

Université Libre de Bruxelles
Faculté de Sciences Psychologiques et de l'Éducation
Service des Sciences de l'Éducation

*Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe
des enseignants du préscolaire.*
*Quelques pistes pour la réduction des inégalités de réussite des élèves
dans le domaine de la langue écrite.*

Rapport de la première année
Août 2005

Recherche en éducation n°111/04
Communauté française de Belgique

Caffieaux C. et Van Lint S. : chercheurs ULB.
Promoteur de la recherche : Professeur Bernard Rey
Etudiant stagiaire : Schetgen S.

Table des matières

Les chapitres précédés d'un * sont nouveaux ou ont été modifiés par rapport au rapport intermédiaire de février 2005.

Introduction	p.1
* I. Présentation du projet	P.4
1. Première phase de la recherche	p.4
1.1. Observation d'activités graphiques et de lecture	p.4
1.2. Entretiens avec les enseignants	p.5
1.3. Echantillonnage	p.6
2. Deuxième phase de la recherche	p.7
II. Cadrage théorique	p.17
1. Les recherches sur les apprentissages à l'école maternelle	p.17
2. Les dimensions constitutives des pratiques de classe	p.20
2.1. L'organisation matérielle de la classe	p.20
2.2. L'organisation temporelle	p.21
2.3. Les diverses situations de travail	p.21
2.4. Les règles de fonctionnement de la classe	p.23
2.5. Les attitudes du maître	p.24
2.6. Les modalités de présentation du savoir	P.25
2.7. Le degré d'intégration de la classe dans l'école et rapport avec les parents	P.26
2.8. Conclusions	p.26
3. Les modèles éducatifs dans l'enseignement préscolaire	p.28
3.1. Modèle « productif » et modèle « expressif »	p.28
3.2. Pédagogie « visible » et pédagogie « invisible »	p.28
3.3. Dirigisme éducatif et libéralisme éducatif	p.29
3.4. Une quatrième tension : le degré de didactisation	p.30

3.5.	A propos de didactisation	p.31
3.6.	Influence de ces conceptions sur les pratiques pédagogiques et sur les apprentissages	p.32
a)	Quels sont les mécanismes à l'origine de ce processus de maintien ou de renforcement des inégalités ?	p.32
b)	Quelques réserves à l'égard de la conception de l'apprentissage : l'intuition et le tâtonnement en question :	p.36
4.	L'entrée dans l'écrit	p.41
4.1.	A propos des formes sociales scripturales	p.41
4.2.	Un obstacle majeur induit par un degré trop faible de maîtrise de la pensée scripturale	p.43
4.3.	Quelques études sur la difficulté à considérer le langage comme un objet d'étude	p.46
4.4.	L'enseignement de la lecture	P.50
5.	Les rapports école – famille	p.56
5.1.	Pourquoi s'intéresser à la relation école – famille ?	p.56
5.2.	L'implication des parents dans l'école, un remède ?	p.66
5.3.	Une autre manière de voir	p.71
*III.	Analyse des programmes scolaires	p. 74
1.	Le document « Socles de compétences »	p.75
2.	Le programme des études de l'enseignement fondamental de la Communauté française.....	p.82
3.	Le programme intégré de l'enseignement fondamental catholique.....	p.85
4.	Le programme d'étude pour l'enseignement maternel du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces	p.91
5.	Conclusions	p.96
*IV.	Compte-rendu des observations	p.102
1.	Ecole A – Institutrice A1 et A2	p.103
2.	Ecole B – Institutrice B1 et B2	p.112
*V.	Outil d'accompagnement aux pratiques de classe : l'outil parents	p.120

1. Présentation	p.120
2. Cadre conceptuel	p.122
3. L'outil parents	p.129
3.1 Jeux de société à jouer en famille	p.129
3.2 Activités quotidiennes préparatoires à l'apprentissage de la lecture-écriture	p.132
3.3 Présentation des jeux	p.135
- Jeu de l'oie	p.137
- Le loto des mots	p.141
- Jeu des paires qui sonnent	p.143
- Jeu de la collection	p.145
- Jeu du grand rangement	p.147
- Jeu des petits lecteurs	p.149
- Domino des jouets	p.151
- Domino des homophones	p.153
- Jeu du trio triolet	p.155
- Jeu de memory des voitures	p.156
- Jeu de bataille des mots	p.157
- Jeu du son seul	p.159
- Jeu de la partition musicale	p.161
- Jeu du puzzle croisé	p.162
 Bibliographie	 p.163
Annexes	p.166

Introduction

La présente recherche s'intéresse à un niveau d'enseignement faisant l'objet de peu de recherche en Belgique francophone : l'enseignement préscolaire. Plus précisément, notre problématique touche à la question des apprentissages en 3^{ème} maternelle. Afin de délimiter notre objet, nous avons privilégié un apprentissage en particulier : **l'entrée dans l'écrit.**

Pourquoi s'intéresser à ce niveau d'enseignement ?

L'enseignement préscolaire avait, entre autres, pour objectif de combler les inégalités inhérentes à l'hétérogénéité des milieux d'origine des enfants. Les espoirs se sont révélés illusoire.

En effet, malgré les essais de démocratisation de l'enseignement, les enfants de milieux socio-économiques défavorisés réussissent proportionnellement moins bien que les enfants de milieux socio-économiques plus favorisés. D'après Sylvie Cèbe et Jean-Louis Paour (1996), en dépit des efforts déployés, des recherches au niveau de l'enseignement préscolaire français démontrent que trois années d'école maternelle n'empêchent pas l'échec scolaire, celui-ci étant toujours dépendant du milieu social. De plus, d'autres études en France (Jarousse et al., 1992) ont montré que la fréquentation de l'enseignement préscolaire est favorable à la réussite scolaire en primaire, mais de manière plus prononcée pour les enfants des classes moyennes et supérieures, ce qui signifie le maintien des inégalités.

En ce qui concerne la Belgique, Marcel Crahay (1996) a recueilli des données fournies par la radioscopie de l'enseignement sur le taux de redoublement en Communauté Française de Belgique. Près de 4% des élèves sont retenus en maternelle, plus de 7 % des élèves répètent leur première année primaire et 20 % des enfants ont redoublé au moins un an à la fin de l'école primaire. Fijalkow (1996a) parle d'une double prise de conscience sociologique de l'échec : non seulement les enfants qui échouent en début de scolarité sont très nombreux mais aussi ils se recrutent principalement dans les milieux sociaux défavorisés.

Il n'est pourtant pas question d'en rester à ce fatalisme sociologique. Il nous faut persévérer dans la mise en évidence des mécanismes à l'origine du maintien et parfois même du renforcement des inégalités sociales.

Bien entendu, ce n'est pas une préoccupation nouvelle. Cependant, la plupart des études tentant de cerner ces mécanismes ont envisagé les élèves issus de milieux défavorisés comme présentant un « handicap ». Soit ce handicap était propre à l'enfant (visée psychologisante), soit ce handicap était imputé au milieu familial en terme de manque de stimulation (visée sociologisante).

De notre côté, nous nous rapprochons plutôt d'une perspective systémique se basant sur l'idée qu'il n'y a pas de handicap « en soi ». En effet, c'est seulement à l'école et dans les situations qu'impose l'école que certains groupes paraissent connaître des difficultés d'adaptation.

