

**Psy  
cholo  
gie**

Aux modes d'approche historique et descriptif nécessaires à l'information de praticiens extérieurs à l'Institution, se superpose un point de vue critique où le lecteur pourra faire la part de ce qui procède d'une observation « objective » et de ce qui relève des engagements de l'auteur.

D. C.

N. LEMONNIER et D. PASQUIER. — *Recherche-action en GAPP maternelle. Essai de familiarisation à la pratique de l'écrit dans une grande section.*

Dans cet article, comme précédemment dans Recherche-action au CE2 (n° 45), Daniel Pasquier tente de démontrer qu'il est possible de prévenir l'échec scolaire en prenant en compte ses composantes socio-culturelles dans la pratique de la classe.

Cette recherche, fruit de la collaboration d'un psychologue scolaire et d'une maîtresse de maternelle porte sur le pré-apprentissage de la lecture en grande section, dans une classe dont la population de Z.U.P. est fortement marquée par la présence d'immigrés (40 % de la population).

Les auteurs s'interrogent sur la façon dont on peut aborder la lecture, en tenant compte à la fois des besoins propres aux enfants de cet âge ainsi que des inégalités dues à leur diversité sociale. Ils se donnent pour but de susciter le désir du livre en l'étayant par une pratique socio-culturelle chez tous les enfants et en particulier chez ceux qui ne l'ont pas rencontré.

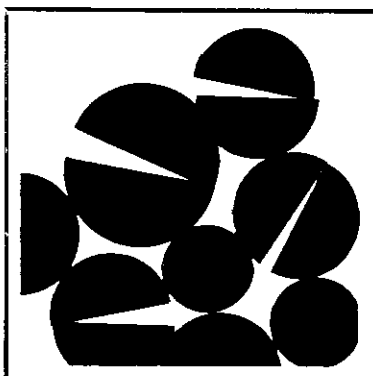
L'enquête qu'ils présentent est effectuée auprès d'enfants de milieux bourgeois et ouvriers, elle confirme l'existence de différences qualitatives entre leurs pratiques de l'écrit.

C'est en créant un climat interactionnel (école, famille, enfant) autour du livre et en pratiquant des séances de sensibilisation à l'écrit, en groupe et individuellement, dans l'activité ordinaire de la classe, que les auteurs observent une évolution du comportement des enfants, face au livre qui devient le support culturel de la classe, objet de curiosité, d'échange et de relation.

L'article pourra sembler un peu trop pédagogique à certains. Son but est surtout de démontrer qu'à l'école certaines pratiques mieux adaptées aux enfants de notre société peuvent amener un changement et permettre, avec une meilleure adaptation scolaire, une certaine prévention.

N. H.

**RECHERCHES  
ET  
EXPÉRIENCES**



**RECHERCHE-ACTION G.A.P.P. MATERNELLE**  
**Essai de familiarisation à la pratique de l'écrit dans**  
**une grande section**

par

N. LEMONNIER<sup>1</sup> et D. PASQUIER<sup>2</sup>

*« Tout l'art de la maîtresse est de créer, d'encourager  
[les motivations de l'enfant] à la lecture et à l'écriture  
Or, motiver l'enfant, c'est jouer sur ses affects, faire en  
sorte qu'il ait envie de cette chose-là. »*

Liliane LURÇAT.

Cet article rend compte d'une expérimentation relative à l'enseignement de la lecture en grande section de maternelle, expérimentation menée de concert par une institutrice et un psychologue scolaire.

C'est là un exemple de ce qui peut être réalisé dans le

---

1. Directrice d'école maternelle.

2. Psychologue, docteur en sciences de l'Education.

cadre de co-actions G.A.P.P.-Ecole. Pour le psychologue scolaire, il s'agit de montrer que l'on peut passer le Q.I. aux oubliettes, sans pour autant développer le divan psychanalytique, et qu'entre ces deux formes d'interventions étroitement psychologisantes — donc conservatrices car scotimisant le social — existe une autre voie peut-être mieux appropriée aux problèmes scolaires dans leur ensemble : celle de l'ouverture et de la recherche avec l'école de pratiques pédagogiques mieux adaptées aux enfants de notre temps.

