ? comment il a fait ça ? »*), des enfants qui montrent un désir permanent de réussir ce qui est difficile (y compris grimper, nager ou patiner), des enfants qui respectent beaucoup les copains qui n'en sont pas là où ils en sont eux (parce que c'est normal quand on apprend), etc.

- Deuxième caractéristique des tâches-problèmes, il s'agit de langage écrit. Soyez donc très vigilant sur ce point. N'écrivez pas ce que vous raconte un enfant à partir de son dessin, c'est de l'oral. Ne vous contentez pas de parler les petits livres réservés aux 3-4 ans sous prétexte que ce sont des livres, vous restez dans l'oral.

- Enfin, sachez que la complexité des activités de production et de compréhension vont, de toute façon, mettre les enfants en difficulté. N'hésitez pas à passer du **dispositif 3, au dispositif 2, puis 1**. Ils ne peuvent pas apprendre autrement. N'hésitez pas à leur montrer comment on fait plutôt que d'essayer de « leur faire dire » ce qu'ils ne peuvent pas dire. C'est une autre habitude de l'école que nous remettons en question. Nous préférons ne pas demander l'impossible aux enfants. Même si, dans les tâches-problèmes, on est souvent à la limite de la **zone d'apprentissage**, parfois un peu au-dehors. Mais il faut bien commencer un jour !

- La tâche-problème que nous présenterons dans le chapitre 4 sera une production de message adressé aux parents.

— Les entretiens

Les observations en continu au cours des activités « ordinaires » de la classe, les jeux-problèmes et les tâches-problèmes proposés en atelier et en passations individuelles nous en apprennent beaucoup sur les enfants, notamment sur leurs compétences, c'est-à-dire les savoir-faire langagiers mis en œuvre. Les représentations qu'ils se font de l'écrit et de son apprentissage sont, elles, parfois moins « visibles ». C'est à partir de traces, parfois fugitives, verbales et non verbales que nous interprétons ce qu'ils comprennent de l'écrit. Certaines représentations sont assez directement appréhendables, d'autres sont plus diffuses et ne peuvent émerger qu'à travers des entretiens spécifiques (Chauveau et Rogovas Chauveau,

1994) amenant l'enfant à verbaliser, par exemple en répondant à la question « *l'année prochaine, tu vas aller en CP, comment tu penses que tu vas apprendre à lire ?* ». Cependant, les réponses sont souvent à relativiser et toujours à croiser avec les autres données que vous avez recueillies par ailleurs. Indépendamment de la réponse apportée, le fait toutefois que vous posiez la question peut amener l'enfant à s'interroger sur ses propres activités et leur sens. C'est pourquoi les questions proposées dans les entretiens visent la **clarté cognitive**, quant au sens des apprentissages à moyen et à long terme. On parle donc d'**entretiens métacognitifs**. Il s'agit d'**évaluations transversales** faites, par exemple, en début de Grande Section, ou à l'occasion d'obstacles décelés au cours d'un jeu-problème.

Comment les utiliser ?

Les trois dispositifs didactiques

Nous vous conseillons d'essayer un jeu-problème pour commencer. C'est un peu difficile à mener la première fois, parce que l'adulte n'étant pas à l'aise, les enfants ne le sont pas, non plus. Il faut continuer et la technique s'assouplit. Une règle à savoir : plus vous mettez les enfants en résolution de problèmes bien choisis, plus cela leur plaît et plus ils y mettent tous leurs efforts. Si vous vous passionnez pour les réponses des enfants, c'est que vous êtes, vous aussi, plus à l'aise.

Ces situations permettent toujours aux enfants d'apprendre. Mais durant la recherche des enfants, vous avez deux possibilités :

- vous intervenez ;
- vous regardez, écoutez et encouragez.

C'est cette différence qui vous permet trois utilisations didactiques des situations proposées ici.

■ *Première utilisation :* *en atelier avec le dispositif 2*

Lorsqu'on parle d'**atelier** pour résoudre les jeux-problèmes ou des tâches-problèmes, il s'agit d'un groupe d'enfants (entre 2 et 6) qui sont confrontés à un seul et même problème. Votre présence est indispensable, notamment pour induire des échanges et relancer les débats. Et dans la mesure où vous intervenez, vous participez – même, a minima, à la résolution : vous mettez les enfants en questionnement, vous cernez le problème, vous éliminez les fausses routes, vous donnez une piste, parfois vous faites une partie du travail. C'est le **dispositif 2**. Dans ce premier cas, on parle de situation d'**apprentissage**. La question du « quand » a sa réponse dans la dynamique de votre classe.

■ *Deuxième utilisation : en passation avec le dispositif 3*

Vous pouvez aussi utiliser les outils sous forme de **passations**, c'est-à-dire d'épreuves, telles qu'on les utilise dans les laboratoires de recherche pour savoir où en est un sujet sur une question exploratoire. Les enfants sont alors pris un par un et vous n'intervenez pas (ou très peu) pendant la recherche. C'est alors le **dispositif 3**. Votre rôle consiste essentiellement à des encouragements pour que l'enfant aille plus loin dans ses essais. Vous pouvez aussi éliminer les « voies sans issue » si l'enfant part tout à fait ailleurs par rapport à la consigne. Comme vous n'intervenez pas dans le cheminement vers la proposition d'une solution, on parle de situation d'**évaluation**, avec le sens que nous avons donné à ce terme (voir 1^{re} partie, chapitre 4). On remarquera que la situation que nous avons évoquée, d'un enfant qui résout un problème devant les autres, en **regroupement**, a les mêmes caractéristiques.

■ *Troisième utilisation : en différenciation individualisée avec les dispositifs 3, puis 2, puis 1*

Si vous avez remarqué des enfants fragiles ou en difficulté, si vous êtes intrigué par un comportement qui se reproduit, si vous vous faites du souci pour un enfant, vous pouvez le prendre en situation d'aide individualisée, comme le font parfois les collègues des **RASED**. Il s'agit du procédé le plus lourd de **différenciation**. Mais il peut faire des miracles, si l'adulte en attend beaucoup, s'il choisit bien les outils, s'il a confiance dans la capacité de l'enfant à progresser, s'il a de la patience. Après avoir observé comment l'enfant s'y prend (phase d'évaluation en dispositif 3), vous lui apportez une aide progressive adaptée (dispositif 2), puis vous lui expliquez, en l'associant à votre verbalisation, comment vous, adulte expert, vous y prenez.

À la fin d'une résolution de problème, quelle que soit la situation, vous ne laissez jamais repartir des enfants sans leur avoir donné la ou les solution(s). La donner, c'est la dire (ou la montrer) tout simplement. C'est à eux d'en faire quelque chose ou pas, de « **mesurer l'écart** », d'y réfléchir ou pas. Ils peuvent ne rien en faire. Mais il faut qu'ils puissent aussi en faire quelque chose. Cela n'a rien à voir avec faire corriger, faire recopier, porter un jugement de valeur.

Le tableau qui suit (page 216) récapitule ces trois possibilités, avec leurs différentes étapes. Dans les trois cas, la rigueur du langage du maître est cruciale :

– pour que les enfants sachent, sans l'ombre d'un doute, qu'ils ne sont pas jugés dans cette situation (*« ce que je vais vous demander c'est un peu difficile et c'est normal si vous ne savez pas, mais si vous essayer comme vous savez, ça suffit »*);

Utilisations didactiques des outils PROG		
En atelier, pour aider les enfants à apprendre Dispositif 2	En passation individuelle, pour savoir où chacun en est Dispositif 3	En relation individuelle, pour aider un enfant en particulier Dispositif 3, puis 2, puis 1
Ateliers (2-6 enfants).	Un seul, puis les autres chacun leur tour.	Un seul enfant.
1 Explication du but et de la visée.	1 Explication du but et de la visée.	1 Explication du but et de la visée.
2 Verbalisation d'une consigne extrêmement précise sur la nature de la tâche.	2 Verbalisation d'une consigne extrêmement précise sur la nature de la tâche.	2 Verbalisation d'une consigne extrêmement précise sur la nature de la tâche.
3 Recherche des enfants avec intervention du maître pour : • verbaliser et/ou faire verbaliser les procédures des enfants « <i>est-ce que toi tu peux dire comment tu sais que...</i> » ; • induire la comparaison par les enfants de leurs différentes procédures « <i>alors X dit que... et Y dit que... qu'est-ce que vous en pensez ?</i> »	3 Recherche de l'enfant sans intervention de l'adulte sauf : • pour l'encourager « <i>vas-y je sais que tu peux faire ça</i> », « <i>bon, c'est bien, continue</i> » ; • pour lui éviter de prendre une direction complètement étrangère au problème posé « <i>je crois que je t'ai mal expliqué je vais le redire autrement</i> ».	3 Recherche de l'enfant sans intervention de l'adulte qui note ce qu'il fait ; • proposition d'une aide minimale, puis, si nécessaire, d'une aide plus importante, jusqu'à ce que l'enfant démarre un essai de résolution.
4 À la fin de la recherche, synthèse des différents types de réponses et parfois renvoi d'un questionnement « <i>à votre avis comment on pourrait faire pour savoir si ça va ?</i> ».	4 À la fin de la recherche, demande à l'enfant d'essayer de verbaliser sa procédure « <i>tu as super bien travaillé et il y a quelque chose qui m'intéresse, c'est que tu as... comment tu as fait pour... ?</i> ».	4 Demande à l'enfant d'essayer de verbaliser sa procédure ; s'il n'y arrive pas, récapitulation avec lui de la démarche suivie.
5 Étape où l'adulte donne la réponse, ou montre comment il fait.	5 Étape où l'adulte donne la réponse, et/ou montre comment il fait.	5 Étape où l'adulte réalise la tâche en la parlant comme pourrait le faire l'enfant et essaie de l'associer à la démarche.

– pour que les enfants connaissent très précisément la visée du travail : *« on va jouer ensemble (parfois c'est « on va travailler ensemble ») et ça va me permettre de voir comment tu fais pour..., comme ça ensuite je pourrai faire mon travail, je pourrai t'aider »*. Le but pour tous les enfants est toujours d'apprendre quelque chose au maître. Ce retournement de situation est si révolutionnaire que seul un travail à long terme dans ce sens là, peut produire des effets, c'est une question de travail de **cycle** car les enfants doivent s'y habituer.

En résolution de problèmes, faites très attention de ne pas transformer ces situations en situations d'enseignement au sens traditionnel du terme : n'intervenez pas directement sur la tâche, ne dites pas aux enfants qu'ils se trompent, n'essayez pas de leur faire trouver la « bonne » réponse, ne posez pas de fausses **questions**. Par exemple, un enfant vient de montrer le mot « sorcière » alors que vous lui demandiez de montrer où est écrit « transforma » ; plutôt que de lui dire *« tu es sûr ? »*, il vaut mieux lui dire *« comment tu le sais ? »*. D'une manière générale, préférez toujours les questions en *« comment »* et évitez les questions en *« pourquoi »* ou en *« quoi »*. Au faux dialogue pédagogique se substituera ainsi un vrai dialogue entre un « je », d'une part ignorant de ce que l'enfant a dans la tête, d'autre part expert pour tout ce qui touche à l'écrit, et un « tu » qui, d'une part apprend en essayant et d'autre part, met à l'épreuve ses représentations et ses compétences relatives à l'écrit.

Pour que les enfants comprennent bien de quel problème il s'agit, votre **vocabulaire de travail**, c'est-à-dire les mots que vous employez dans vos interventions, est primordial. Leur clarté cognitive en dépend. Nous vous conseillons, au début, d'apprendre par cœur les **consignes** écrites qui sont proposées dans les documents du **fichier** photocopiable. Par la suite, lorsque vous inventerez des problèmes, si vous ne voulez pas être déçu par un atelier ou une passation qui « cafouille », entraînez-vous d'abord à la rédaction des consignes.

Encore une remarque : si vous faites des passations, vous aurez peut-être besoin de prendre des notes sur ce que fait et dit l'enfant, prévenez-le : *« je vais prendre des notes sur ce que tu fais parce que je pourrai relire après pour préparer mon travail, tu veux bien ? »*. Et pendant la passation, répondez-lui vraiment s'il vous demande ce que vous écrivez. Vous pouvez noter très succinctement les comportements de l'enfant, significatifs pour la tâche (où se porte son regard, ce qu'il manipule, etc.), mais il est important de noter exactement ce qu'il dit de ce qu'il est en train de faire, quand il répond à la question : *« Comment t'as fait pour... ? »* et évidemment quand il fait du rappel de récit.

■ *Dernier détail, les conditions matérielles*

Ces dispositifs ne peuvent se mettre en place que lorsque l'apprentissage des **ateliers autonomes** a été réalisé dans la classe. Il importe, en effet,

que vous ne soyez pas dérangé par les demandes des enfants qui sont dans les autres ateliers (voir 4^e partie). Assis avec les enfants et impliqué dans la tâche, vous avez à vous concentrer sur ce qu'ils font et disent, à relancer, synthétiser. Faites également attention à la disposition des enfants, l'un par rapport à l'autre pour favoriser les interactions, par rapport aux écrits pour que tous puissent les voir. Si la tâche comporte une réalisation graphique individuelle, rappelez leur que ça ne sert à rien qu'ils copient entre eux, puisque ce qui vous intéresse, c'est de comprendre comment chacun s'y prend.

Pour les **passations**, l'environnement matériel joue un grand rôle. Choisissez un endroit familier de la classe ou de l'école où les enfants ont l'habitude d'aller, où ils se sentent bien, en sécurité... et où vous ne serez pas dérangé. Ce peut être par exemple la bibliothèque, le dortoir, une salle de travail disponible, etc. Ce peut être aussi dans la classe, un peu en retrait. Une autre solution utilisée dans la recherche : vous ouvrez la porte de la classe et vous installez deux tables et deux chaises dans le couloir en laissant la porte ouverte. Si vous voulez travailler avec un enfant sans la présence des autres, vous devez régler la question de la garde de ceux-ci. Les solutions dépendent du contexte local. Vous pouvez par exemple vous arranger avec un autre collègue, mettre à profit la présence d'un stagiaire PE2, ou d'un autre adulte.

Vous avez vu que l'intérêt de toutes les situations et dispositifs proposés, c'est d'en savoir le plus possible sur tous les enfants, pour pouvoir les accompagner le plus efficacement dans leurs apprentissages de l'écrit. Ce qui veut dire que les situations en atelier, comme les passations individuelles, gagneront à être mises en œuvre par vous-même. Même si parfois, occasionnellement, le regard que porte un autre adulte sur un enfant peut être bénéfique, par exemple un collègue du **RASED**. Dans le cas de rappel de récit, vous pouvez profiter de la présence d'autres personnes (ATSEM, aide-éducateur, etc.) pour renforcer l'enjeu communicatif.

Présentation des outils

Voici les outils tels que nous allons les évoquer dans les quatre chapitres qui suivent. Nous avons choisi de les présenter par « niveau », avec toutes les réserves d'usage. La mention « à partir de » signifie que ce qui est bon pour des Petits l'est aussi pour des Moyens ou des Grands, surtout lorsqu'à la suite d'obstacles aux **apprentissages**, vous souhaitez « remonter » (voir tableaux des pages 70-71). Les compétences et représentations sont mentionnées dans l'ordre, selon l'importance de leur mobilisation dans les différentes situations. Lorsque nous mentionnons « **passation** », c'est que nous avons utilisé une suite de jeux-problèmes, lors de passations individuelles, en dispositif 3, et que les résultats ont été précieux pour les maîtres qui ont ensuite ajusté leurs pratiques.

Outils PROG, cycle 1

À partir de la Petite Section Chapitre 2	À partir de la Moyenne Section Chapitre 3	À partir de la Moyenne-Grande Section Chapitre 4	À partir de la Grande Section Chapitre 5
Passation « Livres » C1	Rappel de récit C2, C1	Rappel de récit C2, C1	Rappel de récit C2, C1
Rappel de récit C2, C1	Passation <i>Sissi la souris</i> C2, R1, C4, R3	Jeux-problèmes avec <i>Sissi et ses copains</i> R3, C2, C3, C4	Jeux-problèmes avec <i>Bonbons</i> <i>de couleur</i> C1, C2, C4
Jeux-problèmes avec <i>Zouzou</i> <i>le lapin</i> C2, C3	Jeu-problème <i>Imagier</i> R1, R1	Jeu-problème <i>Cocorico</i> R2	Passation <i>Perroquet</i> R3, C4, R1
		Passation « Message » C3, R3, R2	Jeu-problème <i>Bouquet</i> R1
		Entretiens métacognitifs R1, R2	Jeu-problème <i>Loup-coccinelle</i> R3
			Jeux phoniques discrimination auditive

■ *Références bibliographiques*

Boysson-Bardies (de) B., *Comment la parole vient aux enfants*, Odile Jacob, 1996.

Chauveau G., Rémond M., Rogovas-Chauveau E., « Acquisition de la lecture-écriture et métacognition », introduction à *L'Enfant apprenti lecteur*, INRP-L'Harmattan, 1993.

Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E., « Les aspects métacognitifs de la relation adulte/enfant apprenti lecteur », in M. Brigaudiot & M. Brossard, *Activités métalinguistiques à l'école, Repères*, n° 9, 1994, pp. 37-45.

Piaget J., *La prise de conscience*, PUF, 1974a.

Piaget J., *Réussir et Comprendre*, PUF, 1974b.

Vergnaud G., « On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget », in *Avec Vygotski*, sous la direction de Yves Clot, La Dispute, 1999, pp. 45-58.

2. Outils utilisables à partir de la Petite Section

La passation « Livres »	220
Le rappel de récit	222
Les jeux-problèmes avec <i>Zouzou le lapin</i>	224

La passation « Livres »

La passation « Livres » est à mener en cours de **Petite Section**. Elle vous permet une **évaluation transversale** de la **compétence C①**, c'est-à-dire l'utilisation du langage. Elle consiste à demander à un enfant de dire quelque chose au sujet de l'histoire d'un livre bien connu. Le protocole prévoit une première étape où l'enfant a le livre sous les yeux, et une seconde étape sans support. Voici les différents moments de l'activité.

— *Durant les semaines avant la passation*

Vous choisissez une série de petites histoires avec le même personnage, et dans cette série, vous sélectionnez quelques titres. Attention ! il doit y avoir « événement » dans les histoires sélectionnées, et pas seulement images de scènes ou d'objets. Sinon, l'enfant ne peut pas raconter.

Chaque classe de la recherche a utilisé l'une de ces trois séries, avec ces titres-là :

- *Petit Ours brun* (Danielle Bour, éditions Bayard) : *Petit Ours brun fait du toboggan*, *Petit Ours brun et son parapluie*, *Petit Ours brun veut aller à l'école*, *Petit Ours brun a peur du noir*, etc.
- *Petit Lapin* (Marie Wabbes à l'édition du Sorbier) : *Il neige Petit Lapin*, *L'Anniversaire de Petit Lapin* ;
- *Tom* (série de Barbro Kindgren, L'École des loisirs) : *Le Nounours de Tom*, *L'Auto de Tom*, *Le Pot de Tom*.

Quelques semaines avant la passation, vous allez raconter ces deux ou trois livres, régulièrement, aux enfants. « Raconter » veut dire que vous les parlez, en les feuilletant, avec du langage oral : « *alors celui-là, c'est l'histoire de Petit Ours qui a peur du noir. Là il vient de se coucher et il n'est pas très tranquille...* ».

Lorsque vous pensez que tous les enfants connaissent bien ces livres et les histoires, vous pouvez commencer les passations.

■ Le protocole

- On commence par expliquer à l'enfant que c'est un jeu pour apprendre à raconter, et *« si tu te trompes, ça n'a pas d'importance, c'est juste pour savoir comment tu racontes »*.
- Puis c'est la consigne de la tâche n° 1 : *« alors voilà trois livres que tu connais. On va faire un jeu. Je vais fermer mes yeux, tu vas en choisir un pendant que j'ai les yeux fermés et tu vas me le raconter. Quand tu auras fini, tu le mélangeras avec les autres et tu diras « Ça y est ! » et moi il faudra que je trouve lequel c'était, d'accord ? On y va, je suis prêt »*. Lorsque vous fermez les yeux, vous pouvez le faire en tenant vos mains sur vos yeux. Car en écartant légèrement les doigts, vous pouvez voir l'enfant qui, lui, ne vous voit pas. Cela vous permet d'observer ses gestes avec les livres.
- La première fois que vous jouerez à ce jeu, vous verrez qu'il vous faut relancer, car de nombreux enfants ne font rien ou regardent simplement un des livres. Vous devez dire *« vas-y je t'écoute, j'écoute bien... ah j'entends pas bien ce que tu dis... »*.
- Lorsque le récit est fini, si le récit est bien identifiable, vous montrez le bon livre et vous expliquez la résolution (*« je l'ai trouvé tout de suite parce que tu l'as drôlement bien raconté »*); si le récit n'est pas identifiable, vous vous trompez volontairement (*« alors c'est peut-être celui-là, je crois que j'ai entendu parler d'anniversaire... »*). Dans tous les cas, vous renvoyez à l'activité que vient d'avoir l'enfant.
- Puis c'est la tâche n° 2 : *« maintenant on va changer le jeu. On va raconter la même histoire, mais sans regarder le livre, ça va être un peu difficile, alors je vais t'aider. Ce sera chacun son tour, une fois moi, une fois toi, une fois moi, et toujours comme ça. »* Dans ce récit à deux, vous pouvez commencer par vous arrêter en coupant l'intérieur de vos phrases : *« et Petit Ours n'était pas tranquille parce qu'il avait... »*. Si vous voyez que l'enfant raconte sans problème (même si c'est avec ses mots à lui), vous pourrez alors arrêter votre discours à la fin des énoncés : *« alors il appelle son papa »*. Si l'enfant reste silencieux, vous continuez. N'oubliez pas que c'est pour l'encourager dans sa prise de parole. Et s'il termine tout de suite le récit, proposez *« je crois qu'on a oublié quelque chose »*.

■ Les résultats

Prenez des notes après chaque passage d'enfant, sur ce qui vous paraît mériter du travail : tient le livre à l'envers pour raconter, ne regarde que la couverture, feuillette toutes les pages, essai de récit avec mots clés, récit personnel (dimension symbolique), etc.

Faites en sorte de ne pas confondre « activité langagière » et « qualité de la langue ». C'est la première que nous recherchons. Si elle est en place, la seconde viendra certainement à son heure.

Voici quelques exemples de résultats très différents.

	Tâche n° 1	Tâche n° 2
Nicolas (Petit Ours Brun et le parapluie)	<i>i prend le parapluie / i regarde par la fenêtre / i pleut pas y'a pas de soleil / oui ! / Ça y est ! / il est xxx / il est pas mouillé !</i>	M1 – <i>c'est l'histoire de Petit Ours brun qui voulait se servir du parapluie</i> Ni1 – <i>i regarde par la fenêtre et i pleut pas</i> M2 – <i>alors il dit « tant pis, je vais... »</i> Ni2 – <i>« jouer avec mon parapluie »</i>
Victoria (Petit Ours Brun a peur du noir)	<i>titinous / papa ! papa ! c'est vêtiteurveux / il a peu / ton non no qui do i té faut domi / et l'a pas de ton mo non do / i dit papa... / et tu domi</i>	M1 – <i>c'est l'histoire de Petit Ours brun qui a peur du noir</i> Vi1 – <i>i dit papa ! papa ! ya ton non no</i> M2 – <i>y'a un bonhomme derrière le rideau !</i> Vi2 – <i>ilapa tomono / tu comme ça la pot ?</i> M3 – <i>son papa lui dit « je laisse la porte comme ça ? »</i>
Gil	(feuillette sans parler, puis refuse)	Gil – <i>j'ai pas envie</i>
Hugo (Petit Ours Brun fait du toboggan)	<i>lui i court / qui c'est qui court là ? / je veux pas</i>	Hugo – <i>non veux pas</i>

Parmi ces quatre enfants, la priorité d'attention et d'actions est à Hugo et à Gil (voir chapitres 1 et 2 de la 2^e partie).