Notre démarche s'appuie sur l'idée que l'apprentissage ne consiste pas en la confrontation solitaire d'un enfant avec un objet de connaissance. Il faut prendre en compte les contextes sociaux dans lesquels sont mises en œuvre les activités cognitives.

« Le paradigme culturaliste, qui sous-tend la théorie du handicap, permet ainsi de faire l'économie théorique d'une réflexion sur le fonctionnement de l'école comme appareil d'inculcation et de sélection culturelle au sein d'une société inégalitaire, de même que les pédagogies de compensation ont permis un certain temps de faire l'économie pratique (ou politique) d'une transformation radicale du système d'éducation et du système social » (Forquin, 1982, p.56).

Ainsi, l'objectif général de la recherche est d'étudier les pratiques pédagogiques d'enseignants de 3^{ème} maternelle et ce, plus spécifiquement, dans des classes accueillant des enfants issus de milieux plus défavorisés ou hétérogènes afin de tenter de mettre en évidence ces mécanismes à l'origine du maintien et parfois même du renforcement des inégalités sociales.

Il s'agit là évidemment d'une vaste question. C'est pourquoi, comme nous l'avons dit précédemment, nous avons décidé d'étudier les pratiques en rapport avec un apprentissage déterminé : les activités de l'école maternelle visant l'acquisition de compétences associées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

L'école maternelle n'est pas le lieu de l'acquisition formalisée de la lecture et de l'écriture mais bien le lieu de l'acquisition de compétences favorisant l'entrée dans le monde de l'écrit ou encore l'entrée dans la culture de l'écrit.

Les activités de l'école maternelle, et plus précisément dans les classes de 3^{ème} maternelle, visant l'acquisition de ces compétences sont, en règle générale, de deux ordres : des activités graphiques et de lecture. Notons cependant que chaque activité réalisée en classe a un lien, plus ou moins direct, sur l'entrée dans l'écrit. Cela semble évident en ce qui concerne des activités centrées sur l'acquisition de vocabulaire, mais c'est également vrai dans le cas d'activités de psychomotricité.

Par activités graphiques, nous entendons l'ensemble des situations scolaires donnant lieu à une trace : des empreintes à l'écriture en passant par les gribouillis, le dessin, le tracé de lignes, de motifs et ce sur différents supports.

Par activités de lecture, nous entendons à la fois des situations où l'enseignant « lit pour les enfants » et les situations où les enfants sont amenés à découvrir les fonctions de l'écrit et à développer une attitude de lecteur (déchiffrement, lecture d'images, repérage du prénom ou d'une partie du prénom, repérage de lettres,...).

I. Présentation du projet

Dans ce chapitre, nous allons décrire la conception et les différentes modalités du projet mis en œuvre dans la présente recherche.

Il est à noter que ce projet a été élaboré sur base de l'étude de la littérature sur le sujet.

Le cadrage théorique ainsi construit vous est proposé dans le deuxième chapitre du présent rapport.

1. Première phase de la recherche

Lors de cette première phase de la recherche (septembre 2004 – août 2005), nous avons réalisé les observations et les entretiens. Bien entendu, il nous a d'abord fallu prendre contact avec des nombreux établissements et de nombreuses classes. Pour de nombreux enseignants, il était difficile d'intégrer notre projet à leur pratique et ce pour des raisons très variées.

1.1. Observations d'activités graphiques et de lecture

Nous voulions observer des activités graphiques et de lecture mais également des activités amenant les enfants à prendre conscience de la structure formelle (phonologique et syntaxique) de la langue française (par exemple, jeux de rime) et d'activités visant à développer le lexique sémantique.

Les observations devaient concerner tant les modalités pratiques des activités que la manière dont elles se déroulent : la manière dont l'enseignant(e) s'adresse aux enfants, les feed-back qu'il (elle) leur donne, la manière de démarrer et de terminer une activité.

Sur un plan pratique, nous avons effectué une demi-journée d'observation par classe. Nous n'avons pas demandé aux enseignants d'orienter leur activité vers des activités graphiques et de lecture. En effet, cela aurait biaisé nos observations.

Nous avons préféré aller observer toute une matinée dans chaque classe, sachant que nous assisterions de toute façon à l'une ou l'autre activité graphique ou de lecture.

Grâce à ces observations, nous avons déjà un certain nombre d'éléments nous permettant d'en savoir plus sur les pratiques de classe de ces quatre institutrices. Dans le chapitre V du présent rapport, nous proposons un compte-rendu de ces observations et des éléments d'information sur le contexte dans lequel ces enseignantes travaillent.

1.2. Entretiens avec les enseignantes

Il est évident qu'une observation ponctuelle telle que nous l'avons menée dans chaque classe n'est pas suffisant pour émettre des hypothèses sur les mécanismes à l'origine du maintien et parfois même du renforcement des inégalités sociales.

Ainsi, nous voulions également cerner le modèle éducatif mis en œuvre par l'institutrice, c'est-à-dire :

- sa conception de l'école maternelle et de son rôle,
- la conception de son propre rôle et de celui des parents,
- sa conception de ce que c'est « apprendre » et ce qu'est un « enfant » ou encore un « élève »,
- sa conception de l'objet même de l'apprentissage (dans le cas de la présente recherche, la conception de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture).

Pour réunir ces éléments, nous avons mené des entretiens avec les enseignant(e)s et nous allons mettre le contenu de ces entretiens en rapport avec les observations réalisées en classe.

L'ensemble de ces données seront analysées et interprétées en regard du cadrage théorique dont une première version est présentée dans le présent rapport.

Contrairement aux observations, les entretiens et leurs analyses ne figurent pas dans le présent rapport. En effet, alors que nous terminons de rédiger ce document, les entretiens viennent juste d'être retranscrits. Nous allons donc analyser ceux-ci dans les prochaines semaines et en faire part dans le rapport intermédiaire de la deuxième année de recherche.

1.3. Echantillonnage

En ce qui concerne le choix des classes visitées, nous avons choisi de sélectionner des classes accueillant des enfants issus de milieux défavorisés mais parlant majoritairement le français à la maison.

En effet, la question des enfants fréquentant les classes maternelles belges francophones mais n'ayant pas pour langue maternelle le français nous apparaît comme un problème à part entière. Cependant, ce n'est pas spécifiquement l'objet de notre étude.

Dans la mesure où il s'agit d'une recherche inter-réseaux, nous avons contacté des écoles dans les trois réseaux.

Nous avons également fait le choix de contacter uniquement des classes regroupant des enfants du même âge. Nous avons donc écarté les « classes plateaux. »

Dans la perspective de la deuxième année de recherche (recherche-action), nous avons décidé d'évoquer la possibilité de cette collaboration lors de nos premiers contacts avec les directions et les enseignant(e)s afin de tenter d'obtenir l'accord de plusieurs classes dans cette perspective.

Avant de prendre contact avec les écoles et les enseignants, notre idée était de démarrer la recherche avec 12 classes. Nous aurions voulu trouver des classes avec des pratiques et modèles éducatifs sous-jacents contrastés.