Trois grandes questions se posent face à ce thème de la lecture en grande section :

1. L'école maternelle a-t-elle une fonction étroite d'apprentissage de notions délimitées ou bien une fonction de sensibilisation, de préparation, de structuration ?

2. La lecture doit-elle être considérée comme une matière scolaire à enseigner ou comme une pratique culturelle à acquérir ?

3. L'enseignante, dans le cadre de cette activité, aura-t-elle une attitude directive, une attitude de laisser-faire, ou une attitude modulée laissant place à l'initiative de l'enfant, mais en le guidant au moment opportun ?

On voit bien que des réponses données à ces questions dépendra tout le reste, à savoir méthodes et contenus, style de relation pédagogique.

Disons d'emblée nos choix :

La maternelle a une fonction sensibilisatrice et structurante à assumer. A ce titre, elle doit amener la pratique du livre, par une attitude active, principalement auprès des enfants pour lesquels le livre est un objet peu connu, car peu manipulé. Face à cette tâche, l'enseignante ne peut se permettre la non-directivité : elle a un rôle déterminant à jouer — c'est elle la maîtresse du jeu scolaire — qui nécessite rigueur dans la définition des objectifs et vigilance dans la mise en application des techniques.

Il ne s'agit pas pour autant de déployer tous azimuts une relation autoritaire, mais d'être ferme d'abord envers soi-même pour maintenir le cap malgré les obstacles et les décou-

ragements, et d'assumer avec les enfants certains moments de fermeté obligatoire.

Une fois ces principes définis, il fallait les mettre à l'épreuve de la réalité.

L'expérience se passa dans une grande section d'un groupe scolaire d'une Z.U.P. réputée difficile et fortement chargée en immigrés ( $\approx 40\%$  de la population scolaire). Ce groupe comporte deux écoles maternelles, deux écoles primaires et un G.A.P.P.

### *1. La pré-lecture : la problématique de l'institutrice.*

Depuis plusieurs années, je me débattais face à un thème du programme officiel : la pré-lecture. Comment entrer dans le domaine de la lecture sans y entrer tout à fait ?

Comment aborder la lecture sans la disséquer, en tenant compte du rythme d'évolution et de l'acquis culturel de chaque enfant ? Le programme officiel nous dit :

« Dès l'âge de trois ans, le jeune enfant se trouve apte à donner une signification à ses graphismes et à ceux de ses camarades. Il doit, à partir de ce comportement naturel, parvenir à maîtriser notre écriture alphabétique relevant d'un symbolisme à deux degrés. Il faut le rendre apte : à comprendre le rôle des signes écrits, leur caractère arbitraire, à les écrire; à faire correspondre leurs différentes phonies à des graphies, cette correspondance n'étant pas toujours univoque dans notre langue, à les combiner oralement et par écrit afin de mettre en relation une chaîne parlée se déroulant dans le temps à une chaîne écrite se déroulant dans l'espace, de gauche à droite. »

Ce charabia pseudo-scientifique et ambigu n'est pas fait pour aider l'enseignante à résoudre le problème de la pré-lecture !

Comment un enfant peut-il être naturellement doué pour appréhender un symbolisme parfaitement arbitraire ?

Il semble que ce texte invite tout simplement le pédagogue à apprendre à lire et à écrire aux enfants. La pré-lecture est réduite à un apprentissage scolaire. Une fois de plus, le programme a au moins un an d'avance !

On perçoit également le caractère normatif du texte qui décrit l'enfant en général, l'enfant des livres qu'on ne voit jamais en chair et en os.

