

Prendre conscience de la nature de l'écrit et du savoir lire

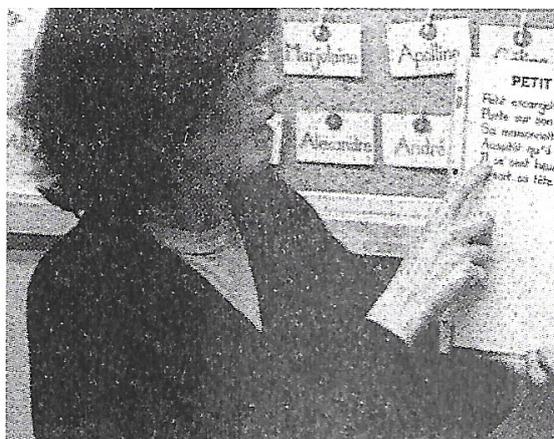
Séquence n°11

durée : 4mn 25s,

début à 1h 25mn 43s

Afin que les enfants très jeunes se représentent l'écrit pour ce qu'il est, c'est-à-dire une trace d'activité langagière, l'enseignante centre leur attention sur ce que cet écrit dit. Pour savoir ce que dit un écrit, il n'y a qu'un moyen, le lire.

Petite section
mois d'octobre



Justification du choix de la séquence

Ce n'est pas une compétence qui est visée dans cette séquence mais la construction d'une représentation de la nature langagière de l'écrit et d'une représentation du savoir-lire. On sait, en effet, que ces représentations sont les moteurs de l'apprentissage de la lecture (voir Downing & Fijalkow). Aussi avons-nous choisi cet extrait pour montrer qu'on sous-estime souvent la capacité des très jeunes enfants à s'intéresser à l'écrit. Dans les pratiques dominantes d'école maternelle, c'est sur l'illustration que les enseignants commencent par attirer l'attention des enfants. Or les dessins, par nature, intéressent plus les enfants de 3 ans que les écrits.

Une représentation peut alors se construire chez les enfants, celle de l'écrit comme un objet quelconque du monde, qui peut s'ajouter éventuellement à des dessins.

Les recherches de l'INRP auxquelles nous avons participé sont parties de l'hypothèse inverse : afin que les enfants se représentent l'écrit pour ce qu'il est, c'est-à-dire une trace d'activité langagière, il fallait centrer leur attention sur ce que cet écrit disait. Or pour savoir ce que dit un écrit, il n'y a qu'un moyen, le lire. Dans cette optique, c'est de clarté cognitive de la lecture qu'il s'agit puisque les enfants "comprennent les buts et les spécificités de ce savoir-faire" (voir même ouvrage, page 65). Tout est en place, dès la fin de la petite section, pour permettre aux enfants la conquête du lire-écrire.

Séquence pédagogique

CONTEXTE

Dès les premiers jours de la rentrée, des regroupements très fréquents et très courts ont eu lieu avec de petits groupes d'enfants. Le langage de la maîtresse pour dire ce qui se passe (pleurs, peur, attente) ainsi que les comptines et les chansons servent alors à se rassurer. Peu à peu, tout le groupe se réunit. On est mi-octobre. Le répertoire de la classe est alors de 4 chansons. Celles-ci 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 l'enseignante de créer divers problèmes sous forme de jeux de "pseudo-lecture". De plus les chansons sont affichées à l'aide de pinces à linge et sont donc mobiles. Les enfants ne peuvent pas prendre le lieu d'affichage pour repère de reconnaissance. Tout est fait pour induire chez eux le traitement de l'écrit et pas autre chose (traitement de l'image, du caractère typographique, de l'emplacement de la fiche...). On voit ici que c'est effectivement le cas puisque les enfants vont demander une lecture du texte écrit et que l'un d'entre eux va même jusqu'à mentionner la présence d'un point, à la fin de cette lecture par la maîtresse.

Lorsque le tournage a été fait, les enfants avaient déjà participé à une séquence semblable la semaine précédente. Quelques enfants avaient alors pris conscience qu'ils ne pouvaient pas répondre à cette question de la maîtresse : "quel est le titre de la chanson ?", parce qu'elle nécessitait de savoir lire. Cela explique la forte participation de ces enfants-là, dès le début de la séquence.

ETAPE 1 - LE PROBLEME

La séquence comporte 4 étapes : poser le problème, construire des hypothèses, résoudre le problème, vérifier la solution.

Le problème va être précédé d'une mise en attente par une annonce rituelle de la maîtresse :

M 1 *alors cachez vos yeux je vous ai fait une surprise*

M 2 (montre texte écrit sans l'illustration) *ouvrez vos yeux*

enfant 1 *encore une chanson !!*

M 3 *alors quel est le titre de cette chanson*

La maîtresse pose la question-problème.