Nous avons donc pris nos premiers contacts avec un nombre de critères relativement importants en tête. Nos multiples tentatives nous ont montré qu'il s'agissait d'une opération beaucoup plus compliquée que nous le pensions, voire impossible. Nous avons donc modifié notre projet de départ

2. Deuxième phase de la recherche

La deuxième phase de la présente recherche aura lieu entre septembre 2005 et août 2006.

Ainsi, suite à la première phase de type exploratoire, nous voulions mener une recherche-action.

Il s'agirait de l'accompagnement d'un certain nombre d'institutrices dans l'organisation de rencontres avec les parents. Ces rencontres auraient pour objectif de favoriser le dialogue à propos des apprentissages visés par l'école maternelle et du rôle de chacun des acteurs de la vie de l'enfant dans ces apprentissages.

Il s'agit pour l'institutrice de comprendre le vécu des parents, leurs représentations et leur proposer, éventuellement, des représentations alternatives.

Pour les parents, les rencontres leur donneront l'occasion de comprendre les activités proposées à leurs enfants à l'école maternelle et les besoins des enfants pour les mener à bien. Ces rencontres visent donc une meilleure connaissance réciproque ce qui favorise une collaboration dans une perspective commune : la réussite des enfants à l'école primaire.

L'accompagnement proposé aux institutrices par l'équipe de recherche se concrétiserait par une série de réunions entre l'enseignante et un ou plusieurs membres de l'équipe de recherche. Ces réunions auraient en réalité un double objectif : préparer et fournir un certain nombre de balises pour les rencontres avec les parents et amener l'enseignant à réfléchir sur ses pratiques. En effet, pour parvenir à faire comprendre aux parents le rôle des activités réalisées en classe, l'enseignante sera amenée à les verbaliser, les répertorier, les décrire et donc, dans une certaine mesure, à développer une analyse réflexive.

Au départ, nous avons imaginé, sur base de cette recherche-action, un plan expérimental nous permettant de mettre à l'épreuve les données fournies par la phase exploratoire.

Notre échantillon aurait été constitué de deux groupes d'enseignants : un groupe expérimental qui compterait 8 classes et un groupe témoin qui compterait 4 classes.

Seul le groupe expérimental bénéficierait de l'intervention décrite ci-dessus.

Dans un premier temps, les douze classes auraient été classées en deux sous-groupes : les classes dont les pratiques et les modèles éducatifs sous-jacents nous sont apparus comme plus favorables au regard de la littérature (telle qu'elle apparaît dans le cadrage théorique du présent rapport) et les classes dont les pratiques et les modèles éducatifs sous-jacents nous sont apparus comme moins favorables au regard de cette même littérature.

Les élèves (ou une partie des élèves) du groupe témoin et du groupe expérimental auraient été soumis à une série d'épreuves au début de l'année (pré-test) et à la fin de l'année (post-test). Ces épreuves auraient porté sur des compétences associées à l'entrée dans la culture de l'écrit et seraient sélectionnées sur base de l'étude de la littérature existante sur le sujet (cf. cadrage théorique).

Ces données nous auraient fourni des indices de l'effet de notre intervention.

Voici un tableau récapitulatif du plan expérimental envisagé :

	Groupe témoin (4 classes)	Groupe expérimental (8 classes)
Classes avec pratiques jugées « plus favorables »	Pas d'intervention mais pré-test et post-test administrés à un certain nombre d'élèves.	Pré-test et post-test administrés à un certain nombre d'élèves + Double intervention : 1. Rencontres enseignante/chercheur(s) Rencontres enseignantes et certains parents -> constitution des deux groupes d'élèves : ceux dont un des parents a participé régulièrement et ceux dont les parents n'ont pas participé.
Classes avec pratiques jugées « moins favorables »	Pas d'intervention mais pré-test et post-test administrés à un certain nombre d'élèves.	Pré-test et post-test administrés à un certain nombre d'élèves + Double intervention : 2. Rencontres enseignante/chercheur(s) 3. Rencontres enseignantes et certains parents -> constitution des deux groupes d'élèves : ceux dont un des parents a participé régulièrement et ceux dont les parents n'ont pas participé.

Ainsi, nous aurions tenté d'apporter des éléments de réponses aux questions suivantes :

- Existe-t-il une différence significative entre les résultats aux épreuves des élèves appartenant aux classes dont les pratiques et les modèles éducatifs ont été jugées « plus favorables » au regard de la littérature et les résultats aux épreuves des élèves appartenant aux classes dont les pratiques et les modèles éducatifs ont été jugées « moins favorables » au regard de la littérature ?

En effet, nous avons réalisé cette classification sur base des données fournies par la littérature mais nous sommes bien conscients de l'incomplétude et de la part de subjectivité de ces données qui sont issues, la plupart du temps, de recherche ne permettant pas leur généralisation. Il s'agit donc, pour nous, de mettre à l'épreuve notre classification à travers la récolte de ces données.

- Quelle est la progression des résultats des élèves entre le pré-test et le post-test d'une manière générale mais aussi au sein de certains sous-groupes ?

Ainsi, nous pourrions réaliser une série de comparaisons en ce qui concerne la progression des résultats des élèves :

- comparaison de l'évolution des résultats des classes jugées « plus favorables » par rapport à celles jugées « moins favorables » afin de mettre à l'épreuve notre classification.
- comparaison de l'évolution des résultats des classes du groupe expérimental par rapport au groupe témoin afin d'examiner l'effet de notre intervention (en ajoutant une sous distinction entre les classes jugées « plus favorables » et les classes jugées « moins favorables »)
- comparaison de l'évolution des résultats au sein d'une même classe entre les enfants dont un des parents a participé régulièrement aux rencontres et les enfants dont aucun des parents n'y a participé afin de vérifier l'impact de ces rencontres sur l'apprentissage des enfants.
- comparaison de l'évolution des résultats des élèves du groupe témoin et des élèves du groupe expérimental dont les parents n'ont pas participé aux réunions afin d'isoler l'effet de la variable « rencontre entre l'équipe de recherche et l'enseignante » (comparaison qui pourra être également réalisée entre les classes jugées « plus favorables » et celles jugées « moins favorables »).

Ayant été conscientisés par des acteurs de terrain de l'opportunité de mener une action qui pourrait se poursuivre à long terme, nous avons opté pour une collaboration avec une structure

qui travaille déjà sur le terrain. La coordination D+ de la commune de Saint - Gilles (Bruxelles) poursuit des objectifs similaires aux nôtres.

Cette structure travaille également en inter-réseaux et a comme objectif principal les relations école – famille. Ils ont ainsi, entre autres réalisations, institué le « café des mamans » dans plusieurs écoles. Certaines écoles, malgré leur désir, n’ont pas encore fait le pas d’ouvrir l’école aux parents par manque de temps et de moyen humain.

Pour la constitution de notre échantillon, nous avons donc décidé de choisir prioritairement ces écoles afin d’amorcer le processus et d’initier les rencontres école – famille qu’ils auraient pu ensuite perpétuer.

De plus, le fait de constituer notre échantillon sur base de cette structure nous donnait les garanties nécessaires en termes d’homogénéité des milieux sociaux d’origine des enfants (garantie indispensable pour que le plan expérimental soit opérationnel).