Rendre l'enfant apte à... mais par quelles pratiques pédagogiques ? Quelle angoisse pour la maîtresse de grande section lors du passage au C.P. et surtout lorsque les pourcentages d'échec en fin de C.P. étaient connus ! Je me sentais responsable de cet échec, mais comment y remédier ? Ma pratique pédagogique correspondait-elle vraiment aux enfants que j'avais en face de moi ? La phrase recopiée, la légende d'un dessin, la bande dessinée, la lettre aux copains, le coin des livres, les histoires, les images, les messages codés... tout ce bel échantillon conseillé par les textes officiels était-il adapté à la préparation de l'entrée des enfants dans le domaine de la lecture ?

Il me semble nécessaire d'aborder ici la définition de la lecture. A la définition traditionnelle : décoder un message transcrit selon un code conventionnel, j'ajouterais une référence explicite au désir de l'enfant de se lancer dans cette entreprise ; ce qui permet de distinguer deux plans psychologiques distincts : celui de l'apprentissage des mécanismes proprement dits, celui du désir et de la motivation pour aller au devant de la découverte du sens qui nécessite une adhésion affective de l'enfant au projet pédagogique.

Comment ce besoin exploratoire de nature affectivo-cognitive peut-il naître si l'enfant n'a pas ou peu de contact avec le livre et l'écrit dans sa famille, c'est-à-dire si ce besoin n'est pas induit et étayé par une pratique socio-culturelle ?

*L'erreur principale de l'enseignant se situerait au moment même où il nie la pratique sociale pour entrer directement dans le domaine du mécanisme de la lecture.*

Apprendre un code, si on ne possède pas la pratique correspondante, cela a-t-il un sens ?

*2. Milieu social et pratique de l'écrit : une enquête auprès des enfants.*

Il est bien établi que la réussite dans l'apprentissage de la

lecture varie dans une large part avec le milieu social de l'enfant<sup>1</sup>.

Nous formulons l'hypothèse que la familiarisation de l'enfant avec l'écrit constitue l'une des variables médiatrices entre milieu social et réussite scolaire. Cette variable est certainement liée à d'autres : attitudes des parents face à la culture écrite, ambition sociale des parents pour leurs enfants, leurs attitudes et leurs attentes face à l'école, leurs réponses données aux exigences scolaires...

Elle n'est pas à considérer comme une cause directe, mais comme intermédiaire entre la famille et l'école.

Un questionnaire destiné aux enfants fut construit afin d'opérationnaliser notre variable : 31 enfants furent interrogés. Ils se répartissaient, selon leur milieu, de la façon suivante : 18 de milieux ouvriers, 13 de milieux bourgeois.

Le questionnaire comportait trois parties et quatorze questions :

- A. — Le matériel disponible à la maison.
  - As-tu des livres à toi ?
  - As-tu un cahier, un album à colorier ?
  - As-tu des crayons de couleur, des feutres ?
- B. — Les pratiques de l'enfant, chez lui.
  - Est-ce que tu regardes des livres ?
  - Est-ce que papa, ou maman (frère ou sœur) te lisent des livres ?
  - Est-ce que tu dessines ?
  - Est-ce que tu écris ?
  - Est-ce que papa ou maman t'apprennent à lire ?
  - Est-ce que papa ou maman t'apprennent à écrire ?
- C. — Présence de modèles identificatoires:
  - Est-ce que papa lit des livres ?
  - Est-ce que maman lit des livres ?
  - Est-ce que papa écrit ?
  - Est-ce que maman écrit ?
  - Est-ce que ton frère (ta sœur) lit ou écrit ?

---

1. Voir, par exemple, D. Pasquier : Test prédictif pour le cours préparatoire, E.A.P., Issy-les-Moulineaux, p. 17.

Les réponses affirmatives furent totalisées pour chaque enfant.

Les distributions par milieu sont les suivantes :

Milieu															
ouvrier															
Note	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Effectif	0	0	0	1	3	1	1	4	2	2	1	2	1	0	0
Milieu															
bourgeois															
Note	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Effectif	0	0	0	0	1	0	0	0	4	1	0	5	1	1	0

Les deux distributions sont nettement décalées. La différence apparaît également au niveau des moyennes et elle est statistiquement significative ( $t = 2,64$  à  $p. 02$ ).