Les attitudes de certains enfants montrent leur connaissance de la situation.

Enfant 2 *tu peux nous lire ?*

Enfant 3 *tu peux nous montrer un p'tit peu ?*

M 4 *bon ben je vous montre un p'tit peu. Regardez, je vous montre un p'tit peu. Ca y est, t'as vu un p'tit peu Alissa ?*

Léo traverse le groupe pour aller voir le dessin derrière la fiche. La maîtresse ne montre que l'écrit.

Enfant 4 *on sait pas lire !*

ETAPE 2 - LES HYPOTHESES

Le fait que les enfants "ne sachent pas lire" avait été la conclusion de la séquence précédente, ancienne de quelques jours seulement. L'enseignante avait en effet clos la discussion par : "Vous ne savez pas lire mais vous êtes en train d'apprendre !".

Ici, les enfants font des hypothèses dont on remarquera qu'elles sont restreintes aux titres de chansons connues, ce qui semblerait montrer qu'ils ont déjà construit une sorte d'espace référentiel qui pourrait s'intituler : "les titres de nos chansons" et qu'ils savent qu'il n'est pas question d'autre chose.

Par ailleurs, ils savent qu'il s'agit d'une nouvelle chanson et les textes restés affichés leur permettent d'éliminer les possibles. Ils ont donc des appuis cognitifs (problème circonscrit, monde de référence, exemples de possibles, outils de vérification) pour résoudre ce problème particulièrement adapté à une zone d'apprentissage possible pour eux. Les enfants savent qu'ils doivent trouver, et non pas deviner.

L'enchaînement de recherche est le suivant :

- hypothèse "Miaou" : l'enseignante lit en lecture silencieuse et constate que ce n'est pas cette chanson. Son attitude pendant cette lecture est très importante : elle se met face aux enfants, met également le texte face à eux, puis dirige ostensiblement son regard sur l'écrit. Elle procède alors à une véritable lecture silencieuse (il ne s'agit pas de mime car notre expérience de recherche montre que le résultat serait alors biaisé) puis donne son avis : non, ce n'est pas Miaou.
- hypothèse "Monsieur pouce" : un enfant dit qu'elle est déjà affichée.
- hypothèse "Quand trois poules vont aux champs" : lecture silencieuse de l'enseignante à nouveau.

L'inventaire des raisons de l'impossibilité d'exercer le pouvoir-lire est fait :

- *"comment se fait-il que vous ne puissiez pas me dire le titre de cette chanson ?"*
- *"on sait pas lire"*
- *"on est trop petits"*
- *"tu peux nous lire ?"*
- *"on veut l'image"*
- *"i faut l'image".*

Tout est en place dans la dimension d'apprentissage appelée "clarté cognitive" : pour connaître le titre de la chanson il faut savoir lire, on ne sait pas encore le faire à 3 ans, on peut seulement essayer de deviner en regardant une image, mais la maîtresse, elle, sait le faire et alors elle pourra dire le titre.

ETAPE 3 - LA RESOLUTION

La clarté de la résolution est alors nettement posée par la maîtresse et l'acte de lecture est rendu spectaculaire :

M *ah ! vous ne savez pas lire mais c'est vrai que vous ne savez pas lire c'est moi qui sais lire*

L'enseignante lit en accompagnant son langage du doigt, du regard et du ton de la lecture. Cela signifie que les enfants entendent d'abord ce texte de chanson comme un texte "non-chanté". On remarque que bien que la maîtresse ne chante pas, les enfants ne sont pas déçus. C'est habituel pour eux d'assister à des lectures de leur maîtresse. D'ailleurs, un enfant dit "*maintenant on la chante*".

ETAPE 4 - LA VERIFICATION

Dans la dernière étape, la maîtresse retourne la fiche et montre le dessin dans la pochette : c'est la vérification de la solution du problème. Le choix des mots est alors décisif pour qu'il n'y ait pas confusion entre écrit et dessin dans la tête des enfants : "*c'est un escargot parce que c'est une chanson qui parle d'un escargot*".

Bibliographie

- BRIGAUDIOT M., EWALD H., *Construction du récit en section de petits*, Repères, INRP, n°2, 1990.
- BRIGAUDIOT M. COORD., PROG, *Pour des apprentissages progressifs de l'écrit : école maternelle*, Paris, Hachette INRP, à paraître.
- CHAUVEAU G., ROGOVAS-CHAUVEAU E., *Les aspects métacognitifs de la relation adulte / enfant apprenti lecteur*, Repères, INRP, n°9, 1994.
- DOWNING J., FIJALKOW J., *Lire et raisonner*, Paris, Privat, nouvelle édition 1990.