Néanmoins, alors que nous terminions notre rapport intermédiaire, nous n’avions pas encore pu réunir toutes les classes nécessaires à la recherche.

Nous avons donc décidé d’envisager de nouvelles modalités que nous mettrions en œuvre dans le cas où nos difficultés se confirmeraient, ce qui fut le cas.

Ainsi, nous avons assoupli et modifié le dispositif de différentes façons.

D’abord, en terme de caractéristiques des pratiques de classe, nous avons pris conscience qu’il nous est tout à fait impossible de visiter assez de classes que pour pouvoir sélectionner des institutrices ayant des pratiques de classe suffisamment contrastées que pour pouvoir les classer en deux catégories distinctes (pratiques jugées plus favorables ou moins favorables). De plus, même si nous parvenions à repérer des classes appartenant à ces deux catégories, nous n’avions aucune certitude qu’elles acceptent de participer à la recherche-action.

Nous avons donc décidé d’analyser les pratiques de classe de manière à mettre en évidence certaines caractéristiques des enseignants rencontrés sans pour autant rechercher des enseignants qui se caractérisent par des pratiques particulièrement contrastées.

Deuxièmement, nous nous sommes vus dans l'obligation d'élargir notre champ d'investigation. Nous avons pris l'initiative de contacter des écoles qui ne sont plus totalement homogènes quant aux milieux d'origine des enfants.

Il s'agit d'établissements fréquentés par des élèves de milieux défavorisés à moyens.

De ce fait, nous ne pouvions plus envisager notre recherche action sous le mode d'un plan expérimental : non seulement, comme nous l'avons indiqué plus haut, il ne nous était pas possible de distinguer des classes caractérisées par des pratiques de classes fortement contrastées mais, en plus, les classes n'étaient plus comparables en terme de milieux d'origine des enfants. Ainsi, les résultats des enfants aux différents tests ainsi que l'évolution de ceux-ci ne constituaient plus des preuves de l'efficacité ou de l'absence d'efficacité de notre intervention.

Nous avons dès lors réfléchi à une autre manière d'envisager notre projet. Cette nouvelle version nous paraît néanmoins tout aussi intéressante et enrichissante que la précédente. Elle s'appuie sur une perspective plus qualitative que quantitative et sur la production de deux outils, l'un destiné aux enseignants, l'autre aux parents.

Ainsi, nous avons cherché un certain nombre d'institutrices qui seraient d'accord de mener la recherche action dans leur classe, comme prévu dans le projet initial. Cela impliquerait, comme dans la phase initiale du projet, une série de réunions entre l'enseignante et un ou plusieurs membres de l'équipe de recherche. Ces réunions auraient en réalité un double objectif : préparer et fournir un certain nombre de balises pour les rencontres avec les parents et amener l'enseignant à réfléchir sur ses pratiques.

En effet, pour parvenir à faire comprendre aux parents le rôle des activités réalisées en classe, l'enseignante sera amenée à les verbaliser, les répertorier, les décrire et donc, dans une certaine mesure, à développer une analyse réflexive.

Les enfants des classes participantes seraient soumis, là aussi comme prévu initialement, à une série d'épreuves évaluant une série d'aptitudes en ce qui concerne l'entrée dans l'écrit.

Cependant, les résultats à ces épreuves ne seront pris en considération que comme des indices en faveur ou non de notre intervention. Ils seront comparés aux résultats d'un groupe contrôle mais à simple titre informatif.

Le nombre de classes participant à cette expérience dépend du nombre d'institutrices ayant accepté de collaborer. A l'heure actuelle, nous comptons 6 institutrices ayant donné leur accord.

Ces 6 institutrices n'ont cependant pas accepté systématiquement le projet comme tel. En effet, deux d'entre-elles, pour des raisons diverses, se voient dans l'impossibilité de s'engager dans un projet qui impliquerait une demi-douzaine de rencontres avec les parents et autant de réunions préparatoires avec un membre de l'équipe de recherche. Nous avons donc convenu avec ces deux institutrices qu'elles ne rencontreraient les parents que trois fois au cours de l'année et que nous les aiderions à éditer une petite feuille d'informations aux parents pour assurer le lien entre ces trois moments de rencontres.

Dans toutes les classes, nous avons également dû nous engager à leur offrir une « permanence ludothèque » : en effet, notre outil destinés aux parents étant en partie constitué de jeux, les institutrices ont affirmé qu'il leur était impossible d'assumer la charge du prêt et de la vérification des jeux. Nous avons convenu qu'un membre de notre équipe de recherche viendrait systématiquement, une fois par semaine, dans chacune de leur classe, pour assurer cette « permanence ludothèque » durant le temps de l'accueil.

Nous pensons que les difficultés organisationnelles que nous avons rencontrées dans l'élaboration de notre dispositif sont en partie dues à des réticences et des peurs de la part des enseignants. Néanmoins, nous avons impérativement besoin de leur adhésion au projet pour le mener à bien. C'est pourquoi nous avons opté pour une position souple tentant de trouver un consensus. Nous espérons qu'au fur et à mesure de l'avancement du projet, les relations tissées entre chaque enseignante et notre équipe permettront une plus grande confiance et un réel engagement des enseignants par rapport au projet de recherche.

Afin d'enrichir notre projet, nous allons également proposer un autre type de collaboration aux institutrices : la participation à un travail d'analyse critique et de réflexion sur deux outils que nous voudrions créer à l'occasion de cette recherche-action.

En effet, dans la perspective des réunions avec les enseignantes et des animations par les enseignantes des rencontres avec les parents, nous voudrions construire deux outils.

Le premier s'adresse directement aux enseignants et aborderait une série de thèmes autour de la question de l'entrée dans l'écrit et ce sous forme de fiches pratiques. Nous voudrions centrer cet outil sur la question de l'analyse de l'erreur. Celui-ci est, à l'heure actuelle, en cours d'élaboration. Nous pensons en présenter une première ébauche à l'occasion du rapport intermédiaire de la deuxième année de recherche.

Le deuxième outil s'adresse quant à lui aux parents.

Il s'agirait d'une série de fiches proposant, d'une part, des activités de la vie quotidienne qui peuvent aider l'enfant à entrer dans la culture de l'écrit et, d'autre part, divers petits jeux à faire avec les enfants afin de les aider dans leurs premiers apprentissages autour de l'écrit. L'aspect ludique de cet outil nous semble particulièrement important. Il est présenté dans le chapitre V du présent rapport.

Ainsi, les classes participant à la recherche-action nous aideront à tester ces outils et à les améliorer. Les institutrices qui n'ont pas désiré participé directement à la recherche-action auront la possibilité de nous aider en nous faisant profiter de leurs réflexions sur les outils que nous pourrions leur présenter. Dans cette perspective, plusieurs institutrices appartenant aux différents réseaux nous ont répondu favorablement.

Nous espérons également développer diverses collaborations avec des institutrices maternelles dans la conception même des outils.

D'un point de vue pratique, nous allons, dès septembre, administrer, aux enfants dont les institutrices ont accepté de participer à la recherche-action, une série d'épreuves touchant aux compétences associées à l'entrée dans l'écrit.

A partir du cadrage théorique et des différentes théories, nous avons sélectionné des épreuves d'évaluation des apprentissages.