Le rappel de récit

On a déjà évoqué le **rappel de récit** comme jeu-problème pour travailler la compréhension du langage écrit (voir chapitre 2 de la 2^e partie). Rappelons ce qu'est le rappel. À l'origine, technique d'évaluation utilisée dans les laboratoires de psychologie expérimentale, le rappel a permis d'affiner les recherches sur le processus de compréhension et sur la genèse du récit chez les enfants. Il consiste à demander à un sujet de lire ou d'écouter une histoire et de la redire ensuite avec ses propres mots. Le terme même de « rappel » est ambigu. Il ne s'agit pas de rappeler fidèlement l'information du texte source, mais de dire quelque chose en s'appuyant sur des éléments du texte entendu (compréhension **C 2**). Même lorsque le rappel reprend beaucoup le texte entendu, il y a toujours reformulation, réorganisation et restructuration de ces éléments, dont la sélection révèle la manière de comprendre l'histoire.

Pour utiliser le rappel pour travailler la compréhension, après de nombreux essais, il nous apparaît que les deux bonnes questions à poser aux enfants sont :

- « vous pouvez me dire ce que vous avez compris de cette histoire ? » ;
- « alors, dites-moi, de quoi elle parle cette histoire ? ».

Mais en **Petite Section** notamment, le rappel de récit n'a pas que la seule visée de compréhension, c'est aussi l'activité langagière orale (C❶). Car la prise de parole est tout simplement une étape difficile à franchir pour certains enfants. Et parler de quelque chose qu'on connaît bien peut encourager certains enfants.

On ne travaillera donc en rappel que des récits qui ont été lus, relus et commentés plusieurs fois.

Il ne faut pas demander l'impossible, le rappel demande aussi une activité discursive de production qui est en cours d'acquisition. En Petite Section, on peut obtenir, chez tous les enfants, des rappels avec la présence des « mots-clés » de l'histoire, sans aucun support sous les yeux.

- Voici Victoria qui raconte une histoire de renard, sans rien sous les yeux, à 3 ans et 8 mois : *« le renard il a écrit à le cochon / cher ami / am ! / il a écrit la poule / cher ami / am ! / et cher ami am ! am ! ! »*. Elle nous dit qu'elle a parfaitement compris que le renard adresse un courrier à différents animaux qu'il mange successivement. Les mots-clés sont : Renard, am !, cochon et poule. Elle ajoute « cher ami », ce qui montre qu'elle a complètement intégré l'astuce des courriers invitant les futures victimes. C'est un très bon rappel.

- Voici Victoria, au même âge, racontant, avec le livre illustré sous les yeux, une histoire de lapin qui se fait soigner par le dentiste pour pouvoir manger ses carottes : *« y'a le lapin / et le lapin / aïe ! / et voilà le lapin ! »*. Deux mots-clés seulement pour ce récit qui est forcément induit par les images que Victoria regarde. On est alors très loin du langage écrit, alors que l'on se rapprochait de ZOË dans le cas précédent.

Très vite en Petite Section, vous demanderez du rappel de récit, alors que les enfants n'ont aucun support illustré sous les yeux.

Le vrai **obstacle** en Petite Section est le refus. Cela veut dire qu'il faut travailler les conditions du langage (voir chapitre 1 de la 2^e partie), utiliser la dynamique de petits groupes d'enfants, bien choisir les histoires, rendre ces moments intéressants.

■ *Comment dynamiser les situations de rappel en Petite Section*

Dans tous les cas, recherchez des situations de jeux pour provoquer un rappel, et évitez de « scolariser » la situation en enchaînant directement la lecture d'une histoire par une demande de rappel. Vous pouvez commencer par proposer des rappels à plusieurs : *« on va jouer à redire cette histoire, mais ça va être sans regarder le livre. Vous allez parler chacun à votre tour et*

moi je vous aiderai s'il le faut». Et ne commencez qu'avec une histoire lue, relue et commentée, plusieurs fois.

Lorsque vous êtes en situation de rappel de récit, ne « bombardez » pas les enfants de questions, n'essayez pas de leur faire dire ce que vous attendez, et surtout ne donnez pas à l'ordre des événements plus d'importance qu'il n'en a.

Voici d'autres procédés.

- Le rappel chacun son tour, maître-enfant.

Il demande un certain entraînement car les enfants doivent comprendre la règle du jeu. En atelier, avec quelques enfants, vous expliquez qu'on va faire un jeu qui sert à apprendre à raconter les histoires : *« ce sera une fois moi, une fois Léo, une fois moi, une fois Sonia, une fois moi, une fois Patrick, et toujours comme ça »*. Cette technique vous permet ainsi de « tenir le fil de l'histoire ».

- Le rappel par le maître qui se trompe.

Vous prévenez les enfants : *« je vais raconter l'histoire de XXX, mais je vais faire exprès de me tromper. Je vais me tromper huit fois. Vous levez la main si vous pensez que je me trompe. Attention, il faut être sûr pour lever la main. Et on verra si vous trouvez les huit pièges »*. Vous devez préparer ce jeu si vous voulez qu'il fonctionne, car on ne peut pas « se tromper n'importe où ».

Voilà un exemple avec *Bébés chouettes* (Waddell et Benson, L'École des loisirs) : *« C'est l'histoire d'une famille chouette avec une maman et deux bébés (non, trois). Elles habitent dans une maison (non, dans un arbre) et un matin, elles se réveillent (non, une nuit), et un bébé a disparu (non, la maman). Les chouettes attendent en choisissant chacune leur arbre (non, la même branche). Pour comprendre où est leur maman, elles dorment (non, elles réfléchissent). Et elles partent la chercher (non, elles attendent). Quand leur maman revient, elles la voient et la petite lui dit « qu'est-ce que tu m'apportes à manger ? » (non, « on a pas eu peur »).*

Les jeux-problèmes avec *Zouzou le lapin*

⇒ VOIR TEXTE DE L'HISTOIRE ET CONSIGNES DANS LE FICHIER

— *Un vrai problème, comprendre : visée C ②*

Pour des enfants de 3-4 ans, le véritable problème posé par l'écoute du maître qui lit cette histoire non illustrée est, tout simplement, de comprendre. En effet, c'est sans doute la première fois qu'ils entendent une histoire sans voir d'images. Vous devez donc donner beaucoup d'importance à ce moment, dire aux enfants que leur travail est d'écouter et de comprendre, et leur expliquer qu'ils vont faire les images dans leur tête. Cela permettra de parler de toutes ces images après. Il s'agit aussi de **langage intérieur**.

Quelques questions du fichier vous aideront à mener cette discussion post lecture.

■ *Insérer des pages supplémentaires à un récit : visée C ③*

Quand l'histoire est bien connue des enfants, vous proposez d'ajouter une page supplémentaire. Les reprofiges *Zouzou le lapin*, *Sissi la souris*, *Sissi et ses copains* en contiennent. Après avoir lu une page supplémentaire, vous demandez où on pourrait la mettre dans l'histoire. Vous validez chaque proposition en relisant l'ensemble pour accord. Cette tâche, difficile, est un essai de production en langage écrit, car elle nécessite de mobiliser (voir pages 96-99) les procédures 6 (construction d'un monde référentiel), 5 (enchaînement des propos), et d'intégrer des informations nouvelles données par la nouvelle chaîne sonore entendue (procédure 4). C'est sans doute vous qui ferez le plus important du travail (dispositif 1) et ce n'est pas gênant. Les enfants comprendront cette tâche, peu à peu, sur les trois années du cycle.

3. Outils utilisables à partir de la Moyenne Section

Le rappel de récit	226
La passation <i>Sissi la souris</i>	229
Le jeu-problème <i>Imagier</i>	231

Le rappel de récit

Quand on a bien travaillé le langage et la compréhension de langage écrit, quand les enfants savent que leur manière de raconter vous intéresse, la continuité dans le cycle est plus sereine pour tout le monde. Vous pouvez donc continuer à utiliser le rappel de récit en profitant des acquis antérieurs. Et vous garderez les visées **C2** et **C1**.

En fin de **Moyenne Section**, un repère est que tous les enfants peuvent s'exprimer de manière à être compris par des adultes autres que ceux de leur entourage, qu'ils produisent des énoncés oraux "comme" ceux des adultes, et qu'ils relatent l'essentiel de récits simples et courts.

On remarque que l'un des problèmes de ce niveau de la scolarité est que les enfants ont des performances si proches de celles des adultes en production orale que les maîtres ont tendance à choisir les albums en fonction de leur propre goût. Comme si la question du contenu et du texte était dorénavant réglée. Il n'en est rien, les enfants sont encore petits. Ils commencent à faire des récits de leurs expériences personnelles, parce qu'ils peuvent dorénavant se souvenir d'événements qu'ils ont vécus (à 3 ans par exemple). Nous vous conseillons donc de prendre en compte les critères de choix d'album énoncés dans le chapitre 2 de la 2^e partie.

Un second problème vient de la pratique des **images séquentielles** qui, dans les années 1960, a souligné l'intérêt de travailler, avec de jeunes enfants, l'ordre d'événements successifs. Nous pensons qu'il faudrait revoir cette pratique lorsqu'elle consiste à obtenir l'ordre canonique, sans plus. Car ces collages d'images «dans l'ordre» ne construisent pas de connaissances, ils les entérinent ou mettent en évidence leur absence. Nous vous conseillons donc d'entendre les rappels de récit avec la même prudence : ce qui compte est ce que disent les enfants, pas ce que nous dirions, nous, adultes. Parfois, alors que l'ordre n'est pas respecté, l'activité langagière est de haut niveau. Écoutons encore Victoria, en novembre de Moyenne Section, raconter *Souriceau* (Arnold Lobel, L'École des loisirs) :

« c'est l'histoire de souris chez sa grand-mère / l'a cassé les pieds / oh i sont belles et après i donne un bison ».

En fait, si l'on regarde l'histoire au moment où Souriceau arrive chez sa grand-mère – c'est-à-dire la fin du texte de l'album – alors tout est bon : sa grand-mère constate qu'il a changé de pieds, qu'il en a des neufs et elle l'embrasse. C'est donc la logique de l'enfant qu'il faut comprendre. Et elle est bien plus rigoureuse qu'on ne le croit car, ne l'oubliez pas, avec les mots, on peut tout dire. Et c'est ce pouvoir extraordinaire que nous voulons donner aux enfants.

■ Les résultats

À titre d'exemple, voilà les résultats d'une **Moyenne Section** de la recherche pour le rappel individuel de cette histoire : sur les 30 enfants, 22 font un rappel qui reprend le personnage principal, les événements clés et mentionnent la clôture, 3 font un récit dont la logique est difficile à comprendre, 2 refusent et 3 évoquent tout autre chose. Ce sont les 5 enfants qui refusent ou disent tout autre chose qui feront l'objet d'activités en **différenciation**. C'est par exemple Charles, qui inquiète la maîtresse, parce qu'il est presque toujours « ailleurs », et qui raconte ainsi : *« j'en sais rien / c'est Monsieur Bouc et sa grand-mère / i va au marché / elle achète / y'a le renard / je peux voir les images ? »*. Dans la mesure où on a dit que la Moyenne Section était l'année où il fallait être très vigilant par rapport à certains enfants, l'enseignante rencontrera le **RASED** pour établir un projet spécifique pour Charles. Par ailleurs, les enfants qui refusent se verront confier des « responsabilités » dans le coin-bibliothèque (ranger, résumer, présenter, expliquer un jeu-problème) et des lectures leur seront faites chaque jour.

■ Comment dynamiser les situations de rappel en Moyenne Section

Si vous continuez le rappel en atelier, vous verrez que les enfants sont de plus en plus coopérants. Ils commencent à choisir eux-mêmes les histoires dont ils savent qu'ils peuvent la dire en tenant « la totalité dans sa tête ». On peut ajouter des enjeux.

■ Le rappel pour raconter à quelqu'un qui ne connaît pas l'histoire

L'enjeu de **communication** de cette situation joue un grand rôle. Il s'agit de trouver des occasions de rappel de récit, si possible devant un auditoire qui connaît bien l'histoire, et donc peut venir en aide, mais à l'intention d'un interlocuteur qui, lui, ne la connaît pas. Dans cette perspective, vous pouvez profiter de toutes les occasions qui se présentent : des enfants absents qui reviennent, des enfants d'autres classes. Dans cer-

taines écoles, des élèves du cycle 3 viennent régulièrement lire des histoires ou présenter des albums aux enfants de maternelle. En échange, ces derniers peuvent aussi aller raconter des histoires qui leur plaisent aux plus grands. Des adultes « de passage » dans la classe peuvent aussi être des auditeurs très profitables aux « raconteurs » : l'ATSEM, la collègue de Petite Section dont les élèves dorment, une stagiaire, etc. L'exemple qui suit concerne l'histoire *PROG Zouzou le lapin* et elle est adressée à la directrice qui vient d'arriver dans la classe.

M1 – *Annick vient d'entrer, est-ce que vous voudriez lui raconter l'histoire de Zouzou le lapin ?*

Romain 1 – *qui va commencer ?*

Inès – (lève la main)

M2 – *alors Inès tu racontes à Annick ?*

Romain 2 – *faut dire le début hein*

M3 – *je crois qu'on va l'aider*

Jérôme – *Zouzou le lapin il s'est mis de la peinture plein partout de la verte et en plus sa mère elle l'a jeté dehors*

Priscille – *non i fallait se laver*

Romain 3 – *ben oui parce qu'il était vert*

Annick 1 – *j'ai pas bien compris, c'est l'histoire de qui ?*

Inès – *de Zouzou le lapin !*

Annick 2 – *ah oui un lapin*

[...]

Il est important qu'à certains moments comme celui-là, les enfants soient confrontés à un interlocuteur qui, non seulement ne sait pas, mais en plus, le montre et questionne. Ils sont alors obligés de réajuster.

■ Les premiers concours de rappel

Vous préparez des images des moments clés d'une histoire (photocopies retouchées pour les besoins de leur « lisibilité » s'il s'agit d'un album) que les enfants connaissent bien et vous les montrez aux enfants, en regroupement. Puis vous expliquez le jeu. Il se joue à deux, devant les copains, qui jugeront de la performance. Bien sûr, on dira tous les jours que les héros racontent très bien et connaissent bien l'histoire ! L'enfant A doit raconter « sans rien oublier » et l'enfant B doit afficher les illustrations correspondant au récit de A, au fur et à mesure que celui-ci raconte. Mais l'enfant A tourne le dos à B et ne voit pas les images ! Il ne verra que le résultat lorsqu'il aura fini et saura, s'il reste des images, ce qu'il a oublié de l'histoire.

Par exemple avec *Roule-Galette* (Père castor, Flammarion), en janvier de **Moyenne Section**, les images étaient au nombre de sept : les deux vieux, la vieille faisant la galette, la vieille posant la galette sur la fenêtre, la rencontre de la galette et du lapin, la rencontre avec le loup, la rencontre avec l'ours, la rencontre avec le renard. On remarque que l'ordre des animaux n'est pas important. En revanche, la maîtresse de la classe note sur

un **post-it** que Sam a dit : « *quelqu'un il l'a fait tomber de la fenêtre* », puis « *la galette elle saute sur le nez du renard* », puis « *c'est le lapin qui va manger la galette* ». La prégnance des images comme la mauvaise compréhension du scénario entraînent de la confusion. **Différenciation** : il faudra lui raconter oralement l'histoire, sans support, puis lui relire, sans qu'il regarde les images en même temps. On reprendra ensuite le concours de rappel avec lui.

La passation *Sissi la souris*

Cette évaluation transversale permet de faire le point sur les compétences **C②** et **C④** et sur les représentations **R①** et **R③**, en cours de **Moyenne Section**.

⇒ VOIR PAGES DE L'HISTOIRE, ILLUSTRATIONS ET CONSIGNES DANS LE FICHIER

La passation comprend quatre tâches successives.

■ *Le protocole*

Il n'y a pas de préparation spécifique avant la passation. Pour les enfants, il s'agit là d'une première écoute d'un texte lu.

- On explique l'enjeu du travail et on annonce la lecture de l'histoire *Sissi la souris*. On tient le recueil des feuilles du texte et celui des feuilles des images à l'intérieur d'une chemise, afin que l'enfant ne les voie pas et on lui précise que c'est volontaire, puisqu'il s'agit d'un jeu. Après la lecture complète, la première tâche est un **rappel (C②)**. On lui demande s'il aime l'histoire, s'il veut qu'on la relise et ce qu'elle raconte.
- Puis on sort les deux groupes de feuilles de la chemise, on les pose sur la table en les feuilletant et la deuxième tâche consiste, pour l'enfant, à montrer quel est le recueil que le maître a lu. On cherche ici à comprendre sa **représentation de la lecture adulte (R①)**.
- La troisième tâche est la recherche du titre, parmi toutes les pages qui sont sur la table. C'est la capacité de l'enfant de **chercher dans des écrits** que l'on évalue (**C④**).
- Enfin, on lui demande, à son avis, si c'est écrit « souris » quelque part et où. On cherche à savoir s'il a une **représentation de l'écrit** avec la valeur sonore de mots contenus dans le titre (**R③**).

Dans un dernier temps, comme d'habitude, on lui donne les réponses.

■ *Les résultats*

Les résultats de la première tâche recourent ce qu'on vient de dire du rappel de récit. Ainsi Anastasia donne-t-elle ce résumé : « *un jour Sissi voulait*

très coquine/elle faisait des trous dans tous les savons et un autre et un autre/le lendemain à l'école elle découpa une bande de papier et une autre et une autre et une autre et tous les papiers/le lendemain à la maison elle faisait des trous dans tous les fromages et un autre et un autre et un autre le lendemain elle morda dans tous les draps dessus en dessous dessus en dessous au milieu et tous les draps/le lendemain matin à l'heure du petit déjeuner le papa lui disait hier tu voulais très coquine hein il la disputa et lui donnait que du fromage troué hé hé mais du fromage troué c'est celui qui me dépasse de partout». Ce récit contient plusieurs transformations par rapport à l'histoire entendue, ajout de l'épisode des trous faits dans le fromage, expansion de la durée de quatre jours au lieu de deux, transformation de la chaîne sonore finale *«fromage que j'aime par-dessus tout»*, mais l'histoire garde toute sa cohérence. De plus, un certain nombre d'éléments sont conservés, notamment la répétition de formules traduisant la multiplication des trous, répétition avec laquelle les enfants s'amuse.

On peut ajouter une autre question fort intéressante de type *«à ton avis, est-ce que cette **histoire** est vraie ou pas vraie?»*. Certains enfants argumentent : *«c'est pas une histoire vraie parce que on pourrait pas croquer dans du savon parce que c'est pas bon ça piquerait la langue... normalement les souris ça va pas à l'école... elle mange des draps c'est pas vrai»*. Ce dernier argument en faveur de la fiction entre toutefois en conflit avec une croyance enfantine posée comme vraie *«moi je sais que normalement quand on perd des dents et ben la souris elle passe dans notre lit quand même»*.

- Les résultats de la deuxième tâche sont, eux, tout à fait surprenants : au niveau national, c'est entre 50 et 70% d'enfants qui montrent d'abord le recueil dessiné comme objet de lecture. On a donc du travail. Tout se passe comme s'ils ne différenciaient pas leur propre activité de compréhension (et donc de mobilisation d'**images** mentales) de l'activité de lecture de l'adulte. C'est notre hypothèse après avoir bien écouté les explications des enfants, jusqu'en CE1. Nous y reviendrons. L'hypothèse est que l'activité de lecture n'intéresse pas encore véritablement les enfants, en Moyenne Section.

- La recherche du titre ne pose pratiquement aucun problème aux enfants. Aussi est-il intéressant de leur demander comment ils le savent. Les deux explications les plus fréquentes sont, d'une part, une réponse *«circulaire»* (*«parce que c'est le titre»*), d'autre part, une prise en compte de la longueur et de la disposition (*«y a pas beaucoup d'écritures»*). Une grande majorité d'enfants montrent la compétence de recherche en comparant plusieurs pages.

- La dernière tâche porte sur la présence et le signalement du mot *«souris»*. Très peu d'enfants répondent *«non»* à la question sur la présence du mot. Tous les autres montrent parfois le mot, le plus souvent tout le titre. Leur représentation de l'écrit est donc bien ancrée.

Le jeu-problème *Imagier*

⇒ VOIR MATÉRIEL ET CONSIGNES DANS LE FICHIER

Cet outil a été conçu comme une suite à la situation précédente, lorsqu'on demande aux enfants où l'on a lu. Nous avons, en effet, pensé, que c'était la narration qui créait des images mentales fortes. Aussi ce matériel se présente-t-il comme des pages d'un imagier, avec soit de l'écrit, soit des images, soit les deux. La même question est posée aux enfants, parfois individuellement, parfois en atelier. Nous n'avons pas assez de résultats pour conclure, mais il n'est pas impossible qu'effectivement, les enfants montrent plus une page avec de l'écrit, dans ce contexte-là. C'est donc que la représentation **R ❶** est en construction. Par ailleurs, leurs explications sont, comme toujours, passionnantes, si l'on veut bien y chercher une logique : *« là tu pouvais pas lire parce que c'est que des animaux (montre les dessins sans écrit), tandis que là, tu peux lire parce que c'est des animaux (montre la feuille écrite) »*, dit Yoann. Il est bien possible qu'il explique ainsi que les images (d'animaux) ne se lisent pas, alors qu'on peut le faire avec les noms d'animaux. Il est vrai que la représentation **R ❸** est difficile à verbaliser.

4. Outils utilisables à partir de la Moyenne-Grande Section

Le rappel de récit	232
Les jeux-problèmes avec <i>Sissi et ses copains</i>	233
Le jeu-problème <i>Cocorico</i>	234
La passation « Message »	234
Les entretiens métacognitifs	237

Le rappel de récit

En fin de **Moyenne Section** et début de **Grande Section**, il est temps d'aider encore plus les enfants qui restent en retrait par rapport aux activités langagières que développent les copains. Une **lecture** quotidienne de récit écrit est indispensable. On peut aussi les aider en leur proposant les différents jeux évoqués jusqu'ici. En voici un qui peut les mettre plus à l'aise qu'une prise de parole et le second, qui est complémentaire.

■ Le «rappel de récit» sans parler

Vous devez l'initier pour que les enfants comprennent comment on y joue. Une préparation avant la séquence est nécessaire. Vous montrez quatre ou cinq albums bien connus des enfants et les posez sur la table. Vous expliquez que vous allez en raconter un mais sans les mots, seulement en mimant l'histoire et en faisant humhum, la «musique de la langue». Une fois qu'on a trouvé de quelle histoire il s'agit, on le garde dans sa tête sans rien dire et à la fin du «récit», on vote en écrivant son nom sur les feuilles placées sur chacun des albums. Les enfants adorent ce jeu qui entraîne un décompte pour savoir combien d'enfants ont gagné. Pour commencer avec un récit facile à reconnaître par le mime, on peut choisir *Les Trois Petits Cochons*, car le loup qui souffle est vite reconnu.

■ Le «rappel de récit» avec seulement la mise en mots

Il ne vise que **C1**. Pour aider un enfant qui craint «de se tromper» lorsqu'il raconte, vous pouvez l'aider en mimant le récit afin qu'il n'ait que la mise en mots à faire. Vous vous cachez légèrement derrière un écran (classeur debout sur la table) et vous mimez les événements principaux du récit. Il sait, lui, de quelle histoire il s'agit et il la raconte aux copains qui ne voient que lui et doivent trouver de quelle histoire il s'agit. C'est une sorte d'étayage non verbal. Comme dans la situation précédente, la

difficulté est le choix de l'histoire pour qu'elle soit « mimable ». On y arrive par exemple avec *La toute petite dame, Zou, Quel goût a la lune, Poulerousse* (albums déjà cités).