Milieu	n	m	$\tau$
Ouvrier	18	7,3	2,6
Bourgeois	13	9,6	2,3

Si l'on considère chacune des trois parties de l'entretien prises séparément, l'avantage va aux enfants des milieux bourgeois à chaque fois. L'importance de l'écart décroît lorsqu'on passe du matériel aux modèles puis aux pratiques de l'enfant. En d'autres termes, si tous les enfants ont contact avec l'écrit, la position des écarts laisse supposer des différences qualitatives entre les pratiques selon le milieu.

En bref, il semble que les enfants de milieu bourgeois soient plus familiarisés avec l'écrit que les enfants de milieu ouvrier.

C'est là un résultat qui nous intéresse car il débouche sur des possibilités d'actions pédagogiques : en effet, si on ne peut prétendre agir directement sur le milieu socio-culturel de l'enfant, on peut espérer agir sur les pratiques de l'écolier et, plus particulièrement ici, essayer d'amener la pratique du livre et



de l'écrit, principalement auprès de ceux qui étaient les moins familiarisés avec ce type d'activité, et ce *dans le cadre de l'activité ordinaire de la classe*.

Il fallait trouver les moyens pédagogiques d'établir la relation entre l'enfant, l'adulte et le livre à l'école et dans la famille, en évitant au maximum la dérive vers le ritualisme scolaire : nous visions l'établissement d'un *comportement de lecteur* et non d'une attitude scolaire à caractère formel.

### 3. Définir des choix et des moyens spécifiques à la grande section...

— Par rapport aux instructions officielles :

Mieux vaut suivre l'enfant que le texte inadapté et éviter la pédagogie traditionnelle et normative, marquée par le primat du verbalisme et de l'abstraction, par la compétition et le vedettariat consistant à supervaloriser l'enfant familiarisé avec le modèle culturel dominant et a contrario, par l'oubli, l'abandon, ou même la dévalorisation active des immigrés et des prolétaires.

Il faut que nous soyons conscients du rôle socio-politique que nous pouvons assumer : soit assurer une instruction de base à tous, en intégrant les différences socio-culturelles dans notre pratique, la priorité absolue devant être donnée aux élèves dont la réussite scolaire dépend le plus de l'école, soit participer à la reproduction des classes sociales et aux inégalités.

— Par rapport à l'école primaire :

Le plus grand désir des maîtresses de C.P. c'est que les enfants arrivent dans leur classe parfaitement aptes à l'apprentissage. Il nous fallait résister à la tentation du forçage et éviter la mise en place d'un apprentissage systématique qui ne tiendrait compte des évolutions individuelles.

— Par rapport à la lecture :

Nous nous sommes fixé deux priorités : amener une pratique active du livre, travailler le sens; et ce en cherchant à établir un mouvement de style interactionnel entre l'enfant et l'adulte dans sa famille et à l'école, entre l'enfant et ses pairs dans le groupe classe.

Les résultats mis en évidence par le questionnaire furent utilisés pour déterminer les élèves les moins familiarisés avec l'écrit. Leurs parents furent reçus par l'école, l'entretien portant l'accent sur les points suivants : sensibiliser la famille à l'importance de l'écrit, trouver au sein de la famille un tuteur pédagogique pour l'enfant, recommander la fréquentation de la bibliothèque municipale, expliquer dans le détail l'utilisation du matériel confié à l'enfant (livre, cahier, voir supra).

Calée sur un cycle de deux semaines, l'organisation pédagogique s'établit ainsi :

a) Séance classe complète :

— Elaboration de textes à partir de la vie de la classe et du jeu dramatique.

— Exploitation de ces textes.

b) Séance en atelier :

Deux groupes fonctionnaient simultanément (l'un mené par Daniel, l'autre par Nadine).

Dans le premier groupe chaque enfant représente par le dessin une saynète, puis dicte son texte à l'adulte.