Nous nous basons sur les idées défendues par plusieurs auteurs, dont Gombert et Chauveau. Ainsi, les compétences associées à l'entrée dans l'écrit et donc à l'apprentissage de la lecture appartiendraient à deux grandes catégories :

- la découverte des fonctions de l'écrit,
- la découverte des règles de codage du système d'écriture.

En ce qui concerne la découverte des fonctions de l'écrit, nous allons reprendre une épreuve élaborée par Christine Caffieaux dans le cadre de son DEA.

Dans cette épreuve, il est demandé aux enfants de distinguer différents types d'écrit et d'y associer leur fonction. On leur demande d'abord s'ils peuvent nommer l'objet (calendrier, journal, livre, ...) et ensuite s'ils savent ce qu'on peut faire avec cet objet. En cas de difficultés, on leur propose une série de scénarios correspondant à chacune des fonctions. Ils doivent faire le lien entre le scénario et l'objet adéquat.

En ce qui concerne la découverte des règles de codage du système d'écriture, nous avons sélectionné des épreuves évaluant les habilités métaphonologiques (l'épreuve sera principalement inspirée de celles créées par le Laboratoire de Psychologie Expérimentale de l'ULB),

Enfin, nous comptons également évaluer les habilités linguistiques avec un test de vocabulaire.

Lors du post-test, nous voudrions également prendre quelques minutes avec chaque enfant participant aux épreuves pour discuter avec lui de ce qu'il pense des jeux qui lui ont été proposés et de la manière dont ils ont été accueillis et investis dans sa famille.

Avant d'administrer le pré-test (mi-septembre), nous devons encore effectuer les demi-journées d'observation et les entretiens dans deux des six classes. En effet, le troisième établissement ayant répondu favorablement à notre demande, a vécu en son sein un événement dramatique et nous a demandé, alors qu'on prenait contact pour organiser nos visites, de remettre celles-ci à septembre. Nous avons évidemment respecté cette volonté.

Dès novembre, nous voudrions débiter les rencontres avec les parents et les enseignants ainsi que l'élaboration de l'outil enseignant. Nous voudrions en présenter une première version aux enseignantes avant les vacances de Noël pour, ensuite, y apporter les modifications nécessaires. Nous leur présenterions ainsi une deuxième version avant Pâques et nous récolterions à nouveau leurs avis et leurs idées d'améliorations.

De janvier à mai, les rencontres avec les parents des classes qui participent à la recherche-action se poursuivraient. En juin, nous procéderions au post-test auprès des enfants.

II. Cadrage théorique

Lors de la première année de notre recherche, nous avons réalisé des observations et des entretiens. Ceux - ci sont motivés et guidés par un ensemble de références théoriques dont nous vous présentons ci-après les bases principales. Nous signalons au lecteur que ce chapitre a subi peu de modifications depuis son élaboration pour le rapport intermédiaire.

1. Les recherches sur les apprentissages à l'école maternelle

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, à notre connaissance, l'enseignement préscolaire a fait l'objet de peu de recherches en Belgique francophone. Quand elles le font, elles se centrent plus particulièrement sur la question de l'adaptation des enfants à l'école maternelle (problématique de la séparation, de la socialisation,.....) et sur la question des relations entre la famille et l'école.

Les apprentissages à l'école maternelle font néanmoins l'objet de quelques études. Celles-ci investiguent la question de deux manières différentes : soit sur base d'un plan expérimental intégrant une intervention auprès dans la classe soit sur base d'une étude de type clinique analysant le développement de certaines habilités, connaissances ou conceptions.

Lorsqu'on examine les quelques recherches touchant à la question de l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle, les plus rigoureuses s'appuient sur un plan expérimental. Ces recherches procèdent généralement comme suit : une équipe de chercheurs intervient auprès d'une ou plusieurs classes de maternelle afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle un certain type d'intervention, dont les conditions sont contrôlées (administration d'un pré-test, d'un post-test, élaboration d'une méthodologie d'intervention précise et reproductible, contrôle de l'échantillon et des biais éventuels), permet d'améliorer les performances des élèves dans un certain secteur d'apprentissage. Les hypothèses émises à la base du plan expérimental se basent sur les résultats d'un certain nombre d'autres recherches ayant montré un lien entre certaines aptitudes des enfants d'âge préscolaire (le plus souvent en 3^{ème} maternelle) et la réussite scolaire à l'école primaire.

L'apport de ces recherches est indéniable. Celui-ci se situe au niveau de la connaissance des mécanismes et des conditions qui permettent aux élèves d'acquérir certaines compétences précises.

La limite de ce type de recherche s'explique par sa méthodologie même. Ce sont généralement des psychologues, spécialisés dans les apprentissages, ou des logopédes, qui sélectionnent certaines classes, qui effectuent des animations avec un petit groupe d'enfants de la classe pendant que les autres sont occupés par l'enseignante ou un autre adulte. Ces professionnels maîtrisent parfaitement les tenants et les aboutissants du concept et de l'attitude qu'ils tentent de faire acquérir aux enfants.

Dans la mesure où les résultats de la recherche viennent à confirmer l'hypothèse émise par l'équipe de recherche, il reste une série de questions non résolues :

Comment réaliser ces apprentissages avec le groupe classe en entier ?

Comment amener l'enseignant à introduire ces animations dans ses pratiques de classe ?

- L'enseignant possède-t-il les connaissances nécessaires dans le domaine précis en question pour mener à bien les animations ?
- Les représentations de l'enseignant sont-elles compatibles avec celles sous-tendues par la méthodologie proposée ?
- Est-il possible et réaliste pour l'enseignant de gérer ces animations sur le long terme ?

Quelles sont les représentations qu'ont les enfants des activités qu'on leur propose ?

- L'effet de « nouveauté » passé, seront-ils toujours motivés ?
- Trouveront-ils un sens à ces activités ?

Ces animations centrées sur une compétence bien particulière sont-elles réellement plus importantes que d'autres activités également essentielles aux yeux de l'enseignant ?

- Le temps nécessaire à leurs réalisations n'obligera-t-il pas l'enseignant à faire des choix ?

- Sur quelle base effectuer ces choix ?
- Les autres partenaires du monde scolaire (inspections, parents, les autres enseignants,...) seront-ils d'accord avec ces choix ?

Ainsi, au regard de ces questions non résolues, et tout en questionnant les apprentissages à l'école maternelle (et plus précisément l'entrée dans l'écrit en 3^{ème} maternelle), notre recherche porte un autre regard sur la question.

En effet, les recherches menées par les spécialistes de l'apprentissage de la lecture, sous forme de plan expérimental, suppriment une série de contraintes liées au contexte habituel dans lesquelles l'apprentissage doit se faire et ce pour répondre aux contraintes de leur propre pratique : celles du plan expérimental.

De notre côté, nous voudrions réintroduire l'ensemble des contraintes émanant du contexte scolaire et de l'ensemble des acteurs afin de les analyser. Nous voudrions ainsi examiner dans quelle mesure ces contraintes influent sur les pratiques de classes et donc sur les apprentissages des élèves.

Quelles sont ces contraintes ?