Les jeux-problèmes avec *Sissi et ses copains*

⇒ VOIR PAGES DE L'HISTOIRE, ILLUSTRATIONS ET CONSIGNES DANS LE FICHIER

■ Encodage : visée représentation R ③

Vous lisez le début (recueil seulement écrit) et vous vous arrêtez au moment où la souris essaie d'envoyer le message sur Minitel. La première tâche est un essai d'encodage du mot « Rémi ». Vous pouvez, si besoin, changer de prénom en retapant le texte. Il faudra comparer et discuter les différents essais.

Projet de **différenciation** : cette situation vous permet de savoir quels sont les enfants qui ont fait « la découverte du sonore » (présence de EI, ou RE, ou RM, ou seulement I) par opposition aux autres (production de « vagues », pseudo-lettres, quelques lettres du prénom) avec qui vous allez faire des jeux-phoniques.

■ Jeu-problème illustration : visée compréhension C ②

Lorsque les enfants connaissent bien l'histoire ils peuvent choisir les illustrations, parmi celles que vous leur présentez. On peut aussi demander aux enfants de dire comment ils font et d'échanger, s'ils sont en atelier.

■ Jeu-problème ajout de page : production C ③

L'ajout d'une page de texte, sans changer l'histoire, est une tâche très difficile mais très riche. Elle apprend aux enfants les contraintes de la production d'écrit, car on est alors obligé de prendre en compte la totalité du contenu et des repérages énonciatifs. Rappelons ici encore que la performance de chaque enfant n'est pas recherchée. Ce sont les échanges sur ce qui va « bien, pas bien du tout, un peu bien mais pas trop », qui sont intéressants.

■ Jeu-problème recherche de mots : visée C ④

Enfin, l'ordre des pages restant inchangé, vous mettez l'enfant en situation de recherche, en lui demandant s'il est écrit quelque part le mot « élève ». Si les enfants montrent au hasard, vous leur expliquez qu'en se racontant l'histoire, on trouve le moment où ça parle d'élève. Et Camille fait un résumé parfait mais ne trouve pas : « *Sissi est triste parce que son meilleur ami a déménagé / elle essaie de le rattrap / mais elle ne réussit pas / un jour la maîtresse présente un nouvel ami il s'appelle Rémy et elle devient son sa meilleur ami* ». Alors que Thomas, qui s'intéresse plus aux détails techniques, trouve sans problème : « *Sissi avait perdu son meilleur ami et elle*

essaie de le trouver avec le Minitel/mais elle arrive pas/et un nouvel élève qui s'appelle Jimmy/lui i sait dessiner les voitures et les camions i devient son nouvel ami». C'est une activité « du langage à la langue ».

Le jeu-problème Cocorico

⇒ VOIR MATÉRIEL ET CONSIGNES DANS LE FICHIER

Il mobilise la **représentation de l'acte d'écrire R ②**, et plus précisément la représentation qu'ont les enfants de son apprentissage. Vous demandez aux enfants de différencier des écritures du même mot *Cocorico*, produites en Petite, en Moyenne et en Grande Section. À travers les supports, ils peuvent faire référence à leurs propres pratiques, situer où ils en sont, retrouver des traces analogues à leur propre cheminement, évaluer le chemin à parcourir.

La passation « Message »

Cette évaluation transversale permet de voir où en est chaque enfant de la compétence de production d'écrit et de ses représentations de la nature de l'écrit et de l'acte d'écrire (**C ③**, **R ③** et **R ②**), en Moyenne et Grande Section.

Matériel spécifique : le calendrier que les enfants ont l'habitude d'utiliser, feuilles et stylos.

Il s'agit d'une tâche-problème, donc une activité longue. On compte une vingtaine de jours pour passer individuellement quelques enfants chaque jour, dans une classe de trente. On fait ensuite un bilan en comparant la totalité des productions affichées. Et ils apprennent alors beaucoup.

— Contexte

Vous choisissez une période où vous avez quelque chose à écrire aux parents à propos d'un événement qui aura lieu à une certaine date (premier jour de piscine, visite médicale, photographe, vacances scolaires, fête d'école, sortie, visite au CP, spectacle, etc.). L'information à transmettre doit être brève. Les destinataires – les parents – étant connus et l'enjeu concernant directement l'enfant, la production est possible. Les parents pourront, à la maison, échanger avec l'enfant à propos de son écrit, lui demander comment il a fait pour écrire ; ils pourront éventuellement demander des précisions. Vous le voyez, il s'agit là d'une réelle **activité langagière**, et non d'un support formel d'évaluation. L'enfant s'inscrit comme un sujet qui a quelque chose à dire à un destinataire absent, dans un cadre spatio-temporel défini ; son activité aboutit à un écrit avec enjeu qui est remis au destinataire.

■ *Première consigne, visée : représentation de la nature de l'écrit R③ (contenu langagier)*

« Alors voilà, il se trouve qu'on a quelque chose à dire à tes parents (attention ! à ta famille, à ta maman selon les cas particuliers). Tu vois, aujourd'hui on est le..., on est là (vous montrez sur le calendrier) et le... (vous montrez sur le calendrier) on ira... Pour le moment, ton papa et ta maman ne le savent pas et je voudrais qu'ils le sachent. Est-ce que tu pourrais me dire comment on pourrait faire pour qu'ils le sachent. Toutes les façons qu'on peut trouver pour qu'ils soient au courant. »

Si l'enfant ne répond pas, vous apportez un peu d'aide : *« par exemple, tu peux leur dire, mais ça va être difficile de te souvenir. Comment tu pourrais faire autrement ? »*.

Si l'enfant ne donne qu'une seule réponse : *« oui c'est vrai, on pourrait faire comme ça. Est-ce qu'il y a d'autres moyens ? »*.

Si l'enfant répond mais ne mentionne pas l'écrit : *« et est-ce que tu crois qu'on pourrait l'écrire ? »*.

Exemple de réponses avec 18 Moyens de Moyenne-Grande Section en mars :

– 2 : aucune réponse (Léa et Alan) ;

– 10 : une réponse : *« on va écrire que y a Carnaval, on va écrire (Loïc), on pourrait coller dans le cahier, une lettre (Éléonore), il faut faire un message (Charlotte), on va écrire un message (Flavien), on pourrait écrire un papier (Carla), je sais pas (Dimitri), je leur demanderai, je leur dirai aujourd'hui (Tony) »* ;

– 6 : plusieurs réponses : *« je vais le mettre dans ma tête et pis après je leur dirai, non je peux me tromper le jour que c'est... c'est mieux de leur écrire, il faut un stylo, on écrit sur une feuille on la mettra dans la photocopie (Arthur), avec des affiches qu'on va mettre dans le couloir, ou bien on va leur dire, on peut leur faire une feuille aussi (Pauline), je sais pas, leur téléphoner, leur dire écrire (Alain), il faut le dire, ou l'écrire... on peut dessiner (Germain), je leur dirai, je vais leur écrire (Baptiste), dire... téléphoner... quand on les voit (Sébastien). »*

■ *Deuxième consigne, visée : représentation de la nature de l'écrit R③ (codage de l'aspect sonore du langage)*

« Bon, j'aimerais que ce soit toi qui leur écrives un petit papier. Tous les enfants de la classe vont le faire et quand tout le monde l'aura fait, vous emporterez le petit papier à la maison pour les parents (ou on le mettra dans le cahier de liaison pour tes parents). »

Si l'enfant a écrit : *« c'est bien ! tu peux me dire ce que tu as écrit ? »*

Si l'enfant ne fait rien : *« je sais que c'est difficile, mais je voudrais que tu essaies d'écrire comme tu sais, toi, parce que ça t'apprend, après je t'aiderai. »*

Si l'enfant ne fait toujours rien : passer à la troisième consigne.

Résultats pour les 18 enfants :

- 2 : écrivent des lettres ; Germain écrit cinq lettres en colonne « *c'est F, ça je sais pas* (montre toutes les autres) », Pauline écrit M « *c'est la première lettre de ça* » (montre « mardi 30 avril »)
- 5 : écrivent des mots ; Marion « *papa, maman, Marion* », Éléonore « *samedi* » (copie calendrier), Charlotte « *t'écris que* » “cher” « *papa c'est facile* », Arthur (lettres mélangées de son prénom) « *c'est carnaval* », Carla (mr PaPa Carnaval papa maman) « *j'ai écrit en attaché* » ;
- 11 : refusent d'écrire, « *j'arrive pas, je sais pas, si tu m'aides, c'est toi qui vas écrire, je sais pas trop, je sais pas trop écrire* ».

■ **Troisième consigne, visée : production de langage écrit C³ et représentation de l'acte d'écrire R²**

« *Maintenant je vais t'aider, dessous, je vais écrire comme je sais moi, pour qu'on puisse le relire. Tu me dictes et moi j'écris. Alors, dis-moi, qu'est-ce que j'écris ?* »

Quand l'enfant marque une pause : « *je te relis ce que j'ai écrit* ».

Quand l'enfant est fatigué ou qu'il a fini : « *je relis tout* (relisez lentement en suivant du doigt). *Est-ce que tu crois que ça va pour que tes parents comprennent bien ?* »

Résultats pour les 18 enfants :

- présence du destinataire : 15 ;
- présence de l'objet du message : invitation 15, Carnaval 16 ;
- présence de la date : 13 ;
- présence de l'auteur : 17 dont 4 avec signature (autres : je, nous, on) mais 10 veulent signer ;
- font des commentaires sur l'écrit et/ou rectifie : 9.

Quand on demande aux enfants « *est-ce qu'il manque quelque chose ?* », ils répondent souvent en ajoutant la date : « *il faut ajouter samedi parce que mes parents i vont pas savoir que c'est samedi* ».

Les révisions sont fréquentes en cours de dictée. Charlotte demande d'ajouter « *avec tous les enfants de l'école* » et interroge l'adulte sur la « *bulle* » qu'il a faite pour insérer l'information. Tony, après plusieurs ratures, exige que l'adulte prenne une autre feuille « *tu pourras plus lire* » et surveille la recopie, indiquant un mot oublié. D'autres enfants peuvent réagir affectivement en vous voyant agir ainsi sur « *LEUR* » écrit. Baptiste, ayant demandé d'effacer un mot et voyant l'adulte le barrer, au bord des larmes, déclare « *on voit quand même faut prendre une autre feuille* ». Après l'étape d'édition, soulagé d'avoir vu l'adulte recopier son message, Baptiste compare la deuxième version à celle portant les traces de réécriture et déclare « *c'est ça qui est vrai, c'est ça qui est faux* ».

Exemples de versions finales :

- *Les parents faut qu'ils viennent à l'école. Samedi 30 mars 1997. Il faut se déguiser.*
- *Il va y avoir carnaval. On va vous inviter. On va se déguiser, après on va aller sur une route, dans une ville, le samedi 30 mars.*
- *Chère maman, cher papa, je vous invite à l'école annexe au Carnaval le samedi 30 mars.*
- *Vous venez à l'école pour faire le Carnaval avec tous les enfants de l'école avant les vacances.*

Les entretiens métacognitifs

Dans tous les cas, les informations apportées par ces entretiens sont à relativiser et à croiser avec les différentes observations en continu du comportement de l'enfant, avec ses verbalisations au cours d'activités et avec les résultats à certains jeux-problèmes qui eux aussi évaluent des représentations. En effet, les entretiens « méta » ne recueillent que du discours, en dehors du contexte des activités langagières sur lesquelles ils portent. Les paroles de l'enfant sont aussi à relativiser selon le degré de maîtrise du langage qu'il manifeste. Vous pouvez éventuellement aider l'enfant qui éprouve des difficultés à préciser sa réponse, en lui renvoyant pour accord une reformulation de ce qu'il a dit.

Vous l'avez vu, pour PROG il n'y a pas d'erreur au sens courant du terme, c'est-à-dire reposant sur l'opposition vrai/faux. Il ne peut donc pas y avoir de représentations erronées au sens strict. On ne peut pas parler non plus de contresens, puisque ce terme renvoie à une norme, en l'occurrence les représentations que se fait de l'écrit un adulte expert. De même, on n'attend pas d'un enfant, en fin de cycle 1, qu'il ait des représentations conformes de l'écrit, mais qu'il se construise des **représentations** de plus en plus précises de l'acte de lire, de l'acte d'écrire et de la nature de l'écrit. On vise des représentations qui tendent de plus en plus à se rapprocher de ce que nous, nous en savons. Dans cet esprit, on parle d'**obstacle** lorsque les représentations sont en contradiction avec la nature de l'écrit et les usages qui lui sont associés. On se reportera à la page 70 où le tableau des exemples d'obstacles rencontrés dans la recherche serviront de « filtre » à votre compréhension des entretiens.

En effet, à travers ce que dit un enfant au cours d'un entretien, vous allez surtout essayer de comprendre sa logique. Prenons l'exemple d'une représentation fréquente qui a été mise en évidence au cours de la recherche : une forte proportion d'enfants pensent, y compris jusqu'au CE1, qu'on regarde les images pour lire (voir à ce propos les jeux-problèmes *Perroquet*, *Bouquet*). Cette croyance obéit à une certaine logique. Quand on entend un récit, on se construit des images mentales que l'on

peut retrouver sur les illustrations. Elle peut également être confortée par des pratiques familiales, ou scolaires. Des entretiens vont, dans certains cas, permettre de le comprendre.

Ainsi Sébastien, en fin de Grande Section, confronté au jeu-problème *Perroquet*, désigne comme support de l'histoire entendue le dessin du perroquet et maintient son choix après relecture. Au cours d'un entretien passé ultérieurement, il manifeste sa fréquentation des livres (*Batman*, *Cendrillon*, *le Roi Lion*), et déclare savoir lire. À titre d'exemple, il cite *Rox et Rocky*, *Les 101 Dalmatiens*, *Pocahontas* « *ça parle d'amour* ». Invité à préciser comment il fait, il déclare : « *je regarde les images ma maman elle me raconte un petit peu tous les jours après je dois le lire elle m'écoute parce que si je me trompe elle me dit* ». Quand on lui demande comment il va apprendre à lire l'année prochaine quand il sera en CP, il répond : « *je vais essayer de lire avec ma maman après je saurai lire* ». On le voit, pour Sébastien, les pratiques familiales de lecture affectivement très marquées (réciter le texte lu par la mère) semblent occulter les pratiques scolaires dont il n'a pas perçu le sens, ou du moins qu'il n'évoque pas spontanément au moment de l'entretien.

En décembre de CP, Sébastien désigne cette fois la BD comme support de l'histoire entendue de *Perroquet* et argumente son choix en montrant le contenu écrit des bulles. Au cours d'un entretien analogue passé en fin de CP, il reconnaît que l'apprentissage a été plus difficile et plus long qu'il ne le croyait en maternelle. Il dit que pour lire « *je cherche les mots qu'y a écrit sur le livre* », que pour savoir encore mieux lire, il faudra « *savoir lire des mots que je connais pas* ». Sa représentation première (lire = réciter) a donc évolué vers une représentation focalisée sur l'identification des mots, même si coexiste toujours l'impact des images, comme aide à la réussite. Quand on lui demande ce qu'il a fait pour apprendre à lire en CP, il répond « *j'ai lu des livres, j'ai regardé des phrases en même temps j'ai regardé les images, ça veut dire que je pouvais lire quelque chose* ».

En fin de CE1, Sébastien, qui manifeste toujours son goût pour « *tous les livres de Walt Disney* », est capable de lire rapidement en silence un texte long sans image et d'en comprendre par inférence les subtilités.

— Le guide d'entretien

Gérard Chauveau et Éliane Rogovas-Chauveau ont souligné l'importance des réponses apportées aux grandes questions « *Tu as envie de savoir lire ? À quoi ça sert ? Qu'est-ce qu'on peut faire quand on sait lire ?...* ». Dans PROG, nous privilégions plutôt les questions portant sur le sens des apprentissages à moyen et à long terme, amenant l'enfant à situer où il en est, et le chemin qui lui reste à parcourir. Ces questions vous donneront également des informations précieuses sur la manière dont les enfants comprennent le sens des situations que vous leur proposez, comprennent le spectacle que vous leur offrez d'un adulte expert en lecture et en écriture. C'est pourquoi nous vous proposons de conduire des entretiens plutôt en début ou en fin d'année, à des moments « charnières ». Ces entre-

tiens ne sont pas nécessairement à faire passer à tous les enfants, mais plutôt à ceux dont on a du mal à comprendre la logique, qui semblent confrontés à des obstacles révélés à l'occasion de situations antérieures.

Le contexte de passation peut également jouer un rôle. Par exemple, des enfants qui viennent de rendre visite à la classe de CP voisine n'auront pas les mêmes représentations de l'apprentissage de la **lecture** que ceux qui n'y seront pas allés. Les réponses pourront aussi varier, selon ce qui les aura frappés dans la classe visitée.

Les questions posées à l'enfant au cours des entretiens ont été regroupées autour de deux grands axes : les représentations de l'acte de lire et de son apprentissage ; les représentations de l'acte d'écrire et de son apprentissage.

« Je voudrais qu'on discute un petit peu pour savoir tout ce que tu sais. J'ai besoin de savoir plein de choses pour faire la classe après, alors il faut que tu m'aides. Je vais te demander des choses et je vais prendre des notes sur ce que tu me dis, d'accord ? »

■ Représentations de l'acte de lire et de son apprentissage (R①)

1. *« Tu as déjà vu des gens en train de lire, ton papa, ta maman, tes frères et sœurs... (à adapter) À ton avis, comment ils font pour lire, ceux qui savent ? »*

2. *« Et moi, tu m'as déjà vu plein de fois en train de lire. À ton avis, comment je fais pour lire, moi ? »*

3. *« Et toi, maintenant, est-ce que tu sais lire ? »*

Si l'enfant répond oui ou un petit peu : *« Qu'est-ce que tu sais lire ? Comment tu fais ? Explique-moi, montre-moi. »*

Si l'enfant répond non : *« Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour que tu saches lire ? »*

4. *« L'année prochaine, tu vas aller au CP, comment tu vas faire pour apprendre à lire ? »*

■ Représentations de l'acte d'écrire et de son apprentissage (R②)

5. *« Tu as déjà vu des gens en train d'écrire, ton papa, ta maman, tes frères et sœurs... (à adapter) À ton avis, comment ils font pour écrire ceux qui savent ? »*

6. *« Et moi, tu m'as déjà vu plein de fois en train d'écrire. À ton avis, comment je fais pour écrire, moi ? »*

7. *« Et toi, maintenant, est-ce que tu sais écrire ? »*

Si l'enfant répond oui ou un petit peu : *« Qu'est-ce que tu sais écrire ? Comment tu fais ? Explique-moi, montre-moi. »*

Si l'enfant répond non : « *Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour que tu saches écrire ?* »

8. « *L'année prochaine, tu vas aller au CP, comment tu vas faire pour apprendre à écrire ?* »

9. « *Cette année, on a déjà écrit ensemble, avec la classe. Est-ce que tu te souviens de ce qu'on a écrit ? C'était pour qui ? Ça servait à quoi ?* »

10. « *Et toi, tu as déjà écrit à quelqu'un ?* »

Si l'enfant répond oui ou un petit peu : « *Qu'est-ce que tu as écrit ? C'était pour quoi ? Y a quelqu'un qui t'a aidé ?* »

Si l'enfant répond non : « *Et si on t'aidait, tu aurais envie d'écrire à quelqu'un ? À qui ? Pour lui dire quoi ?* »

■ Les résultats

Les résultats du premier groupe de questions font apparaître le fait que, dans la vie courante, les situations de **lecture**, souvent fugitives, n'attirent pas l'attention des enfants. Quand il y a centration explicite sur la lecture, par exemple quand la mère lit un album avec l'enfant, la charge affective de la situation, les interactions constantes entre les échanges oraux, l'oralisation du texte et les commentaires sur les images, ne contribuent pas forcément à la clarté cognitive (du moins dans l'immédiat, comme on l'a vu à propos de l'évolution de Sébastien relatée plus haut). Dans certains cas, l'observation comparative de frères et de sœurs peut être déclenchante et servir d'appui. Loïc, par exemple, indique que son « *grand frère i lit dans sa tête parce qu'i dit rien et mon petit frère il regarde que les images* ».

En revanche un travail régulier mené en classe sur la distinction lire/raconter, sur l'explicitation de leurs stratégies par les enseignants, conduit les enfants à comprendre davantage cette activité opaque, sinon magique. Ainsi Justine déclare : « *tu regardes que les écritures pas les images... tu nous dis toujours la même chose t'es obligée de lire comme c'est écrit... des fois tu regardes dans le livre, tu lis dans ta tête, on entend rien* ».

Les questions portant sur ce qu'il faudrait faire pour savoir lire et sur ce qu'il faudra faire au CP pour apprendre peuvent être révélatrices de la perception du chemin déjà fait et de celui qu'il reste à parcourir – pour l'enfant comme pour vous. Rappelons qu'il faut toujours relativiser les réponses, ne pas en inférer des prédictions sur la réussite scolaire ultérieure, et les croiser avec les informations apportées par l'observation en continu et par certains jeux-problèmes.

Voici des exemples de réponses très contrastées d'enfants en fin de Grande Section : « *La maîtresse va montrer un tableau avec plein de mots faudra les répéter et pis comme, ça ça va arriver, je saurai lire* » (Camille), « *on commence par la première lettre, après la deuxième lettre et après si y en a que trois des lettres et ben c'est comme ça qu'on peut lire... moi je fais pas comme ça* ».

je sais lire les premières lettres et je sais lire papa maman petit ours brun, y a des fois je reconnais des prénoms de ma classe» (Marion), *«je lirai des grands et des moyens livres et comme ça je saurai»* (Éléonore). À première vue, on pourrait juger qu'Éléonore est à un stade de clarté cognitive satisfaisant, que Camille est en pleine confusion et que Marion se focalise sur l'identification des mots. Et pourtant, on ne peut pas parler de réponses justes ou fausses en soi, ou même d'obstacles. Ces réponses traduisent simplement la centration sur un seul des aspects – tous vrais – d'un apprentissage complexe aux dimensions multiples. Et votre travail va consister à élargir et à complexifier progressivement ces visions.

Le second groupe de questions met en évidence les situations de productions d'écrit dont les enfants se souviennent, ce qui vous permet aussi d'évaluer celles qui ont réellement fait langage pour eux, c'est-à-dire celles qui ont mobilisé la **dimension symbolique**. Au cours des expérimentations, certains enfants, évoquant le spectacle d'adultes scripteurs, paraissaient restreindre l'activité d'écriture à celle de tracer des lettres avec un crayon. Or ces mêmes enfants, sollicités sur le souvenir de situations de production d'écrit, ne mentionnent plus cet aspect, mais évoquent des situations variées de production de messages adressés. Les détails apportés témoignent du caractère marquant de la découverte essentielle que des traces écrites mystérieuses peuvent faire langage. Alain, par exemple, évoque une situation vécue l'année précédente en Moyenne Section : *«on avait écrit quand elle était à l'hôpital, la maîtresse, on a écrit tu nous manques beaucoup maîtresse, on a tous trouvé un mot tout seul et on l'a écrit en attaché... dans les genoux elle a quelque chose qui se balade, et dans le coude aussi»*.

La perception de cette découverte du pouvoir de l'écrit peut également se manifester si vous demandez à l'enfant s'il a envie d'écrire à quelqu'un et pourquoi. Mathieu évoque sa marraine : *«bonjour Virginie je voudrais tant que tu reviennes»*, Léa son papy *«quand c'est son anniversaire, comme ça quand je peux pas y aller il sera content»*. Arthur a envie d'écrire *«une lettre à Monique pour que je reçoive du courrier»*. Quant à Camille, la modification de sa réponse spontanée est éclairante : *«j'ai envie d'écrire à mes parents pour dire que je vais passer au CP... non ils le savent... à mon oncle... je lui dirai pareil que mes parents sauf que lui, il sait pas, il habite très loin»*.