Dans le deuxième groupe, l'adulte fait lire ou raconter soit le cahier, soit le livre (collection *Je lis tout seul*, 1<sup>re</sup> étape, O.C.D.L.) qui avait été emporté la veille à la maison.

Durant toutes les séquences individualisées, le temps consacré à chacun variait selon le degré de familiarisation avec l'écrit.

Nous avons également essayé de noter l'évolution des enfants aux niveaux des textes produits et des stratégies de lecture.

#### 4. Déroulement de l'expérience : difficultés et réussites.

Il fut difficile de contacter toutes les familles que nous voulions recevoir. Plusieurs relances furent nécessaires. Cependant, nous avons pu trouver des tuteurs pour chaque enfant, éventuellement par le biais des grandes sœurs et frères.

Au début, livre et cahier confiés à l'enfant ne revenaient pas régulièrement et la règle fut modifiée en ce sens que les enfants ne pouvaient plus garder le livre une semaine, mais

un seul soir et le rapporter impérativement le lendemain matin. La maîtresse dut également se plier à une certaine discipline afin de ne pas omettre de confier les livres et de respecter le roulement des groupes.

Les premières séances furent quelque peu perturbées, puis les habitudes s'installèrent d'un côté comme de l'autre.

Il fallut également résoudre le problème des enfants à qui personne n'avait pu lire le livre à la maison : la lecture avait lieu dans la journée scolaire. Furent également impliquées dans cette activité la responsable de la garderie du soir, ainsi qu'une femme de service.

Certains cahiers ne revenaient pas. Il fallait les refaire.

Le non-respect du livre par les autres membres de la famille troublait beaucoup les enfants. Nous avons conditionné une sorte d'étui en carton pour protéger et transporter le livre.

Au cours de l'année, nous avons enregistré une évolution de l'attitude des enfants face au livre, par exemple une fréquentation plus assidue du coin des livres. Nous avons dû agrandir ce coin et l'aménager comme une véritable bibliothèque.

Le sérieux avec lequel on croisait les jambes, la délicatesse avec laquelle on tournait les pages, le long moment passé sur une page, le sens dans lequel on prenait le livre, la façon dont on racontait les histoires aux autres... ce coin n'était plus ni perçu ni utilisé comme aire de jeu, mais comme un endroit où l'on venait faire quelque chose d'important. On y venait chercher des références, échanger des connaissances. La bibliothèque devenait le *support culturel* de la classe :

Fabrice : « Je sais dans quel livre il y a des crocodiles. »

Samir : « Viens voir, je sais dessiner les tortues, j'en ai vu une tortue et ses bébés. »

Les enfants nous ont apporté des « livres sans images » et ont demandé lecture de chaque épisode, ce qui déboucha sur la lecture suivie du matin ( $\simeq$  10 minutes par jour). Si la séance était volontairement « oubliée », la demande en venait sans délai.

L'intérêt pour le livre et son message semblait augmenter

et structurait les comportements... Samira, un livre à la main, suit avec son doigt un texte imaginaire qu'elle « lit » à haute voix...

Les stratégies de lecture proprement dites se sont affinées au fil des mois.

Au début, les enfants racontaient le livre prêté en s'appuyant sur l'image mais sans recourir au texte.

Nous leur demandâmes de suivre le texte avec leur doigt. Il n'y eut d'abord aucune correspondance entre le mot dit et le mot pointé. Progressivement, d'abord de façon hasardeuse, puis hésitante, l'ajustement s'est mis en place.

Pour établir nos textes collectifs, nous sommes partis des événements propres à la vie de la classe. Au début, les phrases produites étaient plutôt longues :

« Colette, s'il te plaît, donne-nous des habits de clown. »

Puis, au fur et à mesure, les phrases collectives sont devenues plus courtes, et les mots déjà vus nous reviennent très souvent :

« On a joué au marché. »

« On a joué aux cartes. »

Chaque phrase était écrite sur une feuille grand format et illustrée. Un panneau récapitulatif regroupait les phrases en colonne, un dessin schématique servant de repère visuel.