Afin d'éclaircir ces questions, nous voudrions proposer une description des dimensions constitutives des pratiques de classe (B. Rey, 1998). Les propos de Bernard Rey concernent plus particulièrement l'enseignement primaire. Ainsi, chaque référence à cet ouvrage sera suivie d'un commentaire précisant les spécificités de l'enseignement préscolaire.

Les dimensions ainsi mises en évidence évoquent chacune une, ou plusieurs, contraintes inhérentes au contexte scolaire, ou à un des acteurs concernés.

2. Les dimensions constitutives des pratiques de classe

2.1. L'organisation matérielle de la classe

« La classe, c'est une salle avec des meubles et un certain nombre d'objets. Le choix de leur disposition n'est pas négligeable, car il facilite certaines activités et en rend d'autres difficiles : il structure la vie de la classe. En outre l'organisation matérielle et spatiale porte la trace du travail en commun et des relations entre les individus et renvoie par là au groupe, une image de lui-même et de son activité » (B. Rey, 1998, p. 81).

Dans une classe maternelle, les éléments composants cette organisation sont les suivants :

- les bancs et les chaises,
- les « coins » spécifiques dont le « coin tapis » ou le « coin rassemblement »,
- le matériel à la disposition des élèves (livres, jouets, fichiers, ordinateur, plantes, animaux, matériel de bricolage, bac à sable ...),
- les affichages qui peuvent être regroupés en trois catégories :
 - les affichages organisationnels : l'emploi du temps, répartition des services,.....
 - les affichages d'outils didactiques : liste de graphies, liste des chiffres,.....
 - les affichages esthétiques : affichage de réalisations plastiques collectives et individuelles, ...

La manière dont une classe de maternelle est organisée peut dépendre de contraintes indépendantes de la volonté de l'enseignante (taille de la classe, nombre d'enfants, matériel mis à disposition, plus ou moins grand espace pour les affichages,.....) et aura des conséquences sur ce qui va s'y passer. Néanmoins, l'organisation spatiale et matérielle de la classe dépend également des choix qu'aura effectués l'institutrice, choix qui auront des implications sur la faisabilité et sur le déroulement de certaines activités. De plus, ces choix seront également le reflet, l'expression de certaines conceptions de son métier, de son rôle et des activités à proposer aux enfants de cet âge.

2.2. Organisation temporelle

« En dehors de l'organisation spatiale dont nous venons de parler, l'élément qui a également une influence décisive sur la conduite de la classe, c'est la répartition temporelle des activités. Par là il faut entendre évidemment l'emploi du temps qui fixe le moment et la durée des séances de chaque discipline, mais aussi ces activités à caractère régulier que sont les « services », les « rituels » et les moments « institutionnels » » (B. Rey, 1998, p. 86).

A l'école maternelle, l'emploi du temps est déterminé par les horaires qui précisent le nombre d'heures à prester en classe par l'institutrice, le temps consacré aux récréations et au repas et le temps consacré aux éventuels intervenants extérieurs ou spécialisés (cours de psychomotricité,...).

Au-delà de ces contraintes dictées de l'extérieur, l'institutrice (ou éventuellement l'équipe enseignante) fait des choix au niveau de la répartition des activités sur la journée et sur la semaine, de la durée de chacune des séquences (jeux libres, rassemblements, rituels, services, ateliers, travail individuel, rangements, collation).

A nouveau, les choix réalisés par l'enseignante à ce niveau auront des conséquences sur la manière dont les activités se déroulent et sont le reflet de ses conceptions et de ses décisions pédagogiques et didactiques.

2.3. Les diverses situations de travail

« On peut dire, pour simplifier, qu'on peut faire travailler les élèves selon trois modalités principales : le travail en collectif (toute la classe collabore avec le maître), le travail individuel (chaque élève accomplit une tâche sans échange avec les autres) et le travail en petits groupes (les élèves collaborent à une tâche, par groupes de quatre ou cinq) ». (B. Rey, 1998, p. 89)

Le travail collectif nécessite, sur un plan pédagogique, un certain nombre de précautions : ne pas privatiser l'échange, exiger le respect strict des règles de prise de parole, poser les questions à la classe entière puis désigner ensuite celui qu'on sollicite pour répondre, renvoyer au jugement de la classe ce que dit un élève,

Le travail individuel devra également faire l'objet d'un certain nombre de précautions : donner des consignes précises, annoncer le temps imparti, vérifier que tous sont au travail, prévoir une autre activité pour ceux qui ont fini,

Le travail en petit groupe ne peut atteindre ses objectifs que s'il y a une nécessité de l'échange. Il faut être attentif à la mise en commun, à la répartition des élèves (homogène ou hétérogène) et à la taille des groupes.

Il faut également tenir compte de la capacité de l'enseignant à passer d'une situation à une autre et à utiliser le matériel (aisance, visibilité,...).

Ces diverses situations peuvent aboutir ou non à divers écrits. Ceux-ci peuvent avoir diverses fonctions : pour montrer à un observateur extérieur (par exemple aux parents), pour garder une trace de l'activité réalisée au sein de la classe, pour juger de l'évolution des apprentissages des enfants, pour être utilisé par la suite par les élèves (d'une manière autonome ou collective)

Ces diverses situations peuvent également être caractérisées par le type d'évaluation qui en découle.

En ce qui concerne l'enseignement maternel, il faut noter l'occurrence d'une forme de travail particulière : les ateliers. Il s'agit le plus souvent de la constitution de sous-groupes d'enfants qui se retrouvent autour d'une même activité. Les groupes passent d'une activité à une autre, autrement dit d'un atelier à un autre. Dans ces ateliers, la collaboration entre enfant peut être indispensable (par exemple, les jeux de société), encouragée ou juste tolérée. Une organisation en atelier peut donc, suivant les cas, être associée à un travail individuel ou à un travail collectif.

Néanmoins, même si la collaboration entre enfants n'est pas encouragée dans la réalisation même de l'activité, du fait de la situation même de travail, les enfants seront amenés à communiquer à propos du partage du matériel, de la gestion de l'espace disponible, du rangement,.....

Il est à noter qu'en raison de l'âge des élèves, le véritable travail en petits groupes peut être difficile à obtenir. De plus, les activités présentées par l'enseignante comme « travail en collectif » prennent souvent la forme d'un dialogue entre chaque enfant et l'institutrice.

2.4. Les règles de fonctionnement de la classe

« Les règles que les élèves ont à respecter en classe sont nombreuses et contraignantes. Mais elles n'ont pas toutes à être officiellement instituées. Car un grand nombre d'entre elles découlent de l'organisation du travail, laquelle à son tour doit être clairement perçue par les élèves comme au service des apprentissages. Dans une classe où les élèves sont confrontés sans temps morts à des tâches qui ont du sens pour eux, qui sont intellectuellement stimulantes, qui ont des enjeux forts en ce qu'elles contribuent à augmenter leur capacité à comprendre le monde, beaucoup de règles sont de faits suivies sans avoir à être énoncées.

Celles qui requièrent une explication peuvent se regrouper autour de trois rubriques : la prise de parole, les déplacements et le respect d'autrui ». (B. Rey, 1998, p. 97)

Il est à noter qu'à l'école maternelle les règles de prise de la parole doivent être plus que fréquemment rappelées. On pourrait même dire qu'il s'agit du lieu par excellence où l'élève apprend à respecter cette règle, non sans difficulté. Par contre, en ce qui concerne les règles de déplacement, elles sont certes présentes mais moins exigeantes qu'à l'école primaire.