5. Outils utilisables à partir de la Grande Section

Le rappel de récit	242
Les jeux-problèmes avec <i>Bonbons de couleur</i>	243
La passation <i>Perroquet</i>	244
Le jeu-problème <i>Bouquet</i>	246
Le jeu-problème <i>Loup-Coccinelle</i>	247
Les jeux phoniques	247

Le rappel de récit

En **Grande Section**, il suffit de bien écouter les enfants pour constater leurs progrès en compréhension et en production de récit. Des acquisitions récentes rendent ces performances possibles, notamment deux grandes conquêtes. La première est la capacité de planifier, c'est-à-dire d'organiser les événements les uns par rapport aux autres en même temps qu'on les dit (voir procédure B dans la production de langage écrit, page 138). Tout semble indiquer que la trace que nous avons de cette « réflexion », simultanée à la verbalisation, apparaît souvent sous forme de « *et pi* » qui, contrairement à ce qu'on pourrait croire, est une trace de progrès. La seconde acquisition qui rend les récits « rappelés » plus organisés est la prise en compte du non-savoir de l'interlocuteur. On peut en effet parler de représentation de la représentation d'autrui, à partir de 5 ans. Ces quelques repères vous autorisent à utiliser le récit comme point d'appui des apprentissages en langage écrit. Les histoires constitueront leur culture commune. Le coin-bibliothèque, les abonnements, les emprunts par la classe à la bibliothèque municipale, les prêts d'albums à la maison doivent être gérés de manière régulière et cohérente, pour que les enfants en soient réellement partie prenante. Il faut qu'ils puissent anticiper la rencontre avec un lieu, l'écoute d'un texte lu, les retrouvailles avec une histoire connue, pour en tirer le plus de bénéfices. Un conseil : faites comme si « connaissance » était synonyme de re-connaissance, vous ne vous tromperez pas. C'est dans cette optique que les jeux-problèmes qui suivent ont été conçus.

— Jouer à la maîtresse

Vos élèves se souviendront vite, quand vous le leur rappellerez, qu'ils ont joué à trouver quelle était l'histoire entendue, en fermant les yeux, lors-

qu'ils étaient en Petite Section (voir page 221). Vous allez leur proposer de faire la maîtresse : maintenant qu'ils savent raconter, ils peuvent faire deviner une histoire, parmi trois albums posés sur la table, à des enfants de Petite Section. À vous d'organiser l'invitation (par écrit bien sûr !) et de permettre aux Grands de montrer leur compétence.

■ *Le grand concours de récit*

Parmi les « exploits » que vous pouvez instaurer durant les regroupements, vous pouvez introduire le grand concours de récits sur une certaine période. Les enfants sont prévenus qu'il s'agit d'un jeu dans lequel un enfant choisit une histoire parmi celles des albums du coin-bibliothèque, et la raconte, sans rien dans les mains, aux copains rassemblés. Ceux-ci doivent dire, à la fin, si l'enfant a « bien raconté » ou « très bien raconté ». L'enfant qui « passe » est volontaire. Cela signifie qu'il peut s'entraîner avant, avec ou sans l'aide du maître et qu'il choisit son jour et son heure, quand il pense qu'il est prêt. Ce procédé vous permet d'encourager les enfants les plus timides en « les préparant » pour qu'ils puissent, eux aussi, participer au concours (**différenciation**).

Les jeux-problèmes avec *Bonbons de couleur*

⇒ VOIR PAGES DE L'HISTOIRE ET CONSIGNES DANS LE FICHIER

■ Histoire vraie ou pas ? (C ❶)

Une fois l'histoire lue, relue, et commentée, une discussion peut être organisée sur la caractéristique de l'histoire. Il se trouve que celle-ci s'y prête parce qu'elle est, tout à la fois, réelle et fictive. Chacune des pages comporte un événement que l'on peut discuter comme étant « possible » ou « impossible ». Mais il faut réfléchir !

■ Jeu-problème du choix de titre : compréhension C ❷

Dans un premier temps, vous demandez aux enfants de faire des propositions de titres qu'ils vous soufflent à l'oreille et vous en prenez note. Dans un second temps, vous leur en soumettez d'autres et ils votent. Puis on reprend les premières propositions pour les rediscuter.

■ Jeu-problème de remise en ordre des pages : C ❹

Après avoir relu chaque page en suivant du doigt, vous les mélangez et demandez aux enfants de les remettre en ordre. Le « chemin du langage à la langue » est particulièrement mobilisé ici. En effet, la lecture du prénom qui figure dans la première ligne de chaque page permet la réussite de la tâche. Ce n'est pas le cas du critère du nombre de lignes, souvent utilisé par les enfants.

La passation *Perroquet*

⇒ VOIR PAGES DE TEXTE, PAGES ILLUSTRÉES ET CONSIGNES DANS LE FICHER

Le jeu-problème *Perroquet* propose à l'enfant plusieurs tâches permettant de travailler les représentations de l'écrit. Nous vous les présentons à travers la retranscription d'une passation individuelle avec Quentin, un enfant de **Grande Section**.

■ Tâche 1 pour construire un univers de référence : dessiner un perroquet

Vous demandez à l'enfant de dessiner un perroquet, sans lui préciser qu'il s'agit du personnage de l'histoire que vous lui lirez ultérieurement.

M1 – *Quentin, on va faire un petit travail et pour commencer, je vais te demander de dessiner un perroquet. Tu sais ce que c'est un perroquet ? regarde, tu peux utiliser toutes ces couleurs*
[...]

M2 – *il est magnifique, ton perroquet !*

Quentin 1 – *il regarde par terre, oui, il regarde les gens qui lui donnent des morceaux de pain*

M3 – *ah, d'accord !*

Quentin 2 – *il est un peu triste... il est un peu triste d'être dans une petite cage, alors il a pondu des œufs... là, c'est du pain et là, c'est un œuf qui va sortir du nid et je vais dessiner un beau petit soleil*

Quentin parle beaucoup comme s'il était inquiet...

■ Tâche 2 d'encodage (R●) : écrire « Momo ! Momo ! »

M4 – *Quentin, ton perroquet est magnifique, de toutes les couleurs, et en plus, je vais te dire quelque chose qui va t'étonner, il sait parler et tu sais ce qu'il sait dire ? il sait dire Momo ! Momo !*

Quentin 3 – *oui, quand il dit quelque chose on l'appelle pareil, alors on l'appelle perroquet*

M5 – *oui, tu as raison, le perroquet est un oiseau qui sait parler, alors je vais te demander d'écrire Momo ! Momo ! devant le bec du perroquet pour qu'on voit qu'il parle*

Quentin 4 – *(chuchotant) je sais pas écrire moi*

M6 – *fais comme tu sais*

Quentin 5 – *je sais déjà écrire maman en attaché et papa je sais écrire*

M7 – *et moi je voudrais que tu essaies d'écrire « Momo ! Momo ! »*

Quentin 6 – *(trace P I H T N N)*

M8 – *tu peux me dire ce que tu as écrit ?*

Quentin 7 – *Momo*

Quentin définit ce qu'est un perroquet (= qui répète).

clarté cognitive + inquiétude

Quentin montre qu'il sait que pour écrire, on utilise des signes particuliers que sont les lettres. Il les emprunte abondamment à son prénom (du connu).

M9 – *c'est très bien tu as écrit comme tu sais, moi à côté je vais l'écrire comme je sais moi et t'expliquer comment tu peux faire. Alors, j'écoute bien ce que ça fait dans mes oreilles Mmmooooommmooo. D'abord j'entends [m ::], et je sais que c'est la lettre M qui fait [m], j'écris M pour commencer. Ensuite, dans [mo] j'entends [o] alors j'écris un O. Bon, maintenant je relis, j'ai écrit « Mo », mais je veux écrire « Momo », alors, tu peux me dire ce que je dois écrire maintenant ? »*

Quentin 8 – *je sais pas*

M10 – *je vais le faire, je vais écrire la même chose, M et O pour faire encore [mo] et je mets un point d'exclamation. Et j'ai écrit (montre) « Momo ! ». Maintenant je l'écris une deuxième fois. Voilà « Momo ! Momo ! »*

Hypothèse à vérifier : il n'a pas découvert la **valeur sonore** des lettres.

M passe du dispositif 3 au dispositif 1, en montrant comment elle fait. Puis elle essaie le dispositif 2, sans succès.

Elle reprend le dispositif 1.

Vous incitez l'enfant à écrire « comme il sait ».

■ Tâche 3 de recherche d'indices dans l'écrit (C ④) : choisir une bande correspondant à la légende du dessin

Quentin 9 – (choisit la bande « le perroquet » et la colle)

M11 – *tu peux me dire comment tu fais pour choisir celle-là ?*

Quentin 10 – *parce que j'ai vu un P*

M12 – *bon je vais te dire ce qui est écrit sur cette bande... [...]*

M13 – *alors c'est celle-là ?*

Quentin 11 – *non... c'est celle-là (montre la bonne bande)*

M14 – *oui, c'est bien, et maintenant, comment tu sais que c'est celle-là ?*

Q 12 – *parce que y a un P et un R... perroquet !*

Quentin ne fait pas de lien entre les longueurs des chaînes écrite et sonore, ne cherche pas la présence des mots qu'il vient de voir tracer mais semble attribuer une valeur sonore à la lettre P, correspondant à la première syllabe du mot « perroquet ». Il modifie son choix, en élargissant le champ de traitement par sa procédure initiale.

Vous demandez à l'enfant de choisir parmi trois bandes de texte fournies, celle où est écrit « Le perroquet dit : Momo ! Momo ! ».

■ Tâche 4 de mobilisation de la représentation de l'acte de lire (R ①) : identification du support lu

Vous lisez l'histoire du perroquet de Jojo sans montrer le support et vous demandez à l'enfant de choisir, parmi cinq feuilles que vous lui présentez,

M15 – *je voudrais savoir à ton avis quelle est la feuille que j'ai lue ?*

(Quentin montre la BD)

M16 – *je vais t'aider, je vais lire devant toi et tu vas bien regarder ce que je fais... alors c'est laquelle que j'ai lue ?*

Les cinq supports sont étalés devant l'enfant et M fait une deuxième lecture en portant ostensiblement son regard sur le texte écrit.

(Quentin maintient son choix de la BD)
M17 – *tu penses que c'est celle-là ? explique-moi comment tu fais.*

Quentin 13 – (pointant successivement les images) *parce que là il répond pas, là il répond rien, et là il répond Momo.*

Et Quentin maintient son choix : pour nous, c'est un **obstacle**.

M donnera la réponse (voir dans la reprofiche correspondante la procédure à suivre).

celle que vous avez lue : le texte complet tapé, le texte complet écrit à la main, un dessin de perroquet avec un titre, un titre avec un résumé ou quatre images séquentielles de type BD.

M18 – *et toi, Quentin, est-ce que tu peux la lire, cette histoire ?*

Quentin 14 – *oui je m'en rappelle (il prend la BD) mais y a des mots qui sont pas dans l'histoire... un jour... c'était... l'anniversaire d'un petit garçon... pour son cadeau déballa tout... / c'est / c'était un perroquet... / il cria un gros coup il lui demanda... est-ce que tu veux des petits gâteaux secs ? il disait rien / un autre jour le deuxième jour il lui demanda tu veux de la semoule ?... il répondait rien... un autre jour... il lui demandait tu voudrais des cacahuètes ?... il répondit pas... et au bout d'une semaine il dit... je vais te rendre... vendre... je vais te revendre au magasin... comme tu dis rien... disa... o o ! o o !*

Quentin paraît associer l'acte de lire à un rappel de récit prenant appui sur les images, tout en ayant conscience d'ajouter des informations personnelles. C'est, là aussi, un **obstacle**.

Quentin ne fait pas « **le chemin du langage à la langue** » : il est soit dans la langue (lettres P et R), soit dans le langage (il raconte). Il risque d'être en difficulté au cycle 2.

■ Tâche 5, nouvelle mobilisation de la représentation de l'acte de lire (R❶) : essayer de lire

Vous demandez à l'enfant s'il peut lire, tout seul, l'histoire.

Cette passation débouchera sur des actions de **différenciation** : il faudra expliquer à Quentin ce qu'il a fait en racontant (miroir cognitif), on fera des jeux phoniques avec lui, on utilisera la passation **Bouquet** et on reprendra régulièrement les tâches de cette passation avec d'autres supports histoires du fichier.

Le jeu-problème *Bouquet*

⇒ VOIR MATÉRIEL ET CONSIGNES DANS LE FICHIER

Ce jeu permet d'explorer la représentation qu'ont les enfants de l'**acte de lire R❶**. Ils doivent dire si vous lisez ou si vous faites autre chose. Utilisé en différenciation individualisée, il vous permet aussi de « montrer » à l'enfant différentes activités qui ont à voir avec la lecture et qui ne sont pas la lecture. Ce **dispositif 1** nous paraît être un moyen fort pour lever les **obstacles**, notamment en situation d'aide spécialisée (**RASED**).

Le jeu-problème *Loup-Coccinelle*

⇒ VOIR MATÉRIEL ET CONSIGNES DANS LE FICHIER

Ce jeu est un outil de travail pour mobiliser la **nature langagière de l'écrit (R ③)**.

Il propose deux versions d'une même histoire, l'une en **langage oral**, l'autre en **langage écrit**, et qui occupent exactement le même espace, afin de neutraliser une comparaison s'appuyant sur la forme visuelle et favoriser la prise en compte de critères textuels et linguistiques. La version en langage écrit peut être identifiée, par exemple, par des marqueurs spécifiques. Et les enfants de la recherche le disent : *« c'est mieux de commencer par "un jour", "tout à coup" c'est un mot qui sert à faire des histoires » ; « on dit "un loup" dans l'autre on dit "le loup" » ; « "affamé" c'est dit dans les livres... »*. Il leur arrive de caractériser la version en langage oral par les répétitions, *« "après" "après" partout la même chose »*, et par son absence de clôture, *« elle va pas elle est pas finie, ça a l'air d'être au milieu d'une histoire »*.

Les jeux phoniques

Les **jeux phoniques**, comme on l'a vu dans le chapitre 4 (voir page 204), sont des situations particulières de jeux-problèmes dont la résolution nécessite une prise en compte des unités non significantes de la langue, syllabes et phonèmes. On appelle aussi ces unités des unités de « bas niveau », parce qu'elles sont des outils (elles sont au service de) de l'activité langagière complexe qui, elle, est de haut niveau.

Rappelons la logique de ces jeux :

1. Les enfants ont, dès le plus jeune âge, acquis la capacité de traiter ce qu'ils entendaient (en réception dans l'oral) pour essayer de parler en utilisant le système des unités linguistiques de leur langue (en production orale).
2. Ce travail d'ordre métalinguistique, est considéré comme non conscient, parce qu'à l'oral, la conscience ne porte pas sur la forme du message (les signifiants).
3. Par ailleurs, ces unités linguistiques (phonèmes) correspondent aux valeurs les plus fréquentes des unités – lettres de l'écrit (phonogrammes).
4. Une certaine conscience de ces unités est nécessaire pour entrer dans les activités « méta » sur l'écrit, qu'on appelle **encodage** et **décodage**.
5. PROG rejette les situations de classe offrant directement des activités « méta » aux élèves, comme le seraient des correspondances graphèmes-phonèmes présentées en « **tableau de sons** », c'est-à-dire des correspondances entre signifiants de l'écrit et signifiants de l'oral, parce que ce serait une manière de perdre les élèves les plus fragiles.

6. PROG choisit en quelque sorte de porter à la conscience cette capacité à traiter le flux sonore, déjà en place mais non-consciente, parce qu'il faut que les enfants puissent y avoir recours quand ils sont en résolution de problème écrit.

7. Ce recours aux unités linguistiques de bas niveau pour résoudre des problèmes écrits est l'affaire de chaque enfant, l'enseignant faisant en sorte que cela puisse se produire. C'est pourquoi on ne peut que constater d'importants décalages temporels, d'un enfant à l'autre, de cette découverte du **principe sonore**.

Les jeux phoniques s'inscrivent donc dans la charnière des points 2 et 6 : durant ces jeux, les enfants seront « obligés » de prendre en compte les signifiants (sons, combinaisons de sons) des signes linguistiques qu'ils utilisent, à l'oral, sans le savoir.

Voici comment nous avons construit les jeux phoniques et comment vous pourrez en construire d'autres.

■ *Comment construire des jeux phoniques ?*

Au départ d'un jeu phonique, les enfants entendent quelque chose. C'est un contexte. Celui-ci n'est pas une vraie situation langagière, telle que nous la définissons depuis le début de ce livre : il n'y a pas de communication, pas de choix d'un « dire » par les enfants, pas d'énonciation, pas de réflexion sur des objets du monde. Mais ce n'est pas non plus une situation « purement méta » comme celles qu'on utilise en laboratoire lors de protocoles expérimentaux (*« je te dis un mot de trois syllabes et tu enlèves la syllabe du milieu, tu dis ce qu'il reste »*). Cela veut dire que la situation est malgré tout en rapport avec les usages du langage que les enfants ont l'habitude de faire : entendre ou dire les prénoms des copains, entendre ou dire une comptine. À partir de là, on introduit une perturbation par rapport à ce qu'ils connaissent et de manière à induire une prise en compte des signifiants. S'agissant de jeux, il est préférable que la situation soit drôle et que les enfants gagnent (tous, bien sûr), c'est-à-dire trouvent une solution.

Deux critères de progressivité, dégagés de la recherche, pourront servir de repères dans la construction des jeux phoniques du cycle 1 au cycle 2. Le premier critère porte sur le type d'activité demandée aux enfants. Le second porte sur la nature des unités, c'est-à-dire les éléments sonores à traiter.

Les activités, classées des plus faciles aux plus difficiles, sont :

- répéter : c'est l'activité la plus facile puisqu'elle ne nécessite qu'une focalisation sur le flux sonore entendu ;
- repérer « ce qu'on entend tout le temps » dans le matériau sonore donné par le maître ;

- isoler ce qui a été repéré ;
- manipuler les unités sonores isolées. Les manipulations consistent à supprimer (enlever par exemple la première syllabe d'une suite plurisyllabique), puis à ajouter (par exemple redire un mot de deux syllabes en disant deux fois la dernière syllabe) et enfin à changer de place (par exemple redire un mot de deux syllabes en permutant la première et la dernière) ;
- trouver tout seul, en production.

Les éléments sonores, classés des plus faciles à traiter aux plus difficiles, sont :

- les onomatopées de la langue, par exemple «cocorico» ;
- les prénoms, prénoms + noms ;
- les «logatomes» (non-mots, comme «rapimolatu») ;
- les comptines simples ;
- les rimes (assonances) ;
- les syllabes (orales). L'unité sur laquelle on peut «attirer l'attention» des enfants très jeunes est d'abord la syllabe. C'est l'unité qu'ils savent le mieux segmenter, parce que c'est une réalité articulatoire. En français, la syllabe de type Consonne Voyelle est la plus fréquente et elle est assez facilement isolable dans un flux sonore. On commencera par ce type de syllabe d'abord à la finale d'un mot, puis à l'initiale, avant d'aborder les autres syllabes de type Voyelle Consonne. On commencera également par des syllabes contenant une voyelle très sonore.
- les phonèmes enfin, qui sont des unités tout à fait différentes et qui sont les plus difficiles à discriminer. On pourra commencer par les phonèmes vocaliques, qui sont plus facilement repérables que les phonèmes consonantiques.

D'après ce classement provisoire du plus difficile au plus facile, on voit que la tâche la plus difficile pour un enfant consiste à trouver tout seul un mot (production) où on entend un phonème consonantique.

On notera que certains jeux phoniques que les maîtres connaissent bien parce qu'ils font partie des exercices traditionnels du CP sont aussi les activités les plus difficiles. Par exemple, dire si un son donné est en début, à l'intérieur ou à la fin des mots. Bien entendu, on exclura ces types de tâche au cycle 1.

Rappelons une précaution essentielle : il n'y a AUCUN SUPPORT ÉCRIT utilisé dans ces jeux, ni avant, ni pendant, ni après les consignes.

En effet, tout support écrit construirait des relations chaîne sonore – chaîne écrite, alors que PROG pose que ce sont les enfants qui découvrent ces relations, individuellement, à leur heure. Notre pratique en recherche nous a montré à quel point il était tentant, lors d'une remarque d'un enfant, de vouloir écrire ce qu'il dit. Nous considérons qu'en le faisant, les maîtres «se calent» sur les enfants les plus performants, ceux qui ont déjà

établi des relations éléments sonores – éléments graphiés. Ce faisant, ils risquent de perdre les autres.

Les différentes précautions à prendre sont les suivantes :

- se débrouiller pour faire entrer les enfants très progressivement dans ces jeux : à la simple écoute de leur prénom mais d'une nouvelle manière (ils entendent du « pareil – pas comme d'habitude »), en jouant sur leur écoute de « blocs sonores » avec prénom + nom ou l'inverse ;
- commencer par des situations collectives, pour que le groupe d'enfants soit concerné par ce type de jeu. Puis conserver un même jeu en atelier ;
- utiliser ces jeux en **différenciation** : en **regroupement**, on explique aux enfants que lorsqu'on a trouvé, on part en atelier. Cela vous permet de continuer le jeu avec les enfants les plus en difficulté. On peut reprendre le lendemain, avec ces mêmes enfants en **atelier** ;
- essayer de ne pas changer de jeu (le type d'unité et le type d'activité), tant que tous n'y arrivent pas. Cela correspond à un **cycle d'activité** avec tel type de jeu. Dans tous les cas, chaque jeu fait l'objet de plusieurs séances ;
- alterner un jeu portant sur les syllabes, un jeu portant sur les rimes et un jeu portant sur les phonèmes ;
- ne pas commencer ces jeux avant la fin de la Moyenne Section ;
- faire très attention au **vocabulaire de travail** : les syllabes peuvent être appelées « morceaux de mots » et les consonnes et les voyelles peuvent être appelées « bruits » ou « sons » ;
- rappeler régulièrement à quoi servent ces jeux (**clarté cognitive**) ;
- ne pas prolonger un jeu au-delà de quelques minutes, même si les enfants y entrent volontiers.

■ Première étape

« Aujourd'hui c'est moi qui vais faire l'appel et ça ne sera pas comme d'habitude. C'est un jeu pour apprendre à bien écouter. Quand vous pensez que c'est votre tour, vous dites "présent". Je commence. Natacha Tricastel. » Vous faites l'appel dans l'ordre prénom + nom et vous gardez le cahier d'appel sous les yeux. Au bout d'un moment, vous demandez : *« Est-ce que vous savez ce que je fais ? ... Eh bien, je dis votre prénom et votre nom, c'est votre nom de famille. »* Les enfants rient, certains ont « honte » de s'entendre appeler comme ça, puis ils comprennent que c'est un jeu. Chacun découvre le nom de famille des autres. Les jours suivants, vous changez l'ordre du cahier d'appel.

■ Deuxième étape

« Aujourd'hui je vais changer ma manière de faire l'appel, attention il faudra bien écouter. Je commence. Monsieur Charif Hakim... tu dis "présent" Hakim. Mademoiselle Larivier Solange... » Vous dites Monsieur ou Mademoiselle et nom + prénom, et en changeant l'ordre du cahier d'appel. Vous gardez le cahier d'appel sous les yeux.