Spontanément, les enfants, par petits groupes durant les inter-classes, venaient retracer les lettres avec leur doigt, ou s'entraînaient à redire (lire ?) les phrases. Parfois, on observait des interactions correctives entre les enfants.

Les enfants sentent la difficulté de la reconnaissance d'un mot. Souvent ils croient savoir mais se trompent car ils ont encore à ce stade de leur évolution une vision globale de la phrase. C'est peut-être là l'explication de la simplification évoquée des phrases qui a permis le réinvestissement de mots connus dans des énoncés nouveaux.

Pour faciliter ces processus de transfert témoignant d'un apprentissage effectif, fut mise en place une série d'étiquettes sur lesquelles figuraient les mots des énoncés transcrits.

L'usage — toujours spontané, l'adulte n'intervenant que pour répondre aux questions posées — de ce matériel facilita chez les élèves la prise de conscience de l'existence de mots semblables et c'est ainsi que les premiers repères idéographiques se mirent en place. Par exemple, la reconnaissance du mot « on » fut définitivement acquise par tous les enfants, suite à une discussion difficile pour savoir qui l'avait confondu avec le début du mot « notre ».

Parallèlement à ces activités spontanées, était mené un travail systématique selon les étapes suivantes :

1. On écrit et on lit.
2. On suit avec le doigt.
3. On identifie le premier et le dernier mot de la phrase.
4. On réutilise le vocabulaire connu en permutant sur l'axe paradigmatique.
5. On cache des mots, on les retrouve, on les remplace.

*Exemple :*

1. L'énoncé choisi « on a joué aux cartes » est écrit.
2. On suit les mots lus avec le doigt.
3. On (re)trouve le mot « on », le mot « cartes ».
4. Qui peut jouer aux cartes ? (recherche dans les énoncés précédents).  
« Colette a joué aux cartes. »  
« Sylvie a joué aux cartes. »
5. On cache un mot, « on » ou « cartes », puis « a joué ».
6. Les énoncés produits sont photocopiés et emportés à la maison.

Les échanges spontanés traduisent un important travail de recherche de repères.

— Roberto : « Nadine, pourquoi tu ne colles pas tout (les mots) ensemble ? »

— Loutfi : Parce que tu vas voir; ça c'est un mot (il entoure « on » avec son doigt), pour ça, c'est un autre mot (il entoure « joue »).

— Roberto : Ah oui ! alors ce qui est là (il montre « on » dans une autre phrase) c'est le même mot.

— Florence : C'est pareil, ça veut dire la même chose.»

Ces moments sont très importants car ils montrent que *l'enfant se construit un invariant idéographique* : telle forme graphique a un sens constant. Tant que cette notion de mot n'est pas suffisamment stable, il nous semble difficile d'aborder, dans le cadre d'un apprentissage scolaire et systématique, l'approche des associations phonographiques beaucoup plus « abstraites » ou plutôt franchement arbitraires.

A l'issue de l'année scolaire, les enfants avaient réalisé d'importants progrès dans leur démarche d'appropriation du langage écrit, mais uniquement au niveau de la première articulation. Aucun d'entre eux, et même parmi les plus avancés dans leur évolution, n'a semblé commencer à découvrir les invariants phonographiques de la seconde articulation. Qu'arrivera-t-il à ceux qui n'auront pas amorcé cette découverte et qui se retrouveront dans une classe où l'on attaque d'emblée par le b-a ba ? Mais la maternelle n'a pas le pouvoir de changer les pratiques « collectivistes » du C.P. qui négligent trop souvent de se pencher sur les individualités.

Une telle expérience fut gratifiante à plus d'un titre. L'évolution des enfants restera notre meilleure récompense.

La co-action permet à l'enseignante de se reposer le problème du sens de sa prestation et de déboucher sur un renouvellement de sa pratique issu de cette réflexion.

Pour le psychologue enfin, la recherche fut riche d'observation de l'enfant en situation scolaire et lui permit de participer à un chaleureux réseau relationnel.