Il faut ajouter, au niveau préscolaire, le rappel fréquent de règles plus spécifiques : règles de sécurité (manipulation des ciseaux, manière de s'asseoir sur sa chaise, etc.) et règles de déploiement et de rangement des activités (ou aller chercher son matériel, comment l'utiliser, comment ne pas l'abîmer, comment et où le ranger,.....).

Globalement, à l'école maternelle, les règles d'actions et de conduites sont plus fréquemment explicitées qu'ailleurs, dans la mesure où il s'agit du lieu premier de leurs apprentissages.

L'enseignant peut également se caractériser par la manière dont il sanctionne les attitudes de non-respect des règles : pas de sanctions, réponse par l'humour, admonestation individuelle ou collective, colère, punition individuelle ou collective.

De plus, l'enseignant peut développer différentes formes d'autorité. Ainsi, il peut asseoir sa légitimité sur différentes bases : son statut ou sa fonction, ses diplômes, son savoir, son âge, son expérience, sa capacité à s'interroger et à se remettre en question.

On pourrait dire, globalement, qu'à l'école maternelle les règles d'actions et de conduites sont plus fréquemment explicitées dans la mesure où il s'agit du lieu premier de leurs apprentissages.

2.5. Les attitudes du maître

« Bien que les attitudes du maître soient difficiles à décrire, variables selon les individus et très nombreuses, il est possible d'en énumérer quelques-unes » (B. Rey, 1998, p. 101).

- Sa manière de s'adresser à la classe : est-il attentif à ce qui se passe dans la classe ? Quel est son rapport à son propre corps ? Parle-t-il de manière distincte ? Son expression est-elle plutôt lente ou rapide, plutôt forte ou faible ? Parle-t-il beaucoup ou peu ? Utilise-t-il les silences ou des effets de surprise ? Comment lit-il aux élèves ? Son langage est-il familier ? Présente-t-il des tics de langage ? Comment se présente sa syntaxe ? Utilise-t-il l'humour ? Comment et quel effet cela produit-il sur les élèves ? Son ton est-il aimable, chaleureux, froid ou distant ? Comment se positionne-t-il par rapport aux élèves en termes de distance affective et sociale ? S'adresse-t-il plus fréquemment à certain enfant plutôt qu'à d'autres ? Développe-t-il plus ou moins de connivence avec les enfants (parle de sa vie personnelle, émet des jugements sur d'autres adultes, fait de l'humour et de l'auto-ironie, attitude de mépris, manifestation de mauvaise humeur) ?

- Sa manière de transmettre les consignes : quel vocabulaire utilise-t-il ? Comment procède-t-il ? Quelle posture adopte-t-il et quelle posture fait-il adopter par ses élèves ? Est-t-il précis

dans ses explications ? Prend-il beaucoup de temps à cet exercice ? Vérifie-t-il que les consignes ont été comprises ?

- Sa manière d'apaiser une classe : comment procède-t-il ? Toujours de la même manière ? Quels sont les effets ?
- Sa manière de se présenter aux élèves : comment est-il habillé ? Comment oriente-t-il son regard ? Comment se présente sa physionomie (expressive ou non, souriante, triste, enthousiaste, uniforme ou variée,...) ? Comment se caractérise sa gestuelle (faible, rigide ou expressive, exagérée, répétitive ou variée, à l'aise ou pas avec son corps) et sa mobilité (assis, debout, distant ou non des élèves, avec ou sans variations) ?
- Sa sensibilité à la valence : est-il sensible à l'ennui, au désintérêt, à la fatigue du public ? Est-il sensible aux conditions matérielles (salle trop chaude, trop froide, soleil, lumière insuffisante, bruits extérieurs gênants) ?
- Sa sensibilité aux difficultés cognitives du public : repère-t-il les indices montrant que les élèves ne comprennent pas ? Reprend-il spontanément une explication quand elle est difficile ? Fait-il de fréquents rappels ?

2.6. Les modalités de présentation du savoir

Même si l'école maternelle n'est pas le lieu d'apprentissages formels, elle a néanmoins pour objectif de faire acquérir du savoir aux enfants. L'enseignant peut présenter ce savoir comme une série d'informations ou comme un récit d'expériences ou encore comme un discours organisé, rationnel, déductif (insistance sur les articulations logiques.)

La problématisation du savoir peut être plus ou moins présente. L'enseignant peut expliquer en quoi le savoir concerné est différent de ce qu'on aurait pu penser.

Il peut également expliquer chaque concept par sa différence avec les concepts voisins ou encore faire découvrir le savoir à partir de l'examen d'un problème ou d'une question (qui peut être proposé par l'enseignant ou provenir des enfants.)

La mise en fonctionnalité permet à l'enseignant de montrer comment le savoir s'applique à résoudre des problèmes pratiques. Celle-ci peut être plus ou moins utilisée.

Les modalités d'exposés du savoir peuvent également varier : présence ou non de digressions, étalage éventuel de détails,.....

2.7. Degré d'intégration de la classe dans l'école et rapport avec les parents

On peut ainsi observer les interventions extérieures, les regroupements entre classe, la concertation entre les collègues, le rôle de la direction ainsi que le type de rapport entretenu avec les parents.

2.8. Conclusions

Nous avons ainsi décrit un certain nombre de dimensions constitutives des pratiques de classe. Ce chapitre fourni à la fois un certain nombre d'indications sur les caractéristiques des pratiques de classe (et leurs modalités à l'école maternelle) mais est également un instrument à l'intention des chercheurs allant observer dans les classes. Ainsi, **les observations pourront être menées sur base de l'ensemble des dimensions mises en évidence, ce qui nous amènera à décrire et analyser les pratiques de classe de chaque enseignant en particulier et à mettre en rapport les différentes dimensions de sa pratique de classe.**

Néanmoins, comme nous l'avons déjà évoqué dans l'introduction, les pratiques de classe influent et sont influencées par les modèles éducatifs associés.

En effet, l'enseignant se caractérise aussi pas les représentations qu'il possède à propos du rôle de l'école maternelle, de son propre rôle et de celui des parents mais aussi de ce qu'est un « enfant » et un « élève », de ce que cela signifie « apprendre » et par les représentations qu'il a des divers objets de savoir (dans le cas présent : l'écrit et, plus globalement, la culture de l'écrit).

Afin de mieux cerner les caractéristiques, et donc les modes d'influences, de ces modèles éducatifs sous-jacents, nous allons proposer de développer trois thèmes.

Le premier traitera de l'évolution des modèles éducatifs durant ces dernières décennies. Pour ce faire, nous ferons principalement appel aux travaux de Plaisance (1986) mais aussi ceux de Bernstein (1975a et 1975b), de Florin (1989), d'Yves Prêteur et Eva Louvet-Schmauss (1995). De plus, nous proposons une prolongation de la réflexion au-delà de cet état de littérature sur la question et, pour ce faire, nous nous basons sur le mémoire de DEA de Christine Caffieaux (2004) et sur un article du même auteur en cours de publication¹.