■ Troisième étape

«Aujourd'hui c'est vous qui allez faire l'appel. Je vais commencer par Sonia par exemple. Elle va venir à côté de moi, je vais lui montrer un enfant sur la photo de la classe et elle va l'appeler par son prénom et son nom pour qu'il réponde présent.» Vous vérifiez que tous les enfants connaissent les patronymes de tous les autres.

■ Jeu phonique de repérage de rime

Nous vous conseillons de préparer très finement ce jeu avant la séance : vous sélectionnez la fin d'un nom de manière à ajouter une injonction à rime. Vous aurez vos notes à l'intérieur du cahier d'appel pour les retrouver sans que les enfants aient accès à votre écrit. Vous pouvez même le préciser : *« Il faut que je regarde mes notes. »*

«Le jeu de ce matin sert à faire l'appel mais il est un peu rigolo, vous allez écouter. Je commence. Mademoiselle Solange Larivier, montrez-moi votre nez.» Dans un premier temps les enfants vont rire. Après plusieurs séances certains enfants vont construire d'eux-mêmes des suites. Vous le noterez car ces enfants étant les plus performants, vous devez continuer avec les autres. Voici des exemples :

[a] «Monsieur Denis Belida, montrez-moi trois doigts», «un bras»

[i] «Mademoiselle Sylvie Paris, montrez-moi Denis»

[ɔ] «votre menton», «un bouton», «votre pantalon»

[e] «votre nez», «un pied», «le calendrier»

[ø] «vos yeux», «vos cheveux»

[o] «le tableau», «Pablo», «des ciseaux», etc.

■ Jeu phonique de segmentation syllabique

Nous vous conseillons de préparer ce jeu avant la séance.

«Aujourd'hui on va faire un jeu qui apprend bien à écouter ce qu'on fait quand on parle. On va s'amuser à compter combien on a tous de morceaux de mots dans nos prénoms et nos noms. Alors je vous explique en commençant par moi. Je m'appelle Béatrice Cotarel. Je tape les morceaux de mots qu'on entend et ça fait (vous frappez votre genou lentement en même temps) be - a - tris - co - ta - rel, j'ai tapé 1, 2, 3, 4, 5, 6 fois. J'ai 6 morceaux de mots. On va voir combien vous en avez. Je demande à...» Frappez des syllabes orales. Laissez les enfants chercher et discuter. Pour changer le jeu, vous pouvez, par la suite, demander à un enfant de compter le nombre de syllabes d'un autre prénom + nom que le sien, devant les autres, sans frapper. Il doit alors travailler en langage intérieur. Ce jeu est décisif, utilisez-le en **différenciation**. Ne passez pas au jeu suivant tant que tous les enfants ne réussissent pas !

■ Jeu phonique de repérage phonémique

Nous vous conseillons de vous entraîner avant la séance.

«Le jeu que j'ai préparé est très difficile. Il vous faudra du temps pour arriver à y jouer. Même moi j'ai eu du mal à le préparer. Mais il sert bien à apprendre

les bruits qu'on entend quand on parle. Au lieu de faire l'appel en disant votre prénom, je vais faire les bruits qui sont dans votre prénom, dans l'ordre. Vous devez reconnaître le votre et dire présent. Par exemple, mon prénom, c'est [b - e - a - t - r - i - s]. Je commence. [a - k - i - m] ». Attention ! vous devez faire le bruit des phonèmes et non pas dire le nom des lettres. Au début, dites les phonèmes très lentement. Il s'agit d'un jeu de reconnaissance. Ne le faites pas en production, c'est-à-dire en demandant aux enfants de faire eux-mêmes les bruits, ce n'est pas du tout dans leurs possibilités. Prenez le temps d'expliquer. Travaillez en atelier avec certains enfants qui en ont besoin.

■ Jeu phonique de changement phonémique

Vous gardez vos notes sous les yeux dans une chemise en le précisant aux enfants : c'est votre pense-bête écrit, eux ils ne travaillent qu'avec leurs oreilles.

« Dans la comptine que je vais dire, je vais faire des bêtises. Je vais me tromper à la fin. Si vous écoutez bien ce qu'on entend de pareil, vous devez pouvoir trouver le bon mot. Je commence et je vous aide. Je dis : "à midi, Émilie a manger du rat". Et il faut me dire "non, du riz" pour qu'on puisse entendre toujours [i] dans "à midi, Émilie a mangé du riz". » Accentuez la fin pour que les enfants l'entendent. Évitez les prénoms des enfants de la classe. Pour entraînement, vous pouvez dire la liste dans un autre ordre.

Ce matin, Romain a mangé du [pu]

À la cantine, Sandrine a mangé des [sarde]

Mardi, Sophie a mangé des [rado]

Ça y est, René a mangé son [guti]

Ah non, Gaston, ne mange pas tous les [bubu]

Et voilà, Sandra a bu son [jokolo]...

Ouais ouais, le bébé a bu tout son [la]

Les poussins de mon voisin ont picoré leur [gry]

■ Jeu phonique de manipulation syllabique

Vous apprenez la comptine « dubibi, dubibo, carabi, carabo, dutiti, dutito, carati, carato, dunini, dunino, carani, carano » par cœur avant la séance.

Les enfants (puis un enfant) répètent les groupes de deux trisyllabes (« carabi, carabo »). Lorsque tous les enfants savent répéter ces groupes vous pouvez faire évoluer le jeu. Vous expliquez que vous allez mettre le premier morceau et le deuxième « l'un au bout de l'autre ». Et vous commencez en les laissant finir : « dubibi, dubibo, cara ? ». Lorsque tous les enfants savent répondre, vous pouvez faire évoluer le jeu : « Je vais changer le début de la comptine dubibi, ... et vous essayez de trouver la fin. Par exemple, je vous dis dulili, dulilo, cara ? et vous devez répondre carali, caralo. » Si les enfants y arrivent, proposer dumini, dumino, dufifi, dufifo, dugui-gui, duguigo...

Témoignages

Cette partie essaie de donner plus de réalité à ce qui se passait dans les classes de la recherche PROG : vous y trouverez les choix que faisaient les maîtres dans la gestion journalière de la classe (regroupements et ateliers), dans la gestion d'une année et sur les trois années du cycle (exemples de cycles d'activités et bilan d'activités pour une cohorte). Deux parcours individuels d'apprentissages seront enfin évoqués pour recentrer notre intérêt, une fois de plus, sur les enfants qui ont le plus besoin de nous (Laure et Sam).

Les trois caractéristiques majeures des pratiques des maîtres semblent être :

- *une grande souplesse dans l'alternance des situations d'apprentissage proposées aux enfants, chacune pouvant durer une séance ou être reprise, parfois sur plusieurs semaines, avec ou sans variantes ;*
- *une grande rigueur dans le choix des activités pour chaque enfant et chaque groupe d'enfants dans la classe, de manière à mettre en jeu langage et intelligence ;*
- *un vrai souci de progressivité des apprentissages sur les trois années, avec, à la clé, une harmonisation permanente entre collègues.*

SOMMAIRE

1. Les regroupements	254
2. Les ateliers	255
3. Un cycle d'activités en Petite Section	259
4. Un cycle d'activités de Grande Section	262
5. Un travail d'équipe entre collègues	271
6. Le parcours de Laure	276
7. Le parcours de Sam	280

1. Les regroupements

Les regroupements ont eu trois fonctions :

- la fonction de convivialité du **groupe-classe** : on se dit bonjour, on prend des nouvelles, on dit comment on va passer la journée ;
- une occasion de voir quelqu'un travailler et de comprendre comment il fait : c'était soit le **dispositif 1** lorsque la maîtresse parlait son activité (par exemple, lorsqu'elle écrivait la date chaque matin), soit le **dispositif 3** lorsqu'un enfant résolvait un problème devant les autres. Ce dernier dispositif était également mobilisé lorsqu'un groupe d'enfants expliquait aux autres ce qu'il avait fait dans un atelier, la veille par exemple. Ce bilan servait de présentation à ceux qui allaient, à leur tour, résoudre le problème ;
- ponctuellement, un moment d'état des lieux des **apprentissages**. Lorsque l'enseignante considérait que les enfants avaient beaucoup avancé dans l'un des quatre domaines, et qu'elle avait une vue des performances de chacun, elle annonçait l'événement. Par exemple, dans une Grande Section en février : *« Aujourd'hui, on ne va pas faire le travail qu'on fait tous les matins parce que j'ai quelque chose à vous dire. Je vais vous lire ce que vous avez répondu quand je vous ai demandé si vous saviez lire. Vous avez tous répondu et vous savez que je l'ai écrit dans vos petits cahiers. »* Ainsi l'évaluation transversale de **R 1** était-elle renvoyée au groupe et on commentait (voir chapitre 4, page 184, le suivi des progrès).

■ Préparer son travail

D'une manière générale, voici comment s'y sont pris les collègues de PROG pour rendre les regroupements intéressants et porteurs d'apprentissages.

- Ils ont listé ce qu'ils avaient l'habitude de proposer aux enfants durant ces moments collectifs et se sont demandé ce qui faisait progresser les enfants, et si oui, en quoi. Ils ont supprimé le reste, c'est-à-dire un certain nombre de tâches traditionnelles de ces moments-là (pseudo-météo qui revient à accrocher une image dans un endroit chaque matin, fausse utilisation de calendriers que les enfants ne comprendront qu'au CE1, liste de contrats de travail qui n'engagent que le maître, etc.). Ils ont travaillé cette question du « À quoi utilise-t-on les regroupements ? » entre collègues afin d'harmoniser une **progressivité** de cycle. Cette harmonisation a touché les supports et les activités. Par exemple, le calendrier unique de janvier de Petite Section à l'année civile de Grande Section, utilisé de plus en plus précisément.
- Ils ont préparé des **jeux-problèmes** à utiliser durant ces regroupements. Les principes étaient qu'ils les modifiaient pour qu'ils correspondent à de bonnes zones d'apprentissage. De bons jeux-problèmes étaient conservés autant qu'il le fallait, de manière à ce que tous les enfants y arrivent

(exemple : faire l'appel tout seul en Grande Section). Ces situations étaient abandonnées dans deux cas, lorsqu'elles n'intéressaient plus les enfants (ça ne les « concernait » pas) et quand elles ne les faisaient pas progresser (hors **zone d'apprentissage**). Exemple de problème abandonné : en Moyenne Section, alors qu'un enfant fêtait son anniversaire (5 ans), on lui a présenté le calendrier de l'année suivante et on lui a demandé « *à ton avis, où est le jour où tu auras 6 ans ?* ». Autant cette question semblait ne pas avoir de sens pour l'enfant (dispositif 3), autant il était intéressant pour la maîtresse de le dire, sans plus (dispositif 1).

- Durant les résolutions de problèmes, les essais ont été encouragés, les procédures expliquées et comparées, les progrès applaudis. Souvent, les maîtresses ont apporté de l'aide, modifié un support, donné un appui pour aider X, Y et Z « qui n'y arrivaient pas » (**différenciation**). Le groupe, en tant que témoin, accompagnateur, a été solidaire des « ratés » et des exploits.

- Un autre procédé de différenciation particulièrement précieux a été inventé par une maîtresse : lorsqu'elle met en route un jeu-problème qui doit être réussi, à terme, par TOUS les enfants, elle leur explique que, petit à petit, ceux qui réussissent partiront en atelier pour qu'elle puisse continuer avec les autres. Cela s'étalait sur plusieurs jours, parfois plus, et les enfants étaient très partie prenante. Cela veut dire que la durée et le contenu des regroupements et des ateliers ont été très souvent gérés « à la carte ».

2. Les ateliers

La démarche PROG rend obligatoire la pratique d'**ateliers** dans lesquels le maître est présent. C'est le seul moyen, pour le maître, d'observer, de comprendre et d'aider effectivement des enfants. Aucune vraie différenciation ne peut se faire, ni en grand groupe, ni avec un maître qui « passe » parmi les ateliers, intervenant quand les enfants l'appellent.

Les maîtres de la recherche ont donc essayé de traiter la triple question : comment faire pour se consacrer à un atelier en particulier ? comment s'occuper ainsi, à terme, de tous les enfants ? quelles activités dans les ateliers avec le maître ?

■ *Comment faire pour se consacrer à un atelier en particulier ?*

On appelle « **atelier** » la situation dans laquelle un groupe d'enfants travaillent à une même table, à une même tâche. Soient ils coopèrent pour la réaliser, soit ils la résolvent individuellement et échangent verbalement. □

Pour que le maître puisse rester dans un atelier, il faut qu'il donne aux enfants le temps d'apprendre à pouvoir « se passer » de lui. Cet apprentissage spécifique fait partie de ce qu'on a appelé « les opérations de début d'année ». Dans chaque classe, dès la semaine de rentrée, les maîtres sélectionnaient une liste d'activités que leurs élèves pouvaient faire de manière **autonome**, cette année-là. Ces activités étaient considérées comme d'autant plus opératoires qu'elles remplissaient deux critères, celui de l'intérêt cognitif qu'elles supposaient et celui de la durée qu'elles imposaient.

Exemples en **Petite Section** : recouvrir chaque pastille de couleur dessinée sur une surface, d'une bille de pâte à modeler (correspondance terme à terme), essayer de faire le même montage de « Lego » que celui qui est sur la photo (représentation à analyser), emplir un flacon transparent de perles en choisissant deux couleurs (remplir/vider).

Exemples en **Moyenne Section** : reproduire le trajet dessiné sur la feuille sur une autre feuille ne mentionnant que les décors (représentation à analyser), découper et coller les pages de catalogue, de manière à mettre ensemble ce qui va ensemble (catégorisation), retrouver et entourer un certain dessin reproduit de nombreuses fois dans un décor (discrimination visuelle), faire un puzzle.

Exemples en **Grande Section** : construire par manipulation et collage un escalier avec des bandes de papier de différentes longueurs (sériation), reporter les couleurs sur un dessin codé (correspondance terme à terme), trouver et aligner sur la table tous les morceaux nécessaires à une construction en Lego prise en photo (représentation à analyser). En cours d'année de Grande Section, les activités autonomes sont alimentées par les jeux de société (dominos, lotos, jeu de l'oie, jeu de cartes, etc.).

C'est l'habitude d'activités autonomes, donnée aux enfants et rappelée en permanence, qui apparaît ici comme la clé du problème. Il suffit qu'un collègue fonctionne autrement, sur une certaine période des trois années du **cycle**, pour que tout le travail soit à refaire.

Le succès de cette manière de travailler est totalement dépendant du degré de conviction des enseignants : plus ils se rendaient compte que seul un travail en atelier, avec eux, pouvait aider vraiment les enfants, plus les enfants acceptaient d'être soit avec lui, soit avec les copains, sans le déranger. Les explications données aux enfants ont été fondamentales. Régulièrement, en regroupement, les maîtres rappelaient que l'école sert à apprendre des choses que l'on utilise ensuite toute la vie (lire, écrire, compter, réfléchir, etc.) et que le travail d'un maître consiste à permettre aux enfants d'apprendre ces choses-là : *« et pour ça, j'ai besoin de bien vous écouter, de bien vous comprendre, et après je vous prépare du travail quand je suis chez moi et que je pense à vous »*. À l'annonce des ateliers, le maître pré-

cisait bien (par écrit parfois) qui travaillait seul et qui travaillait avec lui. Et il expliquait : *« je vais être dans cet atelier avec ces enfants parce que j'ai décidé de faire un travail particulier avec eux et c'est très important pour eux. Il faut donc que les autres se débrouillent et ne fassent pas trop de bruit. Vous savez que c'est chacun son tour, tout le temps comme ça. »* De plus, les maîtres ont vite constaté que des enfants pouvaient aussi progresser, dans d'autres domaines, en dehors de leur présence.

■ *Comment s'occuper ainsi, à terme, de tous les enfants ?*

Sur chaque plage horaire d'atelier, il y avait des enfants en **atelier autonome** (dont les coins-jeux) et un seul **atelier avec le maître**. Les ateliers correspondaient à des groupes « fixes » d'enfants à partir de la deuxième moitié de la Petite Section, et jusqu'à la fin de la Grande Section. Ces groupes se constituaient librement par affinité en début d'année, puis les maîtres les constituaient (groupes de besoins) et, bien sûr, les faisaient évoluer. Les groupes ont évolué, mais ni trop, ni trop peu : deux ou trois fois durant la Grande Section, avec souvent un changement en février, et un autre en mai. Dans tous les cas, la raison a été bien expliquée aux enfants (devant les **parents** était une bonne solution de transparence). Exemple en mars de Grande Section : *« Voilà comment j'ai fait les trois groupes. Le groupe 1 a besoin de moi pour travailler avec ses oreilles et se préparer à écrire et lire. Le 2 pour entendre des histoires que je lis, le 3 et le 4 pour travailler les nombres, le 5 et le 6 pour écrire son nom. »* En Grande Section, c'était toujours le maître qui constituait les groupes. Car plus le maître participe à la constitution des ateliers, plus il sait avec lequel il est important de rester. Mais il y avait une règle générale concernant le nombre de passages dans un atelier tenu par le maître, du point de chaque enfant : en Petite Section une fois par semaine, en Moyenne et en Grande Section, une fois tous les trois jours.

Exemples d'**emploi du temps** type :

Petite Section	Moyenne Section et Grande Section
Ateliers de 9h30 à 10h15, quatre fois par semaine	Ateliers de 9h30 à 10h15 et de 14h30 à 15h15, quatre fois par semaine
1 atelier = 7 enfants	1 atelier = 5 enfants
4 ateliers simultanés dont 1 avec M chaque jour	6 ateliers simultanés dont 1 avec M chaque jour

Les **horaires** étaient toujours très souples : en fonction de l'intensité du travail mené, un regroupement pouvait durer entre 20 minutes et 1 heure, les ateliers de 45 minutes à 1 h 30. Et ce fonctionnement était abandonné en fonction des cycles d'activités et de la vie de la classe.

— *Quelles activités dans les ateliers avec le maître ?*

On l'a beaucoup répété, le maître garde en tête les grandes visées des quatre domaines d'apprentissage et définit une tâche qui engage une résolution de problème. Il doit être là soit pour montrer comment il fait (dispositif 1), soit pour aider à la résolution (dispositif 2), soit pour observer des enfants en train de chercher des solutions (dispositif 3). C'est pourquoi nous parlons d'**atelier avec le maître** et non « d'atelier dirigé ».

Dans la pratique, les ateliers avec le maître pouvaient recouvrir trois modalités :

- les **ateliers réguliers**, dans lesquels tous les enfants passaient sur la période de programmation du travail. Le rythme de passage était tel que nous l'avons décrit ;
- les **ateliers spécifiques** dont les contenus n'étaient destinés qu'à quelques enfants pour des raisons de **différenciation** ;
- les **ateliers exceptionnels**, dans lesquels tous les enfants passaient, une seule fois sur la période de programmation. C'était le cas des séances d'essais d'encodage d'un mot choisi par la maîtresse. Pour les enfants, c'était une expérience qui allait avoir du poids dans leur cheminement.

Les maîtres ont reconnu qu'un temps d'adaptation était nécessaire pour admettre de ne pas fonctionner seulement en atelier régulier. Une fois l'habitude prise, ils ont transformé les ateliers en véritables laboratoires de travail passionnant. Une des conditions de bon fonctionnement était l'aménagement matériel. Cette question est apparue très importante à partir du second semestre de Moyenne Section. Les enfants avaient jusqu'alors travaillé avec leurs écrits de référence affichés au coin-regroupement. Mais ils devaient maintenant devenir autonomes dans leurs recherches. Un coin-**écriture** a donc été installé avec eux en mars, cette année-là. Il était loin de l'atelier bricolage et bien distinct du coin peinture. Le coin-écriture a continué en **Grande Section**, avec plus de matériel : feuilles de différents formats, bandes de papiers, crayons gris et taille-crayons, imprimerie Lego, classeur contenant les textes de référence (voir 1^{re} partie, chapitre 4) dans les deux graphies. Des affichages spécifiques étaient rassemblés à cet endroit : textes de référence, alphabets minuscules et majuscules dans les deux graphies.

On va voir des exemples de ces fonctionnements d'ateliers à travers deux cycles d'activités.

Un cycle d'activités en Petite Section

Un **cycle d'activités** est une suite de situations d'apprentissage choisies pour travailler un des quatre domaines (L, CLE, PLE, DNE). À son démarrage, on explique aux enfants ce qu'ils vont apprendre et combien de temps on y consacrera. Un cycle dure 4 à 8 semaines. En cours de réalisation, il peut être abandonné (dès que le désintérêt des enfants se manifestent et/ou que le degré de difficulté a été mal perçu au départ) ou prolongé (lorsqu'on voit l'intérêt de « rebondir » sur certains apports des enfants). Il est toujours modifié en fonction des observations du maître. □

Les exemples qui suivent porteront sur les domaines CLE en Petite Section et DNE en Grande Section. On se reportera au chapitre 3 de la 2^e partie pour un exemple en PLE.

L'exemple de Petite Section trouve son origine à la rentrée des vacances d'hiver.

- Le 18 mars, la maîtresse fait un bilan de rentrée (post-it) : « Les enfants reviennent de vacances en pleine forme et calmes. Aucun comportement opposant ou agressif à l'exception de Sam qui tape, dès l'accueil. »
- Le 29 mars, elle raconte *Bébés Chouettes* (Martin Waddell & Patrick Benson, l'École des loisirs) en montrant les images. Les enfants sont très très silencieux. Ils ne prennent la parole qu'après la fin du récit. Hannah dit qu'il y a deux « Lou » (= loups ?) et la maîtresse explique que le troisième bébé chouette est une fille qui s'appelle Lou.
- Des nouvelles séances sont consacrées à cette histoire les 1 et 2 avril.
- Le 4 avril, à l'accueil, la maman d'Adèle s'assoit dans le coin-bibliothèque. Un enfant lui tend aussitôt *Bébés Chouettes* et 12 enfants les rejoignent. Sam est très attentif. Léo veut savoir ce qui est écrit sur la quatrième de couverture.

Et il se trouve que le texte de cet album est particulièrement approprié à une activité de compréhension de langage écrit. La maîtresse décide de travailler en **cycle d'activités CLE** avec ce texte.

■ *Programmation de l'enseignante pour le dernier trimestre*

Semaine 1 → lire le texte et comprendre ce qu'ils comprennent, travail sur couleurs, sur 1, 2, 3, sur les prénoms + demande de collection de chouettes diverses.

Semaine 2 → les vraies chouettes, c'est quoi ? (bec, pattes, vol, ailes, forme du corps, etc.).

Semaine 3 → la vie nocturne des chouettes, c'est quoi ? (jour et nuit, chasse et repos, faire les courses et rentrer, repas familial avec un bébé).

Semaine 4 → lecture du texte écrit, tapé et sans illustration + comparaison de toutes les chouettes, concours de dessin et concours de récit.

— Réalisation

- 20 mai : en regroupement, l'enseignante raconte l'histoire avec l'album grand format, et en confie deux autres de petit format aux enfants. Des petits groupes se la racontent dans la classe.

- 21 mai : en regroupement, récit oral. Un enfant demande à la fin « *maintenant tu peux la lire ?* ». Et la maîtresse s'exécute. Silence total. Puis elle leur demande d'apporter tout ce qui parle de chouette ou ressemble à une chouette « *parce que j'ai pensé qu'on allait bien travailler avec cette histoire que vous aimez. Elle va nous servir à bien comprendre les histoires qui sont dans les livres. Et pour commencer il faut qu'on comprenne bien cette histoire de chouette* ».

Premiers dessins de chouette : ils sont tous affichés et commentés, on punaisera les futurs essais dessus, pour voir si on a progressé. L'enseignante dresse, pour son évaluation, une liste des 4 enfants qui dessinent un têtard, des 17 qui font un bonhomme, des 7 qui font quelque chose de plus élaboré avec corps, pattes et bec.

- 24 mai : sortie à la bergerie. Un groupe d'enfants découvre un tronc d'arbre et mime les chouettes. On les regarde et on jouera à ça à l'école.

- 29 mai : **visée** : rebondir sur l'apport des inventions et construire le **monde de référence**. En motricité, on fait les chouettes qui dorment le jour (la maîtresse allume les lumières) et volent dans la forêt la nuit (on éteint). C'est difficile pour les enfants. Puis on mime le repos, « serrées à trois sur une branche » (cordes au sol). On compare avec les images du livre et on trouve un problème : sur le livre, on ne voit pas leurs jambes. Les enfants cherchent des moyens de ne pas montrer leurs jambes.

- 30 mai : deuxième dessin. La consigne se précise : « *il faut que ça ressemble à des chouettes, pas à des bonshommes* ». On rappelle ce qu'on a trouvé en motricité. Et on regarde les premiers objets de la collection (napperon avec des chouettes, cendrier, peluche). On affiche les résultats. On demande à une maîtresse de venir : « *à ton avis, qu'est-ce que les enfants ont dessiné ?* ». Elle commente.

- 2 juin : **visée** : donner une existence au langage. En regroupement, la maîtresse annonce une surprise. « *Dimanche, dans ma maison, j'ai inventé une chanson et je l'ai écrite sur ce papier* (montre). *Je vais vous la chanter* (air Au clair de la lune). *Au clair de la lune, attendaient trois chouettes. Une branche chacune, Lou était inquiète. Maman est partie, ah mais quel souci. Mais elle reviendra et les embrassera.* » Le débat porte sur « c'est ou ce n'est pas au clair de la lune ». On se demande si ça raconte. La réponse est oui !! Les enfants la redemandent et l'apprennent.

En ateliers, concours de peinture : *« fabriquer la couleur qui ressemble le plus aux chouettes de l'histoire »*.

- 4 juin : rappel de récit en ateliers.
- 6 juin : en regroupement, l'enseignante annonce qu'elle va lire un livre qu'elle a tapé à l'ordinateur (texte de l'album recopié). Et elle lit sans rien dire d'autre. Les enfants applaudissent en reconnaissant l'histoire.
- 7 juin : en atelier, **jeu-problème** pour retrouver, dans l'album, la page de la phrase que la maîtresse lit en cachant le livre. Hannah : *« moi je sais où c'est écrit « douce et silencieuse », c'est quand la maman elle revient »*.
- 9 juin : la maîtresse apporte différents dessins de chouettes en expliquant qu'elle les a copiés dans des livres. Elle montre un second album de littérature de jeunesse avec une histoire de chouette et un livre documentaire sur les rapaces nocturnes. On regarde et on commente en regroupement. En ateliers, les dessins agrandis sont donnés aux enfants qui en choisissent un et doivent le peindre « avec une couleur qui va bien pour des chouettes ». En bilan, on commente.
- 10 juin : un enfant a apporté un troisième album racontant une histoire de chouette. La maîtresse la présente. On évoque les trois histoires, très différentes. On compte le nombre de livres qu'on a : trois qui racontent et qui ont des images, un qui raconte et qui n'a pas d'images, un qui explique et qui a des images.
- 11 juin : **visée : différenciation** sur CLE. En atelier spécifique avec les enfants qui restent en retrait lors des regroupements, jeux-problèmes pour retrouver la page lue par la maîtresse, dans un des cinq livres.
- 12 juin : **visée : différenciation** sur CLE. En atelier spécifique, avec des enfants pris la veille, rappel de récit des trois histoires de chouettes.
- 14 juin : **visée : différenciation** sur CLE. À la place du regroupement, la maîtresse travaille avec deux des enfants pris en ateliers le 12 Juin. Elle leur demande de choisir un passage d'une des trois histoires et de le raconter. Une fois qu'ils savent le faire, ils sont prêts pour faire jouer les copains. **Deuxième différenciation**. En regroupement, ils font verbalement la description du passage choisi dans l'une des trois histoires et le groupe-classe doit trouver de quelle histoire il s'agit.
- 15 juin : **visée : différenciation** sur CLE. Les enfants les plus fragiles ont un atelier spécifique avec jeu-problème. Des photocopies des personnages (et seulement les personnages découpés) des trois histoires sont mélangées. Ils ont une chemise correspondant à la couverture d'un des trois albums. Chacun leur tour, ils tirent au sort une photocopie et disent dans quel album elle va.
- 18 juin : **domaine L** avec événement durant le regroupement. Un enfant parle des chouettes, puis un second parle de maison, puis un troisième reprend le thème des maisons. La maîtresse dit alors *« tiens, c'est une*

bonne idée de changer de sujet, parce qu'il y a longtemps qu'on parle des chouettes! ». Et Alain dit « oui, et moi j'aimerais qu'on parle de bateau ». On décide qu'à partir de jeudi on parlera de bateau pour voir si on a quelque chose à en dire.

- 19 juin : en atelier, dernier dessin de chouette, affiché sur les deux précédents. On invite les ATSEM et des maîtresses. Des enfants leur racontent les trois histoires. La maîtresse fait le bilan (**métacognition**) : *« Maintenant, vous savez beaucoup de choses sur les chouettes, vous avez appris à comprendre et raconter des histoires, et vous savez bien dessiner. »*

4. Un cycle d'activités en Grande Section

Cet exemple de cycle d'activités porte essentiellement sur DNE, au premier trimestre d'une Grande Section. Les visées sont **C**④ et **R**③, en liaison constante avec **C**① et **C**②.

■ *Programmation de l'enseignante*

Semaine 1 → travail sur la chaîne sonore à partir de la comptine du grand cerf.

Semaine 2 → travail sur la correspondance chaîne sonore – chaîne écrite avec cette comptine.

Semaine 3 → reprise des mêmes activités avec une autre comptine.

Semaine 4 → différenciations « à la carte ».

On va voir comment s'est déroulé le cycle, bien plus longtemps que prévu, pour deux raisons : la nécessité de suivre les enfants dans leur cheminement, et l'événement imprévu de l'album apporté par un enfant et sur lequel il fallait absolument rebondir.

■ *Réalisation*

- 2 octobre : en regroupement, on apprend la comptine du grand cerf chantée et mimée avec les gestes « ordinaires ».
- 8 octobre : en regroupement, on redit la chanson et l'enseignante se rend compte que les enfants font des gestes par imitation, un peu n'importe comment. C'est un problème de CLE (ici traduit en gestes). Elle donne alors les codes gestuels de chaque élément (« maison » → toit pointu, « cerf » → les cornes, « lapin » → les oreilles, « chasseur » → fusil, « venir à lui » → geste pour ordre de venir, etc.).
- 11 octobre et jours suivants : on apprend la comptine de l'ogre (d'abord par cœur oralement sans support, puis lue sur une fiche tapée, puis fiche reconnue parmi d'autres écrits).

• 16 octobre : en regroupement, jeux-problèmes. Alors qu'ils sont non-lecteurs, les enfants doivent distinguer trois textes (trois comptines), puis retrouver celui qui contient tel mot. **Visée** : DNE. Les procédures utilisées sont de type : repères de la langue (le texte tapé) → repère langagier (ce que ce texte dit) → nouveau repère de la langue car le mot doit être mentionné dans ce texte connu par cœur.

• 17 octobre : regroupement, on dit la comptine du grand cerf oralement en enlevant un mot qu'on remplace par un geste. Successivement cerf, puis cerf et lapin, puis cerf, lapin, chasseur, maison. **Visée** : langage intérieur.

• 20 octobre : regroupement, on dit la comptine comme l'autre jour, puis on la mime sans aucun mot. L'enseignante s'aperçoit que ceux qui disent vraiment le texte dans leur tête n'ont pas les gestes en simultané avec elle, et parfois ils subvocalisent. Ceux qui ne disent rien dans leur tête ne font qu'imiter le copain.

• 21 octobre : regroupement, même jeu mimé que la veille. **Différenciation** : repris en atelier avec Sylvain, Sam, Sarah, Alexandre, Maxime.

• 23 octobre : regroupement, même jeu mimé que la veille.

• 24 octobre : regroupement. Nouveau jeu-problème oral. La maîtresse demande combien de fois on entend le mot « cerf », puis le mot « lapin », puis le mot « main ». **Visée** : langage intérieur, il faut redire toute la chanson dans sa tête pour pouvoir donner la réponse.

• 8 novembre : en atelier, **différenciation** pour aider particulièrement Sylvain et Sam. Ils sont avec Solveig, Léopold, Alexandre, Charles et Maxime. L'enseignante prend un des trois textes, explique qu'on va le lire ensemble, procède à la lecture en suivant du doigt. Puis elle donne la règle du jeu : « *je vais montrer une ligne et vous direz ce qui est écrit sur cette ligne* ». **Visée** : DNE, repères pour traiter l'écrit, ici, correspondance **chaîne sonore** et chaîne écrite. Seul Charles donne des réponses au hasard.

• 10 novembre : regroupement. On dit « le grand cerf » avec uniquement les gestes puis sans gestes (on doit avoir les mains dans le dos, parce que c'est difficile !) en faisant uniquement « hum-hum ». Puis la maîtresse demande combien de fois on entend le mot « cerf » dans la chanson. Le débat tourne autour de 2, 3 ou 4 fois. Elle va chercher le texte pour vérifier. Alain et Solène montre d'autres mots (« frapper », « grand »). L'enseignante utilise un cache pour lire le titre mot à mot : le / grand / cerf. Les enfants trouvent alors visuellement les occurrences du mot « cerf ». Nouveau jeu-problème :

M – je vais effacer le mot « cerf » partout où il est écrit et je vais faire un trait à sa place (le fait). Maintenant, on va lire le texte, mais attention, il ne faut pas lire ce qui n'est pas écrit. » La lecture qui suit amuse beaucoup les enfants, certains crient « non !! Il faut pas le dire ! » quand on arrive à un trait.

- 13 novembre : regroupement, nouveau jeu. **Visée :** DNE, pour que les enfants voient s'écrire un texte qu'ils connaissent par cœur. Le texte du grand cerf a été enlevé de l'affichage; les enfants vont le dire en le récitant, mais la maîtresse va l'écrire sous la dictée. Les enfants doivent donc ralentir le débit pour que la chaîne sonore corresponde à la chaîne écrite.

Extrait de la séquence

M1 – *vous allez me dicter la chanson du grand cerf. Attention il ne faut pas chanter, il ne faut pas la dire trop vite, il faut que j'aie le temps d'écrire et vous regardez bien ce que j'écris pour être sûrs que je ne trompe pas. Allez-y, vous me dicter le titre ?*

EEE – *le grand cerf.*

M2 – *oh ça va trop vite, regardez, j'écris « le »*

E – *le / grand*

M3 – *grand*

E – *le / grand / cerf*

M4 – *ça y est, j'ai écrit (montre chaque mot en le disant « recto tono ») le / grand / cerf*

E – *dans / sa / mai / son*

M5 – (écrit en même temps qu'elle dit) *dans / sa / maison, bon je suis en panne*

E – *re / gar / dait*

M6 – *attends, j'écris « regardait », voilà, là j'ai écrit « regardait »*

E – *regardait par la fenêtre / un lapin venir à lui*

M7 – *oh tu regardes pas ma main et mon crayon alors forcément tu vas trop vite, regarde j'en suis à « regardait » (montre)*

[...]

M8 – *je mets des guillemets parce que quelqu'un parle, là c'est le lapin qui parle*

[...]

M9 – *on va s'arrêter pour pouvoir faire un petit jeu Paul – tu vas effacer des mots et on doit deviner le mot que t'as effacé !*

Commentaires

M donne précisément les données du problème et la nature de la tâche (**vocabulaire de travail :** dicter = dire, pas chanter).

M fait attention à son intonation en relecture : elle doit être « plate » avec des blancs sonores entre chaque mot.

M fait attention de couper la chaîne sonore en mots et non pas en syllabes, on est à l'écrit.

On voit l'habitude de Paul de traiter des problèmes, il anticipe.

- Le même jour, avec un atelier, visée : prendre des repères dans un écrit connu dans une autre graphie. Le texte dicté le matin est resté affiché au tableau, mais l'enseignante ne va pas y faire référence. C'est aux enfants de faire le lien entre les deux textes.

M1 – *Voilà ce que j'ai préparé (montre un texte « le grand cerf » tapé, avec chaque ligne séparée d'un trait). J'ai tapé à l'ordinateur et j'ai tracé des traits pour pouvoir découper les lignes. Et voilà les bandes que j'ai eues (montre). Je vais vous les donner toutes mélangées.*

M montre le texte complet avant de montrer les bandes de papier, afin que les E comprennent bien l'origine de ces bandes écrites.

Paul 1 – *i faut les remettre dans l'ordre*

M2 – *oui mais attention, quand vous les aurez placées sur la feuille, il faut qu'on puisse lire la chanson* (M distribue les paquets de bandes à chacun.)

Sarah 1 – (se met au travail en étalant les bandes sur sa table et immédiatement tourne la tête vers le tableau)

(les 5 autres enfants font de même)

Sarah 2 – (a terminé la première)

M3 – *tu as fini?*

Sarah 3 – *oui*

M4 – *qu'est-ce qu'on peut faire pour savoir si c'est bon?*

Sarah 4 – *chanter la chanson*

M5 – *alors vas-y*

Sarah 5 – (regarde sa feuille, dit le titre, et s'arrête, gênée)

M6 – *est-ce que tu y arrives?*

Sarah 6 – *non*

M7 – *est-ce que quelqu'un peut t'aider?*

Sarah 7 – *toi tu lis*

M8 – *alors je lis* (lecture sans intonation particulière en suivant du doigt)

Sarah 8 – *je me suis trompée parce que là, et là, c'est pareil* (montre deux lignes successives commençant par «Un») (remet dans l'ordre)

M définit le problème sans donner aucune piste de résolution.

Les 6 E font le lien entre les 2 textes et tentent une relation terme à terme de chaque ligne.

Sarah dit «chanter» et non «lire».

Sarah renvoie en apparence à un niveau non signifiant (reconnaissance visuelle de forme), mais on peut penser que c'est la chaîne sonore entendue qui l'a mise sur la piste : la chanson n'est pas «dans l'ordre».

• 17 novembre : **différenciation**. Devant les difficultés de Charles et de Sam, l'enseignante décide de les reprendre tous les deux avec la tâche précédente. Elle commence par écrire le texte de la chanson devant eux, en cursive, en même temps qu'elle le dit (**dispositif 1**). Puis elle leur explique le problème et leur donne les bandes (**dispositif 3**). Voilà les procédures de chacun.

Sam : regarde le modèle, dispose les bandes à côté de la feuille, dit «*je lis*» puis les dispose sur la feuille. Il est très concentré. Une fois toutes les bandes placées, il regarde son texte en «mimant» la lecture (il dit «*hum hum hum*») et ses yeux suivent très précisément les mots. L'enseignante lui demande s'il est satisfait, il répond «*oui*», il colle les bandes de façon méthodique.

Charles : regarde le modèle, dispose les deux premières bandes sur sa feuille, les relit sans se tromper puis regarde autour de lui. Il place ensuite une bande en bas de la feuille, revient au milieu. Il essaie de superposer les bandes en script sur le texte en cursive du tableau. L'enseignante relit : les quatre premières bandes sont bien placées, le reste est mélangé. Il le comprend, et change les bandes au hasard. Il est complètement déconcentré, l'enseignante lui propose d'arrêter-là.

L'après-midi, elle propose à l'enfant de finir son travail. Elle lui donne des indices (**dispositif 2**) : «*tu vois, là c'est écrit "lui" et là aussi, ça peut t'aider*».

Il termine avec difficulté. Il finit par coller deux bandes « tête en bas ». Quand l'enseignante lui demande si ça va, il répond « oui ». Cet enfant faisant partie de ceux qui inquiètent les maîtres de l'école depuis longtemps, et ses difficultés allant, semble-t-il, s'aggravant, l'enseignante va parler à la maman. Dans les jours suivants, l'enfant sera pris en charge en séance hebdomadaire par un psychologue.

- 18 novembre : la maîtresse demande qui veut aller écrire la chanson du grand cerf à l'atelier Lego. C'est Laurence et Carole qui y vont. Elles travaillent seules. Pour s'aider, elles se déplacent régulièrement jusqu'au tableau où le texte est écrit en cursive.

- 20 novembre : en regroupement, on lit le début du texte « écrit » par les deux filles. On trouve que « c'est bon ». C'est Arthur et Camille qui veulent continuer.

- 21 novembre : en regroupement, la maîtresse explique que le travail avec les bandes à remettre dans l'ordre est difficile. « *Pour vous aider, je vais effacer la chanson et vous allez me la dicter à nouveau, mais très lentement, comme ça vous verrez bien ce que j'écris.* » Dans cette nouvelle dictée, lorsque l'enseignante parle ce qu'elle écrit, elle s'arrête systématiquement à un endroit correspondant à l'intérieur d'une ligne écrite, et elle dit chaque fois qu'elle va à la ligne. Elle rend ainsi plus transparente la correspondance **chaîne sonore** - écriture versifiée. Exemple :

M – (en même temps qu'elle écrit) dans / sa / *qu'est-ce que j'écris ?*

E1 – *maison !*

E2 – *un grand cerf*

M – maison / un / grand / cerf / *bon je vais à la ligne pour écrire la suite, je vais écrire là* (montre)

- 21 novembre : le même jour, Sam demande à écrire la chanson avec les lettres Lego. Il doit écrire les deux dernières lignes du travail fait par les copains. La maîtresse lui relit le texte déjà constitué et dit en montrant le texte affiché en cursive :

M – *il faut écrire « Lapin, lapin, entre et viens / me serrer la main ».*

Sam – (montre le « L ») *c'est comme Laura*, (montre le M) *c'est comme Marius et Maxime.*

- 21 novembre : toujours le même jour, Paul arrive l'après-midi en apportant un livre du Père Castor intitulé *Le Grand Cerf*. Les enfants demandent « *tu nous la lis, tu nous la lis !* ». L'enseignante dit qu'elle va d'abord lire le livre toute seule pour bien connaître l'histoire. Elle le fait en lecture silencieuse, au vu des enfants et, un moment après, elle dit qu'elle a lu le livre et qu'elle peut leur raconter en montrant les images. Elle raconte sans lire ce qui est écrit sur la pancarte.

Résumé de l'histoire de l'album :

Le cerf entend frapper, il ouvre et voit un lapin apeuré. Il lui offre l'hospitalité et, voyant qu'il a très peur du chasseur, lui dit d'attendre le lende-

main pour sortir. Ils dînent et vont se coucher. Le lendemain, le lapin dit au cerf qu'il ne peut pas dormir tant il a peur du chasseur. Alors le cerf a une idée. Il prend un poteau de bois, une planche, des clous, un marteau, de la peinture et un pinceau. Il va à l'entrée de la forêt et installe une pancarte sur laquelle il écrit. Tous ses amis animaux lui demandent ce qu'il fait. Il dit qu'il fait une pancarte pour le chasseur. Il rentre chez lui et dit au lapin qu'il n'a pas besoin d'avoir peur parce que le chasseur lira la pancarte et ne reviendra plus jamais.

À la fin du récit :

Étienne – *et alors tu dis pas ce qui est écrit sur l'écrêteau ?*

Hannah – *c'est écrit « interdit »*

Léopold – *pourquoi tu dis pas ?*

M – *parce que je sais que vous pouvez imaginer dans votre tête ce qui est écrit. Ça peut être différentes choses, je vous le demanderai un autre jour. Vous y réfléchissez quand vous avez le temps*

- 24 novembre : en regroupement, l'enseignante reprend le livre et demande aux enfants s'ils veulent qu'elle lise ou qu'elle raconte. Un débat a lieu. Finalement, elle lit.

- 25 novembre : en regroupement, **visées** : représentation de l'acte de lire **R ❶** et DNE. L'enseignante demande s'il y a des enfants qui peuvent lire la chanson du grand cerf au lieu de la réciter. Sarah est volontaire. Elle se met face au tableau et « lit » en suivant des yeux. La maîtresse le fait remarquer aux enfants. Puis c'est le tour d'Hannah qui, elle, récite (sans chanter) sans vraiment regarder l'écrit. Alors la maîtresse intervient :

M – *on va essayer de savoir si vous lisez vraiment. Vous allez lire toutes les deux en même temps dans votre tête et quand je dirai « stop ! » vous montrerez l'endroit du texte où vous en êtes. Si c'est à peu près au même endroit, c'est que vous lisez vraiment. On y va.*

Quand elle dit « stop », seule Sarah montre où elle en est. La maîtresse lui demande d'expliquer à Hannah comment elle fait : « *je dis dans ma tête* ». On constate que c'est bien difficile.

- 25 novembre : le même jour, la maîtresse annonce que tout le monde va dessiner le cerf. On discute pour savoir comment on va faire et des groupes d'enfants vont chercher de la documentation (autres classes et bibliothèque). Puis la maîtresse demande qu'on dessine le panneau à coté du cerf.

- 27 novembre : en regroupement, rappel de récit avec l'histoire du cerf et du lapin. Puis l'enseignante explique le travail, visée : DNE, **C ❷** et **R ❸**. M1 – *ce matin, on va travailler d'une drôle de façon, on va travailler comme si on était à l'école élémentaire. Ce matin, vous allez écrire quelque chose tout seuls. Parce que je suis très curieuse et je voudrais savoir ce que vous pensez dans votre tête. C'est d'abord la moitié des enfants qui font le travail, les autres vont aux jeux, aux puzzles et à la bibliothèque, après on changera. Vous allez*

prendre votre dessin de cerf et vous allez écrire sur le panneau ce que le cerf a écrit, à votre avis. On le dit dans sa tête, on le garde dans sa tête, et après on essaie de l'écrire. On se met loin du copain et on ne regarde pas ce qu'il fait.

Léopold 1 – *et si on se trompe ?*

M2 – *c'est pas grave. Tout le monde va se tromper, parce que vous ne savez pas encore tout écrire tout seuls, mais pour apprendre il faut essayer. Alors d'abord vous cherchez ce que le cerf a écrit.*

Caroline 1 – *moi je suis en train de chercher comment ça s'écrit.*

(silence total dans la classe, Thomas regarde deux fois au tableau)

Léopold 2 – *je peux pas.*

M3 – *tu vas essayer.*

Arthur 1 – *je vais écrire «gé».*

Camille – (commence à copier le texte en cursive du tableau en écrivant de droite à gauche)

Sylvain – (se lève, cherche du regard la chanson écrite parmi les affichages, la trouve et suit tout le texte du doigt)

Arthur 2 – *ça y est, je sais !*

Étienne – (cherche dans tous les écrits affichés)

Sarah – (cherche dans le texte de la chanson)

Seuls 4 enfants ont pris en compte la situation d'énonciation :

Alice :

– NO TèrDIOCHASere

– *«j'ai voulu écrire "interdit (montre 5 premières lettres) au (montre lettre «O») chasseur" (montre 7 dernières lettres)».*

Paul :

– PAEDSEASCSCSEAP

– *«j'ai essayé d'écrire interdit de chasser les lapins (balaye du doigt)».*

Alexandre :

– LURTI DUEUAP

– *«j'ai écrit "interdit" (montre LURTI) "de tuer" (montre DU) "les lapins" (montre UAP)».*

Solène :

– 1tiEênrnallruirT

leErneeneein

– *«je voulais écrire "interdit (montre moitié de première ligne) d'aller (montre deuxième moitié) dans (montre début deuxième ligne) les (montre milieu deuxième ligne) bois"».*

Les 10 autres enfants ont copié un passage de la comptine affichée au tableau.

L'enseignante fait l'hypothèse que c'est la difficulté d'écriture qui a induit des messages inadaptés (par exemple, «cerf»). Elle leur dit : *«Je crois que je vous ai demandé quelque chose de vraiment difficile parce qu'il fallait en même temps penser à ce que le cerf avait écrit et essayer de l'écrire. Alors on va faire*

autrement avec les autres enfants. Ils cherchent dans leur tête ce que le cerf a dit et quand ils ont trouvé, ils lèvent le doigt. Moi je viens, ils me le disent à l'oreille et je l'écris sur leur dessin de pancarte.»

Les résultats, sur le plan du contenu, sont équivalents aux précédents (8 sur 13 proposent « cerf », « lapin », etc.).

L'enseignante fait alors l'hypothèse que les enfants n'ont pas compris la notion d'effet de l'écrit sur le chasseur. Elle décide qu'elle travaillera la question, qui relève plus de PLE, c'est-à-dire **C 3**.

• 1 et 2 décembre : en individuel, **différenciation pédagogique** (passage du dispositif 3 au dispositif 2).

L'enseignante dialogue individuellement avec les enfants ayant choisi « cerf » ou « lapin » comme message. Elle leur dit : « *Quand je vous ai demandé ce que le cerf avait écrit tu as proposé "XXX". Et ça ne va pas, c'est pas ça qu'il a écrit. Alors je vais t'aider. On va redire ensemble l'histoire et après je te demanderai quelque chose.* » Puis l'enfant redit l'histoire avec le livre sous les yeux. Les questions de l'enseignante sont ensuite :

1. *À ton avis, comment ça se fait que le lapin est rassuré à la fin ?*
2. *Que pense le chasseur quand il lit la pancarte ?*
3. *Comment ça se fait qu'il ne reviendra plus ?*
4. *Si toi tu étais le cerf qu'est-ce tu aurais écrit ?*

Le corpus fait apparaître que c'est la question 4 qui peut permettre aux enfants de saisir la nature du message. Voici un exemple complet de dialogue avec Thomas.

Thomas 1 – (raconte toute l'histoire avec le livre en reprenant complètement des énoncés entendus dans la lecture)

M1 – *à ton avis, pourquoi le lapin est rassuré à la fin ?*

Thomas 2 – *parce que le chasseur ne viendra plus.*

M2 – *d'accord. Et comment ça se fait qu'il ne reviendra plus ?*

Thomas 3 – *parce qu'il y a le panneau*

M3 – *oui, qu'est-ce qu'il y a sur ce panneau ?*

Thomas 4 – *le grand cerf*

M4 – *tu penses que le chasseur ne viendra plus s'il lit une pancarte où il y a écrit « le grand cerf » ?*

Thomas 5 – *je suis pas sûr*

M5 – *imagine que tu es le grand cerf, tu ne veux plus que le chasseur revienne, qu'est-ce que tu écris ?*

Thomas 6 – (cherche très longtemps) *chasseur, reviens pas parce qu'il y a des épines par terre et tu vas te piquer*

M6 – *bon, c'est bien, il pourrait écrire ça et quand le chasseur lirait il penserait qu'il ne doit plus revenir*

Cependant, la majorité des enfants reste sur la même position. Alors l'enseignante lit ce qui est écrit sur le livre en l'expliquant (**dispositif 1**).

• 11 décembre : en regroupement. **Visée :** continuer à travailler cette notion de relation entre production d'un écrit et effet provoqué par sa réception. L'enseignante va donner une existence au récepteur du message écrit.

M1 – *on vient cinq minutes tous ici parce que je vous ai préparé une petite histoire. Je l'ai inventée et je l'ai dans ma tête. Je vais vous la raconter (l'enseignante n'a rien dans les mains). C'est l'histoire d'un monsieur qui habitait près d'une forêt. Ce monsieur adorait chasser et surtout chasser les lapins. Alors ce jour-là, il met ses bottes, il prend son fusil et il part dans la forêt en se disant « il faut que je rapporte un lapin pour mon dîner de ce soir ». Il marche, il marche, et tout d'un coup il voit un lapin. Il vise et il tire. Pan!*

Étienne 1 – *il est mort*

M2 – *pas du tout, il l'a raté. Il voit le lapin qui continue à courir et qui disparaît dans les buissons. Alors le chasseur continue de marcher dans la forêt pour essayer de retrouver le lapin, mais il ne le trouve pas. Il se dit « il est tard, je vais rentrer, je vais dormir, et demain matin très tôt je repartirai à la chasse ». Et il fait ça, il rentre chez lui. Il mange sa soupe au chou en disant « pouah! j'aimerais mieux manger du lapin, demain j'en aurai ». Et il va se coucher. Le lendemain il se lève très tôt, fait sa toilette, met ses bottes, prend son fusil et part à la chasse au lapin. Il marche, il cherche, pas de lapin! Et tout à coup il voit un écriteau au bord du chemin*

Étienne 2 – *c'est peut-être l'écriteau du grand cerf*

M3 – *il s'approche de l'écriteau, il lit ce qui est écrit et il dit « hou lala! sauvons-nous ». Il repart chez lui très vite et il n'a plus chassé depuis ce jour-là*

Plusieurs E – *pourquoi? pourquoi?*

M4 – *et bien c'est ce que je vais demander à certains enfants. Je vais travailler avec Arthur, Solkweig, Laurice, Chloé, Léopold, Marius et Sarah. Les autres enfants du groupe 1 finissent leur travail, ceux du groupe 2 vont continuer leur puzzle, ceux du groupe 3 doivent finir aussi leur travail avec les deux écritures et ceux du groupe 4 classent leur travail dans les albums*

Atelier des 7 enfants en **différenciation**. Ils sont choisis en fonction des résultats de l'entretien précédent. On rappelle ensemble le récit du chasseur. Puis la maîtresse demande qu'on dessine le chasseur : « *attention il faut bien qu'on voit que c'est un chasseur* ». Discussion sur le dessin qui va suivre. Et l'enseignante distribue des carrés de papier marron : « *ce sera l'écriteau et vous me direz, à votre avis, ce que le chasseur lit sur cet écriteau* ». Les 7 enfants donnent une réponse cohérente :

Caroline :

Plus de lapins dans les terriers. Ils ont déménagé

Ils ont creusé dans le bois de Chaville

Charles :

Ne plus chasser

Fabrice :

Parc du musée : interdiction de chasser

Victoria :

On n'a pas le droit de tuer les lapins

Marius :

Chasse au lapin interdite

Laurice :

Interdit de chasser les lapins

Solweig :

Interdit à la chasse

L'enseignante décidera alors de demander le même travail aux autres enfants. Toutes les réponses sont cohérentes. Une séance collective fait le bilan.

On remarque que le 27 novembre, seulement 9 enfants sur 29 semblent être au clair avec un contenu possible du message écrit par le cerf. Ils sont 28 à la fin du travail, ce qui veut dire que toutes les activités langagières ont porté leurs fruits. On constate également que 3 enfants seulement essaient d'encoder l'aspect sonore (Alice, Paul et Alexandre) du message qu'ils veulent écrire. Après le travail de toute l'année, ils seront 23 à le faire en juin.

5. Un travail d'équipe entre collègues

Lorsque les classes de recherche étaient dans une école de plus de trois classes, nous avons décidé, à la fin de la première année, de ne pas séparer les enfants. C'est donc le **groupe-classe** de Petite Section qui s'est retrouvé durant les deux autres années, à quelques changements près (déménagements, arrivées). Nous allons décrire ce qui s'est passé pour un groupe stable d'enfants, pris en charge par un groupe stable d'adultes. Il s'agit d'une politique très différente de celle que mènent en général les collègues, en « reventilant » entre plusieurs classes un groupe de 30 enfants qui a passé une année ensemble. Nous avons constaté que notre option avait pour effets une ambiance très particulière de connivence, de solidarité, de véritable amitié. Peut-être l'instruction civique passe-t-elle par là... Bien sûr, cela ne concerne que les écoles à plusieurs classes. Mais certains principes de travail pourront être repris dans d'autres contextes.

■ *Un mode de travail*

Pour ce qui est d'un véritable travail de progressivité du cycle, une des écoles de la recherche a trouvé un fonctionnement particulièrement satisfaisant. D'une manière générale, tous les maîtres essayaient de connaître tous les enfants et d'être connus d'eux. Cela donnait du sens au travail technique mené régulièrement en utilisant au mieux les temps de concer-

tation à cet effet, autant que les moments institutionnels (**conseils de cycle**, animation) ou autres (rencontres imprévues, dialogues permanents). Le principe était que chaque année, chaque maître de l'**équipe** travaillait, évidemment, pour sa propre classe, mais aussi pour la cohorte qu'il aurait plus tard. Dans la présentation qui suit, nous entendons par «mettre au courant» un collègue :

- lui dire régulièrement quel domaine on est en train de travailler ;
- lui faire part de ce qui est étonnant comme résultats, attitudes d'enfants ;
- lui faire part des progrès qu'on retient chez tel et tel enfant ;
- lui faire part de soucis et des recherches de pistes.

Cette dernière rubrique n'était pas du tout quelque chose qui s'apparenterait à ce que les collègues du **RASED** nomment «synthèse». Il ne s'agissait pas du tout de donner aux collègues des informations sur la vie privée d'un enfant ou sur les conditions familiales de son éducation. La règle était même, sauf cas particulier le nécessitant, de rester très vigilant sur cette question. S'empêcher de «dérapier» et s'obliger à rester dans le domaine cognitif, c'est rester sur le terrain de l'école et de ce qu'elle peut faire pour qu'il y ait apprentissages. Voici donc la manière dont s'est fait ce suivi d'une cohorte sur trois années.

• En 1997-1998, le maître A a une Petite Section : il travaille pour sa classe et tient au courant les maîtres B et C de ce qu'il fait. Le maître B a une Moyenne Section : il travaille pour sa classe et tient au courant le maître C de ce qu'il fait. Le maître C a une Grande Section : il travaille pour sa classe et tient au courant le maître D. Il est vrai qu'ici la question est plus complexe, car le maître D est le maître de CP.

• En 1998-1999, le maître A a une nouvelle Petite Section : il travaille pour sa classe et tient au courant les maîtres B et C. Son rôle est le même chaque année. Il est celui qui construit les premiers apprentissages du référentiel. En revanche, le maître B accueille en Moyenne Section des enfants qu'il connaît déjà, parce qu'il en a beaucoup entendu parler l'année précédente et s'est donc déjà intéressé à eux (y compris en dialoguant dans la cour, à la cantine, dans les couloirs). Par ailleurs, ce maître B tient au courant le maître C de ce qu'il fait. Le maître C a une Grande Section : lui aussi connaît ses élèves à la rentrée, et sait ce qu'ils ont travaillé en profondeur. Cette année-là, il travaille pour sa classe et tient au courant le maître D, de CP.

Chaque année, les maîtres sont donc concernés par les élèves de leur classe et ceux qu'ils accueilleront l'année suivante. Ce travail d'équipe a notamment complètement changé les ambiances de rentrée, sans crainte, sans pleurs, avec une sorte de continuité vers une étape supérieure. Sur le plan des situations d'**apprentissage**, cette organisation a permis aux maîtres de se construire une représentation des expériences accumulées par les enfants. Ainsi était-il possible de les prendre en compte.

■ *Un bilan de trois années*

Nous avons fait un bilan au bout de trois ans, afin d'avoir une image des grands moments travaillés par les enfants, de leur point de vue, sur trois ans. Nous le restituons ici. Cela veut dire qu'on ferait un contresens si l'on prenait ce tableau pour un programme (ce qu'il faudrait faire chaque année indépendamment de ce qui a été fait avant). La programmation de cycles d'activités suit les périodes scolaires de six semaines. Mais elle est toujours réajustée.

Ce récapitulatif donne une idée du nombre de fois nécessaire à une expérience pour qu'elle puisse être utile à un enfant. C'est le cas du **courrier** et des **messages** : on voit comment, progressivement, on essaie de permettre aux enfants de les comprendre, puis de les pratiquer, avec aide puis sans aide.

On remarque aussi les priorités de certaines actions de différenciation, très spécifiques à telle étape du cycle : par exemple, différencier en CLE durant la Moyenne Section et différencier en PLE et en DNE en Grande Section. Il va de soi que les différenciations de Petite Section portent sur la compétence **C ❶**, «être bien à l'école et utiliser le langage».

N'apparaissent pas dans le tableau, alors qu'il s'agit d'activités fondamentales dans la démarche PROG :

- toutes les activités spécifiques «être bien à l'école et utiliser le langage», qui vont de soi, puisqu'elles s'intégraient en permanence à la classe en fonction du principe «le langage d'abord et toujours» ;
- les «opérations de début d'année» que faisaient les maîtres pour familiariser les enfants à l'école ou à la classe, pour construire des habitudes d'autonomie matérielle, pour installer les repères de chaque enfant ;
- les deux moments quotidiens très importants pour les apprentissages de l'écrit : le moment de l'histoire (voir page 99) et les activités du regroupement ;
- la construction progressive des outils.

	PETITE SECTION	MOYENNE SECTION	GRANDE SECTION
période 1 septembre-octobre	Opérations de début d'année • CLE: 1 histoire hebdomadaire spéciale Petite Section, racontée chaque jour. • DNE: TS: M parle ce qu'il fait quand il trace chaque prénom.	Opérations de début d'année • CLE: cycle d'activités avec un album-jeux-problèmes sur acte de lire. • DNE: TS: M parle ce qu'il fait quand il trace chaque prénom.	Opérations de début d'année • CLE: 1 atelier régulier avec album lu les années précédentes. • DNE: – TS: M parle quand un E trace son prénom; – CE-CS: cycle d'activités compline: l'apprendre, la dicter, retrouver des mots dans l'écrit, la « lire » en sautant un mot, etc. • PLE: utiliser des occasions pour faire du courrier en DA (plusieurs fois).
période 2 novembre-décembre	• CLE: cycle d'activités dispositif oral-images-écrit; travail avec comptines: acte de lire. • PLE: courrier (1) avec spectacle de l'adulte écrivant + travail CE-CS.	• CLE: travail individuel avec passation <i>Sissi la souris</i> . • PLE: courrier (3) en DA + CE-CS. • DNE: CE-CS: comptines sues par cœur en DA (1).	• PLE: cycle d'activités production récit long (2) + CE-CS. • DNE: – TS: atelier régulier jeux phoniques avec prénom + noms et syllabes en diff ^{on} ; – atelier exceptionnel essai d'encodage (4); • CLE: 1 moment par semaine pour « lire » les messages petites bêtes.
période 3 janvier-février	• CLE: albums racontés/lus/moitrés + discussion compréhension + travail acte de lire; passation « <i>Livres</i> ».	• CLE: atelier régulier avec album + atelier spécifique diff ^{on} . • PLE: courrier (4) en DA + CE-CS. • DNE: – TS: atelier exceptionnel essai d'encodage (1); – CE-CS: comptines sues par cœur en DA (2).	• PLE: – atelier spécifique pour diff ^{on} ; – passation « <i>Message</i> ». • CLE: atelier régulier compréhension avec nouvel album. • CLE + PLE: avec certains E, entretiens métacognitifs. • DNE: – TS: atelier exceptionnel essai d'encodage (5); – CE-CS: atelier régulier « lecture »; séance spéciale clarté cognitive pour la « lecture »; avec certains E, travail individuel clarté cognitive « lecture » (<i>Bouquet</i>); 1 moment par semaine pour « lire » les petites bêtes.

période 4 mars-avril	• CLE : cycle d'activités avec 1 album. - DNE : TS : loto prénoms (2).	• CLE : atelier régulier avec album + atelier spécifique diff^{on}. • PLE : cycle d'activités production récit long (1) + CE-CS. - DNE : - TS : atelier exceptionnel essai d'encodage (2) ; - TS : M parle avec E quand il apprend à écrire son prénom. - Cycle activités graphisme pour prénom.	• CLE : cycle d'activités avec des histoires. - DNE : - CE-CS : atelier spécifique « lecture » + diff^{on} ; - TS + CE-CS : travail individuel <i>Sissi et ses Copains</i> ou <i>Perroquet</i> ; - 1 moment par semaine pour petites bêtes ; - séance spéciale clarté co pour « l'écriture » ; - cahiers individuels d'écriture. • 1 atelier régulier graphisme pour prénom + nom + diff^{on}.
période 5 mai-juin	• CLE : albums racontés / lus / montrés + discussion compréhension + travail acte de lire. • PLE : cycle d'activités courrier en DA (2) + travail CE-CS + notion de courrier.	- CLE : atelier régulier avec album + atelier spécifique diff^{on}. - DNE : - TS : atelier exceptionnel essai d'encodage (3) ; - CE-CS : atelier régulier « lecture » de textes connus (leur livre + complices) ; - TS : ateliers jeux phoniques avec prénoms et syllabes. - Ateliers graphisme prénom + différenciation.	• CLE : atelier régulier compréhension avec albums connus + diff^{on}. • PLE : cycle d'activités production récit long (3) + CE-CS. - DNE : - CE-CS : atelier spécifique « lecture » + diff^{on} ; - 1 moment par semaine pour « écrire » des messages ; - cahiers individuels d'écriture. • 1 atelier régulier graphisme pour prénom + nom + diff^{on}.

Source : *Une cohorte PROG : Bilan d'activités sur 3 ans.*

Légende des sigles :

M : le maître, E : un enfant.

- CLE : compréhension de langage écrit (voir 2^e partie, chapitre 2).

- PLE : production de langage écrit (voir 2^e partie, chapitre 3).

DA : dictée à l'adulte.

- DNE : découverte de la nature de l'écrit (voir 2^e partie, chapitre 4).

TS : travail sur la chaîne sonore.

CE-CS : travail sur les correspondances chaîne écrite - chaîne sonore.
diff^{on} : différenciation didactique.

(1), numéro X entre parenthèses : signifie « énième » expérience d'une certaine activité, sur les 3 années.

Les situations évoquées ici sont toutes décrites dans les chapitres de la 2^e partie. Les outils sont présentés dans la 3^e partie.

6. Le parcours de Laure

Nous présentons ici deux « parcours » d'enfants, c'est-à-dire ce que leurs maîtresses ont noté (évaluations et post-it) et mis en place pour eux, durant leur scolarité. L'hypothèse est que sans cette démarche, centrée sur leurs apprentissages et les levées d'obstacles, ces deux enfants auraient peut-être été considérés comme « en difficulté » au cycle 2. Cela n'a pas été le cas.

Laure est une fillette très renfermée, qui ne se fait jamais remarquer et ne prend jamais la parole. Une vraie volonté des maîtresses de l'inciter à apprendre l'a aidée, peu à peu, à sortir de son retrait. Les événements décisifs semblent être ici la venue d'un bébé à l'école durant la Petite Section, la transformation de son statut d'enfant effacé pour devenir une « vedette » durant la Moyenne Section, la confiance que lui montre la maîtresse de Grande Section. On note également que les retours à l'école (après des vacances ou des absences) restent difficiles.

■ *Petite Section*

Septembre

Laure fait partie des enfants les plus âgés de la classe, elle a 3 ans et 4 mois à la rentrée. La maîtresse ne la remarque pas.

10 octobre

Premier post-it : « Laure pleure alors qu'on dit qu'on va goûter la purée qu'on a faite ensemble. »

20 octobre

Laure parle à la maîtresse pour la première fois : « *elle parle très bien !* ».

octobre-novembre

Laure est toujours en retrait quand on propose une activité. Elle pleure souvent. Si on lui demande quelque chose, elle refuse et boude. L'enseignante remarque qu'elle est particulièrement dans le malaise quand quelque chose est nouveau (par exemple, pour la purée).

Petit cahier d'évaluation d'écriture : Laure dessine des ronds à la consigne « écris quelque chose ».

Décembre

Laure est triste et ne veut rien faire. La maîtresse en parle à la grand-mère qui dit « *oui, elle est sauvage* ».

Janvier

On ne peut mener aucune évaluation individuelle avec elle, car elle refuse.

Février

Événement : Laure participe beaucoup à la visite de la maman de Julien avec son bébé. Elle sourit, s'approche et semble ravie.

16 février

Alors que la maîtresse lit *Bébé barbouillé*, elle rit et commente. C'est la première fois qu'elle le fait en grand groupe.

Rentré de Mars

La maîtresse accueille Laure, s'assoit à côté d'elle et lui demande comment se sont passées les vacances. Laure raconte ses vacances, sourit, répond aux questions et dit qu'elle est contente de revenir à l'école.

Évaluation : C ❶ est en bonne voie.

Avril

Premier dessin de bonhomme de Laure. Refus d'écrire « *peux pas parce que j'sais pas* ».

■ Moyenne Section

Septembre

Laure fait la tête et refuse les activités qu'on lui propose.

17 octobre

C'est le tour de Laure de faire la mise à jour du calendrier :

M1 – *viens Laure*

Laure – (fait non de la tête)

M2 – *viens Laure, je sais que tu as envie de le faire*

Laure – (fait non de la tête)

M3 – *viens ma grande je viens te chercher* (prend Laure par la main)

Laure fait le travail sans hésiter et sourit aux enfants regroupés.

Le même jour, la maîtresse propose à Laure d'être celle qui distribue le goûter. Elle accepte et le fait avec le sourire, en parlant à chaque enfant.

→ **Évaluation :** l'enseignante comprend la nécessité d'aider Laure à oser (C ❶). Elle va continuer tranquillement cette démarche.

24 octobre

Différenciation. Durant le regroupement, la maîtresse fait remarquer que Laure a un pull Jacquard magnifique. On le regarde, on le décrit et on décide que tout le monde va dessiner Laure.

M – *est-ce que tu veux bien monter sur une table pour que les copains te voient bien pour te dessiner ?*

Laure – (fait oui de la tête)

C'est ainsi que Laure va être la vedette de la matinée. Durant les dessins, les commentaires se multiplient : « *eh tu peux pas la laisser comme ça, elle ressemble à un singe* » (Pablo à Alice), « *sur mon dessin elle est triste je sais pas pourquoi* » (Hakim), « *t'as oublié un bras, elle en a deux* » (Arthur à Alain). Laure est ravie. Elle montre les dessins à son papa qui vient la chercher.

7 novembre

Concours de rappel de récit avec *Les Trois Petits Cochons*. Laure se lève, s'approche de la maîtresse et dit « *je veux le faire* ». Tout le monde l'écoute

très attentivement. Laure dit : *« c'est les cochons, ils font une maison en paille, une maison en briques, y'a le loup, i fait toc toc, i souffle, i casse la maison, et pi il est mort »*.

→ **Évaluation : C ② est attestée.**

Décembre

Reconnaît tous les prénoms et commence à écrire le sien en cursive, après avoir longuement regardé Nicolas qui s'entraînait.

Passation avec un livre sans illustration qu'elle connaît bien. L'enseignante rappelle qu'il s'agit de *« L'aventure des trois souris »* et elle en fait un résumé. Elle montre la couverture et demande *« à ton avis, sur cette page est-ce qu'il y a écrit "souris" ? »* Laure montre le mot sans hésiter.

→ **Évaluation : R ③ est en place.**

27 février

Post-it : Laure revient après une absence de dix jours. Elle boude et reste en retrait toute la journée. Elle refuse de participer à la motricité.

Elle reste en retrait lors des étapes de production de la longue histoire inventée.

→ **Évaluation : C ③ est impossible à évaluer.**

Mars

Essais d'encodage : il faut écrire « Tagada », le nom du cheval de l'histoire. Laure refuse.

14 mars

Laure vient voir spontanément la maîtresse qui est en train de prendre des notes en observant les enfants. Elle lui montre une araignée en peluche qu'elle a apportée de chez elle, puis lui demande *« qu'est-ce que t'écrits ? »*. La maîtresse lit *« Laure vient me montrer une belle araignée en peluche »*. Laure se cache les yeux et rit très fort.

28 mars

Laure fait une remise en ordre des pages non-illustrées de l'histoire inventée, avec Sarah. Elle est très active, elle manipule les pages, prend des indices graphiques (*« il faut le tiret quand le Prince parle »*) et des indices sémantiques (*« il faut la page du mariage »*).

→ **Évaluation : C ④ est attestée.**

Juin

À la question *« Est-ce que tu peux essayer d'écrire quelque chose que tu sais par cœur ? »*, Laure répond *« je sais pas les lettres »* (boude). Elle n'accepte de faire que ce qu'elle est sûre de savoir faire.

→ **Évaluation bilan : elle fait partie des enfants que l'enseignante considère comme « fragiles »** (par opposition aux enfants « en difficulté » et aux enfants « sans problème »).

■ Grande Section

19 septembre

Essais d'encodage : il faut écrire « Toc Toc ». Laure trace : ON ON, c'est-à-dire le nombre de syllabes et la sonorité vocalique (le [ɔ] ouvert est proche du [ʒ]).

→ **Évaluation : R ❸ est en bonne voie.**

26 septembre

Passation « Message ». Il faut se débrouiller pour écrire à son papa et à sa maman qu'on ira à la piscine le mardi 30. Seuls deux enfants refusent d'essayer, dont Laure.

→ **Évaluation : C ❶ impossible à évaluer.**

2 octobre

Laure vient spontanément près de sa maîtresse et lui dit : « *maman m'a promis de venir me chercher un jour à l'école* ». C'est, d'habitude, soit le papa, soit un des grands-parents.

13 octobre

Dictée à plusieurs, à la maîtresse, d'un long récit adressé aux parents pour leur raconter ce qui s'est passé à la piscine. Seuls deux enfants ne participent pas, dont Laure.

Décembre

Laure fait partie des enfants qui répondent « le grand cerf » à la question du message écrit par le cerf pour effrayer le chasseur (voir cycle d'activités précédent).

→ **Évaluation : toujours problème en C ❸.**

Janvier

Essais d'encodage : il faut écrire le prénom d'un enfant qui s'appelle Didier et que tout le monde appelle Didi. Laure trace en capitales DIDI.

Février

Évaluation écriture petit cahier : Laure écrit LUC, « *j'ai écrit Luc c'est le nom de mon papa* ».

À la question « *Est-ce que tu sais lire ?* », Laure répond « *je sais un petit peu, je sais lire les prénoms* ».

24 mars

Essais d'encodage : il faut écrire le nom du coq Cocorico dans l'histoire. Laure trace en capitales : COCOICOCOCO.

La maîtresse lui demande si elle veut bien écrire la date. Elle se lève en faisant la tête, fait très bien le travail sans dire un mot et se rassoit.

Juin

Évaluation petit cahier d'écriture : il faut se débrouiller pour écrire « le papa de Tom a mangé une tarte ». Laure écrit : LE LPLPTOMAJAIMIN en précisant « je sais l'écrire ». On note un encodage sonore.

→ **Évaluation : R ❸ est en place.**

8 juin

On prépare les questions à poser aux enfants de CP. Seule Laure n'a pas de question.

→ **Bilan évaluation** : C ❷, C ❹, R ❷ et R ❸ semblent en bonne voie. C ❶ et C ❸ continuent d'être les domaines de difficulté. On voit dans ce parcours qu'il aurait fallu plus d'individualisation pour le domaine PLE avec Laure.

7. Le parcours de Sam

Le parcours de Sam a été choisi pour deux raisons. D'une part, on y voit bien la complexité d'apprentissages cognitifs ET psycho-affectifs. D'autre part, il est un exemple d'une action concertée des enseignantes et qui semble aboutir à l'évitement d'un échec scolaire lourd. En effet, les difficultés psychologiques de l'enfant sont évidentes, dès son arrivée à l'école. Il ne les surmontera peut-être jamais totalement. Il se socialise pourtant peu à peu et réussira ses apprentissages de l'écrit. Tout laisse penser que l'école a donné le meilleur d'elle-même.

Les leviers majeurs des changements se situent, en Petite Section, du côté de la relation de Sam avec sa maîtresse, en Moyenne Section avec le travail en compétence de récit, en Grande Section avec les activités sur la nature de l'écrit. Pour complément à ce qui suit, on peut se reporter aux deux cycles d'activités décrits précédemment, durant lesquels Sam fait l'objet de très nombreuses **différenciations** didactiques.

— *Petite Section*

Rentrée de septembre

Sam arrive en Petite Section à 3 ans et 2 mois. Il est très vite la terreur du groupe : il pousse, crache, pousse des cris. Il dit des choses, mais l'enseignante ne le comprend pas. Elle sait qu'on ne lui a pas parlé français à la maison, depuis la naissance. Elle se dit qu'il faut travailler la **compétence C ❶** en priorité. Elle observe Sam et prend souvent des notes (post-it).

Fin septembre

Alors qu'elle est en train de travailler les couleurs, l'enseignante s'aperçoit que leur nom mobilise fortement Sam : il entre en classe et dit « *rouge!* » en pointant un objet, quelle que soit sa couleur. Elle se dit qu'il a trouvé un appui langagier en français et valorise ses essais.

15 octobre

Il se révolte alors qu'une comptine est présentée écrite sans illustration : « *et wé wa jien!!* » = « *et je vois rien!!* ». Il apprend le français mais ne dit pas « *je* ». Il est toujours aussi agressif. Il frappe les voisins pendant les histoires en regroupement.

Fin octobre

L'enseignante comprend que Sam est très rassuré lorsqu'il trouve des repères stables : il promène son cahier de comptines toute la journée, montre à tous les visiteurs qu'il les reconnaît toutes (sans illustrations), dit le nom des couleurs qu'il voit.

Dans l'évaluation transversale qui consiste à demander l'écriture de quelque chose, Sam trace des cycloïdes.

Décembre

Sam reconnaît son prénom dans toutes les écritures. Post-it : il montre à sa maîtresse Sylvie le nom qui est sur la porte, pointe le S et dit « *Sam* », puis pointe le P de « Petite Section » et dit « *Pablo* ».

Janvier

L'enseignante s'inquiète parce que Sam est toujours un peu agressif, qu'elle ne comprend pas ce qu'il dit et qu'il a de curieuses attitudes. Par exemple, lorsqu'on dit que Solène est absente, il cherche du regard dans le groupe d'enfants. Il fait de même quand la maîtresse lui demande de chercher l'étiquette où est écrit Sam.

Mars

C'est mieux. Depuis que l'enseignante a fait le jeu-problème « Livres » (voir pages 220 à 222), Sam adore jouer à faire deviner quelque chose à quelqu'un. Elle le prend en atelier « trouver le livre » pendant une dizaine de jours.

Mai

Sam est en progrès. Il dit « *je* » et dessine un têtard. Il est fasciné par l'histoire des chouettes, mais il lui arrive encore souvent d'évoquer les histoires en les mêlant (loup avec chouettes, sorcière avec cochons). **Différenciation.** C'est pour lui que l'enseignante travaillera *Bébés chouettes* en cycle d'activités CLE.

→ **Évaluation bilan de la totalité du référentiel : seule les compétences C① et C② semblent commencer à se construire.**

■ Moyenne Section

La maîtresse de la classe est au courant du parcours de Sam. Elle sait qu'il faut être très vigilante.

Septembre

Le premier post-it concernant Sam est inquiétant : « il se vit comme un personnage extérieur à lui ».

Octobre

L'enseignante remarque qu'il est plus que performant dans la reconnaissance visuelle : il connaît tous les prénoms sur les étiquettes, les titres de livres, les comptines. Il s'approprie le livre *Ah les bonnes soupes* en montrant la sorcière et le S du mot « soupes ». La lettre S de son prénom reste

un repère. L'enseignante décide alors de lui raconter ce livre (ou d'autres à sa demande) chaque jour.

Différenciation. D'octobre à avril, Sam participera à la lecture ou au récit d'histoires avec un petit groupe au moment de l'accueil, chaque matin. Très vite, il le demande, et il est hors de question de l'oublier. Le récit est fait par la maîtresse ET les enfants, en interaction permanente (dispositif 2). Parfois, Sam choisit de raconter tout seul.

Novembre

Un événement se produit, Sam dit « *je sais pas* » quand il ne sait pas faire quelque chose. L'acquisition de « *je* » est installée avec un statut de sujet.

La passion pour les histoires se confirme. *Les Trois Petits Cochons* sont proposés en mime. Sam fait le loup chaque jour et raconte très bien l'histoire. C'est la première fois qu'il fait un récit cohérent et compréhensible.

→ **Évaluation : la compétence C ❶ a des assises.**

En évaluation transversale d'encodage, quel que soit le mot prononcé, Sam « dessine » les lettres de son prénom et se fâche si on lui dit qu'on ne peut pas lire.

→ **Évaluation : la représentation R ❸ est à construire.**

Février

Sam est de plus en plus performant en reconnaissance visuelle : il devient le roi des puzzles dans la classe.

Mars

Sam ayant participé à la création d'une histoire avec dictée à l'adulte, il participe à l'atelier où le problème consiste à retrouver les dessins correspondant aux pages.

Il s'empare du « livre » et dit « *je sais lire* ». Il mime la lecture en tournant chaque page et termine par « *ouais super j'ai lu !* ».

→ **Évaluation : la compétence C ❷ est problématique, la représentation R ❶ est problématique.**

Avril

En atelier de dictée à l'adulte, Sam ne parle pas mais reste présent et attentif.

Premier dessin de bonhomme avec tous les éléments mais cependant ventre non fermé.

Sam refuse les situations d'encodage (essai d'écriture de Ticoco auquel se livrent les enfants).

→ **Évaluation : la compétence C ❸ est démarrée, pas d'évaluation possible de la représentation R ❸.**

Juin

Un entretien avec la psychologue scolaire rassure l'équipe. Sam est dorénavant bien socialisé et il adore l'école. La Grande Section doit être essayée.

■ Grande Section

La maîtresse de Grande Section connaît bien Sam. Elle le côtoie en récréation depuis deux ans et entend parler de ses progrès régulièrement. Elle fait le pari qu'elle réussira le passage en CP de Sam.

Septembre

Le jour de la rentrée, il va chercher la maîtresse, la tire par la main (« *viens voir* »), cherche son étiquette-prénom et prend celle de Sylvain (nouvel enfant), puis réfléchit, dit « *non* », et prend la sienne tout heureux. L'enseignante le félicite, elle comprend bien qu'il lui montre l'exploit dont il est capable. C'est lui qui sera responsable de l'appel chaque matin.

Octobre

La maman de Sam, très inquiète, refuse totalement les séances de piscine. L'enfant est donc gardé à la maison ce temps-là. Au retour en classe, il fait des récits d'expérience personnelle au sujet de la piscine, très construits et bien articulés, comme s'il y avait participé.

→ **Évaluation : la compétence C① est en place. L'activité langagière de Sam lui est d'un grand secours dans son équilibre psychique.**

Novembre

Sam est passionné par les livres. Les rappels se stabilisent. Il insiste auprès de sa mère pour emprunter des livres et les emmener à la maison. Il est très fier.

Les bonshommes dessinés n'ont toujours pas de ventre fermé.

Mars

À l'évaluation transversale avec la question « *est-ce que tu sais lire ?* », Sam répond « *oui, je connais les livres* ». Il va en chercher un et raconte une histoire en inventant mais en suivant du doigt l'écriture du texte.

→ **Évaluation : la compétence C④ et les représentations R① et R③ sont problématiques.**

Différenciation : la maîtresse décide de faire des jeux phoniques régulièrement avec Sam et quelques enfants.

Avril

Durant le rappel du *Loup sentimental*, Sam évoque le petit chaperon rouge et les trois petits cochons : il relie « loup » aux histoires qu'il connaît. Il n'essaie pas de déchiffrer pour comprendre ce que le loup a barré sur sa liste (*Le loup sentimental*, Geoffroy de Pennart, Kaléidoscope).

Fin avril

Sam est complètement perdu dans les jeux phoniques.

Mai

On prépare le courrier de la fête des Mères. Sam apporte un dessin de la maison. On y voit un personnage tenant un papier avec des lettres, et en face de lui, un cerf. Il explique « *le facteur donne une lettre à la maman cerf* ».

→ **Évaluation : la compétence C③ semble bien installée.**

Début juin

À l'évaluation transversale de fin d'année, on lui demande d'écrire « le papa de Tom a mangé une tarte ». Pendant son écriture, Sam prononce chaque mot puis « se dicte » les lettres. Voici le résultat et sa relecture en suivant du doigt :

EL PAPA TOM AMAJE UTRT

« “Le” je sais “Papa” je connais, c’est P, A, P, A, “Tom” c’est maman qui m’a montré, “a mangé” j’ai écouté les lettres, “une tarte” aussi ».

Cette procédure est tout à fait étonnante. Tout se passe comme s’il entendait le bruit de chaque lettre en disant son nom. Or on sait que les deux chaînes sonores ne se superposent pas : [ɛm] n’est pas [m:]. Cette « super-expertise » de mémorisation d’une correspondance terme à terme (ici une forme et deux chaînes sonores) se retrouve dans le parcours de Sam depuis trois ans. L’école a été un lieu où il a pu l’exploiter de manière bénéfique dans sa conquête de l’écrit.

→ **Évaluation : la compétence C ④ et la représentation R ③ ont des assises.**

Fin juin

On prépare les questions à poser aux enfants de CP qui vont rendre visite aux Grands. La question de Sam est : « *est-ce qu’ils ont des puzzles ?* ».

Le lendemain, Sam part au CP avec quelques enfants. Dans la classe, à un moment, la maîtresse demande des mots où on entend [g]. Sam propose successivement « Gil », « camion », puis « gosse ». Quand on lui demande comment il a fait pour trouver « gosse », il répond « *j’ai pas dit gosse, j’ai dit guignol* »...

Index

- activité, 21, 46, 74, 81
- activité conjointe, 48
- activité langagière, 15, 75, 80, 135, 150, 167, 221, 234
- agentivité, 74
- aides, 64, 129
- alphabétique, 24, 175
- ancrage énonciatif, 136, 170
- apprentissage(s), 28, 46, 61, 69, 81, 82, 196, 210, 214, 254
- appui cognitif, 33, 40, 51, 63, 86-87, 92, 101, 110, 113, 117, 167, 176, 192
- atelier, 48, 118, 148, 166, 181, 195, 201, 203, 212, 214, 217, 250, 255-258
- autonomie, 61, 145, 153, 183, 195, 201, 256, 257
- C ❶, C ❷, C ❸, C ❹**, voir référentiel, 25, 67, 75, 81, 113, 140, 173-174, 187, 198, 219, 229
- cahier d'appel, 89
- cahier de vie, 33-38
- cahier-journal, 66, 89
- canévas, 138, 157-158
- carnet de correspondance, 39
- chaîne sonore, 97, 144, 174, 187, 192, 198, 248, 249, 263, 264, 266, 273-274
- chemin du langage à la langue, 36, 133, 176, 193, 200, 233-234, 246
- chemin(s) d'apprentissage, 45, 65, 117
- choix didactique, 31, 33
- clarté cognitive, 52-56, 81, 117, 122, 177, 181, 184, 189, 195, 204, 214, 250
- CLE, compréhension du langage écrit, 34, 94-133, 95, 222-224, 259-262, 273-274
- code, 23, 26
- communication, 17, 75, 227
- compétence, 15, 24, 45
- comprendre, 22, 75, 84
- comptines, 33, 38, 185
- confusion cognitive, 52
- consigne, 52, 62, 217
- copie, 32, 137
- courrier, 36, 103, 107-110, 163-164, 169-171, 272-274
- CP, 64, 162, 194, 195, 202, 204, 238, 239, 240-241, 249, 272
- culture de l'écrit, 24
- cursive (écriture), 149, 189, 190
- cycle, 60, 84, 177, 181, 184, 217, 256, 271-275
- cycle d'activités, 28, 42, 163, 259-270
- dessin, 188, 260-262, 267
- destinataire, 16, 40, 42, 136, 139, 142
- dictée à l'adulte, 41, 64, 135, 139, 141, 142, 147-154, 198, 264, 266
- dictionnaire de mots, 64
- différenciation, 34, 65, 66, 68-70, 88, 110, 119, 124, 126, 127, 137, 140-144, 166, 167, 169, 181, 182, 198, 206, 212, 215, 227, 229, 243, 246, 250, 251, 255, 258, 261, 263-270, 272-274, 275-282
- dimensions symbolique, cognitive, «méta», 19-21, 56, 62, 83, 103, 141, 152, 182, 241
- dire, 58, 75, 80
- discours, 16, 135, 149
- dispositif oral - images - écrit, 112-113
- dispositifs didactiques, 46-49, 47, 53, 66, 87-88, 101, 113, 116, 118, 132, 137, 142, 145, 178, 182, 187, 213, 214-217, 254, 265, 268-269
- diversité des textes, 33
- DNE, découverte de la nature de l'écrit, 26, 36, 38, 115, 173-207, 174, 233, 235, 244, 245, 262-270, 273-274
- domaines d'apprentissage, 21
- écouter - valider - interpréter - mesurer l'écart, 61-63, 83, 131, 146, 176, 179, 194, 215
- écrire, 138, 189, 268
- écrit (l'), 16, 74
- écrit(s) (un, des), 16, 42, 136

- écrit autonome, 41
 écrits des rituels (les), 64
 écrits privilégiés (les), 33-38
 écriture, 188, 189, 202, 258
 emploi du temps, 257
 encodage, 141, 191-192, 204, 233, 247, 268, 279, 284
 énonciation, 16, 39, 136, 150
 entretiens métacognitifs, 213, 237-241
 étayage, 62
 étiquette-mot, 64
 «être concerné», 41, 78, 178, 259
 être devant - être derrière, 45, 46, 56, 140
 évaluation permanente, transversale, 65-68, 127, 182, 183, 190, 203, 275-278, 279-282
 évaluer, 65, 125, 215
 exercice graphique, 32
 feuilletage, 101, 113
 Grande Section, 35, 64, 78, 87, 89, 93, 106, 121, 124, 128-133, 140, 153, 169-171, 194-207, 232-252, 262-271
 graphies, 64, 264
 graphisme, 189, 190
 groupe-classe, 60, 184, 254, 257
 histoire, 34, 42, 87, 99, 103, 154-162, 199, 212, 225-229, 230, 266
 horizon d'attente, 111
 images, 30-32, 31, 40, 41, 100, 106-107, 113, 126, 185, 201, 226, 230
 jeu dramatique, 120-121, 156-157
 jeu-problème, 51, 53, 78, 142, 180, 181, 182, 183, 198-200, 211, 219, 224, 231, 233-234, 243-252, 254, 263
 jeux phoniques, 190, 204, 247-252
 L, langage, 14, 22, 26, 58, 64, 74-93, 175, 260
 langage écrit, 16, 106, 113, 136, 137, 150, 247
 langage intérieur, 16, 75, 112, 122, 138, 145, 213, 224, 263, 267, 269
 langage oral, 16, 112
 langue, 15, 206
 lecture, 94, 100, 106, 114, 118, 128, 200, 232, 238, 239, 240, 267
 légende (de photos, de dessins), 39-41
 les 3-4 ans, les 4-5 ans, les 5-6 ans, 41-42, 188
 lettres, 173, 175, 181, 184, 190, 191, 192, 236, 244
 linéarité, 101, 115, 194
 listes, 38
 livre, 97, 100, 101-107, 123-124, 195, 266
 message, 35, 41, 42, 103, 128-130, 272-274
 miroir cognitif, 62, 176
 mot, 152, 199, 200, 236
 Moyenne Section, 37, 45, 55, 78, 82, 84, 106, 110, 115, 119, 140, 164-169, 175, 188-194, 226-231
 nature de l'écrit, 23, 28, 35, 39, 135, 173-175, 188
 objectifs, 25, 45
 obstacle, 23, 40, 46, 68, 70, 100, 125-126, 210, 223, 237, 246
 oral (l'), 16, 136, 137, 220, 223, 247
 outils, 63, 129, 146, 258
 outils PROG :
 Bonbons de couleur, 243 et Fichier
 Bouquet, 246 et Fichier
 Cocorico, 234 et Fichier
 Imagier, 231 et Fichier
 Livres, 220-222
 Loup-Coccinelle, 247 et Fichier
 Message, 234-237
 Perroquet, 244-246 et Fichier
 Sissi et ses Copains, 233 et Fichier
 Sissi la Souris, 229-230 et Fichier
 Zouzou le Lapin, 224 et Fichier
 passations, 127, 142, 215, 218, 220, 229, 234, 244
 pédagogie différenciée, 66
 pédagogie par objectifs, 25, 45
 Petite Section, 17, 28, 47, 76, 80, 83, 86, 91, 101, 106, 112, 114, 116, 140, 144, 163, 177-187, 220-225, 256, 259-262
 PLE, production en langage écrit, 134-172, 135, 268-270, 273-274
 poser (se) des questions sur la nature de l'écrit, 26, 173-177
 post-it, 66, 67, 89, 115, 169, 229, 259
 prénoms, 27, 36-38, 48, 178-185
 problème, 33, 48, 49, 115, 118-125
 procédures, 28, 49-52, 96-99, 101-102, 119, 120, 125, 130, 131, 138, 176, 184, 191, 192, 201, 204

- production d'écrit, 35, voir PLE
 produire, 23
 produit, 14
 PROG, 9, 29
 programmation, 28, 259, 262
 programmes, 26, 47
 progression, 27
 progressivité, 28, 113, 140, 177, 184, 254
 pseudo-lecture, 48, 116, 195, 199
 question, 59, 217
 questionnement, 59, 142
R ❶, R ❷, R ❸, voir référentiel, 25, 95, 101, 114-117, 153, 173, 195, 198, 202, 203, 204, 219, 229
 rappel de récit, 125, 222-224, 226-229, 232, 242-243
 RASED, 28, 126, 215, 218, 227, 246, 272
 rebondir, 63, 177, 195, 197, 198, 262
 réception, 25, 36
 référentiel, 25
 réfléchir, 75, 92, 93, 123
 regard, 23, 149
 regroupement, 148, 195, 205, 250, 254-255
 représentation, 16, 23, 45
 représentation de l'acte d'écrire, 35, 134-172, 234-237, 239, 260, 264, 268, 277
 représentation de l'acte de lire, 31, 35, 100, 101-107, 114-117, 230, 231, 238, 239, 245-246, 267
 représentation de la nature de l'écrit, 38, 173-207, 230, 233, 235, 244, 247
 signes, 27
 sonore (valeur, principe), 23, 24, 32, 33, 180, 181, 183, 190, 191, 195, 198, 204, 205, 233, 245, 247-252
 « spectacle », 47, 187, 191
 stock de mots, 44, 199
 sujet, 19, 75, 103
 tableau de sons, 64, 247
 tâche-problème, 50, 103, 132, 145, 212-213
 texte, 16, 103, 105, 106, 107
 textes (écrits) de référence, 64, 146, 191, 258
 thèmes, 41
 traitement visuel, 32, 175-176
 univers (monde) de référence, 86, 98, 104-105, 109, 110, 200, 260
 visée, 25, 45, 46, 94, 259-270
 vocabulaire de travail, 56, 97, 100, 177, 178, 190, 191, 204, 217, 250, 264
 ZOE, 17, 39, 150, 263
 zone d'apprentissage, 49, 125, 137, 187, 200, 205, 213, 255

Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle

La démarche PROG d'enseignement vise la réussite de tous les enfants dans leur première conquête de l'écrit.

Il s'agit de progressivité des apprentissages langagiers que le maître induit, encourage, accompagne, grâce à des dispositifs particulièrement adaptés aux jeunes enfants.

Cet ouvrage et son fichier photocopiable complémentaire s'adressent aux enseignants d'école maternelle désireux de pratiquer une différenciation pédagogique et de travailler en équipe de cycle, ainsi qu'aux formateurs qui ont besoin de s'appuyer sur des pratiques théorisées spécifiques à l'école maternelle.