Nous pourrons dès lors interpréter les résultats obtenus dans la présente recherche à partir de ce cadre théorique. Néanmoins, les principales publications sur le sujet étant françaises, nos résultats mettront peut-être en évidence des mécanismes différents. Il s'agira alors pour nous d'apporter les modifications nécessaires au cadre théorique telle que nous l'avons construit suite à l'étude de l'état de la littérature.

Le deuxième thème sera celui de l'entrée dans l'écrit. En effet, pour cerner les représentations qu'ont les enseignants de « l'écrit » et des compétences associées à l'entrée dans l'écrit, nous avons besoin de faire le point sur la littérature disponible à ce sujet. Il ne s'agit en aucun cas d'un état de la question tel qu'un spécialiste de l'apprentissage de la lecture pourrait l'envisager. Il s'agit plutôt de mettre en évidence les connaissances diffusées sur la question auprès d'un public intéressé mais non-spécialiste. Ainsi, grâce à ses repères, nous pourrons comprendre et analyser les représentations des enseignants telles qu'elles seront apparues à travers leurs pratiques et leur discours.

Le troisième thème, tout en ayant un intérêt certain dans la réflexion, sera rédigé dans la perspective de l'éventuelle deuxième phase dont nous avons parlé précédemment. Ainsi, nous proposons un état de la question sur les rapports famille/école. Que sait-on à l'heure actuelle sur ces rapports, parfois difficile, d'autant plus lorsqu'il s'agit de milieux défavorisés ?

3. Les modèles éducatifs dans l'enseignement préscolaire.

Afin d'étudier la question des conceptions pédagogiques et donc des pratiques de classe à l'œuvre à l'école maternelle, nous allons faire référence à trois auteurs. Ceux-ci ont mis en évidence l'existence de différentes tensions au sein cette institution.

3.1. Modèle “ productif ” et modèle “ expressif ”

Au cours de ces dernières décennies, l'école maternelle a connu une évolution des conceptions pédagogiques et des pratiques de classes.

Eric Plaisance (1986) a montré qu'en France, depuis la seconde guerre mondiale, l'école maternelle a subi une évolution du point de vue des finalités et des activités éducatives : on passe d'un modèle productif à un modèle expressif. On est dans le modèle “ productif ” lorsque l'enseignante se préoccupe principalement de la qualité technique des réalisations, des connaissances, de l'effort, de l'attention ou de l'application et de l'adéquation à une norme de réussite pré-établie. On est, au contraire, dans le modèle “ expressif ” lorsqu'elle se focalise sur ce qui relève de l'affectivité, de la joie, du plaisir ou encore de la qualité esthétique et personnelle des travaux.

Le modèle “ productif ” tend à favoriser les qualités qui correspondent effectivement à celles qui sont directement utiles aux classes populaires dans les rapports de production. Le modèle expressif serait plus proche des attentes des familles des classes moyennes et supérieures qui possèdent l'habitus adéquat pour comprendre et apprécier les objectifs et les activités de l'école maternelle.

3.2. Pédagogie “ visible ” et pédagogie “ invisible ”

Pour Bernstein (1975a et 1975b), la pédagogie appliquée dans les écoles maternelles peut prendre différentes formes en fonction de son caractère plus ou moins visible. La pédagogie dite “ invisible ” serait caractérisée par un contrôle de l'enseignant plus implicite qu'explicite.

¹ Article de Christine Caffieaux : ouvrage collectif sous la direction de Olivier Maulini et Michèle Bolsterli faisant suite au

Le rôle de l'enseignant est seulement d'aménager le contexte que l'enfant va réordonner et explorer. Dans ce contexte ordonné, l'enfant jouit apparemment d'une grande autonomie dans le choix, dans l'organisation temporelle des activités et dans les relations sociales qu'il entretient avec les autres membres de la classe. C'est une pédagogie qui met peu l'accent sur la transmission et l'acquisition de savoirs et de techniques spécifiques ; les critères d'évaluation y sont multiples et diffus. C'est en observant que l'enseignant infère le stade de développement, ce qui conduit à une définition en termes de capacité. On attend de l'enfant qu'il soit actif, occupé à faire des choses dans le cadre d'activités. Le concept fondamental de cette pédagogie est celui du jeu comme moyen de s'extérioriser, de façonner la situation à son idée et de fournir une réponse originale.

Le passage du modèle " productif " vers le modèle " expressif " semblerait être accompagné d'une tendance au passage d'une pédagogie " visible " à une pédagogie " invisible ", d'une pédagogie où les différents exercices sont encore relativement isolés les uns des autres, où les produits de l'activité fournissent une trace tangible et où la transmission éducative est encore centrée sur l'institutrice, à une pédagogie où s'intègrent et se combinent les différentes tâches, où l'expression de chaque personne est recherchée et où l'enfant en tant que tel devient le centre de la transmission.

3.3. Dirigisme éducatif et libéralisme éducatif

Florin (1989), dans une étude sur les modèles éducatifs implicites dans les conversations à l'école maternelle en France, dégage deux courants de pensée qui auraient marqué le système éducatif français. “

L'un réfère à une pensée positiviste et exprime une intervention éducative nettement dirigiste, l'autre met surtout l'accent sur l'individualité, la liberté et la créativité de l'enfant ” (Florin, 1989, p.89).

Dans la perspective du dirigisme éducatif, “ l'enfant doit reproduire, en tant qu'individu, la marche vers le progrès de l'Humanité tout entière ; éduquer l'enfant, c'est donc favoriser son

dépassement ” (Florin, 1989, p.90). Il s’agit donc d’une “ pédagogie de l’effort ” dont les maîtres mots sont “ apprendre ” et “ mémoriser ”.

Dans la perspective du libéralisme éducatif, représenté par les idées de Rousseau, l’enfant n’est pas un adulte imparfait, mais un être complet dont l’activité exprime l’épanouissement. Les productions littéraires et artistiques de l’enfant sont valorisées. La démarche du pédagogue sera fondée sur l’intuition et le tâtonnement de l’élève : il s’agit de partir d’objets concrets, sensibles, qu’on explore, de dégager des évidences et d’aider l’enfant à remonter peu à peu aux principes généraux. Il s’agit de s’appuyer sur la spontanéité et la libre créativité exprimées naturellement et constamment par l’enfant.

3.4. Une quatrième tension : le degré de didactisation

Notons que les différentes conceptions mises en évidence ci-dessus ne se recouvrent pas automatiquement. Ainsi, par exemple, le modèle “ expressif ” peut être plus ou moins “ visible ” et plus ou moins “ dirigiste ”. Néanmoins, ces conceptions semblent émerger en alternance dans le système éducatif, selon que l’on insiste davantage sur la structuration équilibrée de la personnalité des enfants, sur l’affectivité et la personnalité ou plutôt sur l’acquisition des connaissances en vue de l’exercice d’une profession, sur les dimensions cognitives, de dépassement et sur les exigences de l’école.

Outre ces trois premières tensions mises en évidence au niveau des conceptions et des pratiques de classe (tendance “ productive ”/tendance “ expressive ”, tendance “ visible ”/tendance “ invisible ” et tendance “ dirigiste ”/tendance “ libérale ”), nous voudrions mettre en évidence une quatrième tension qui semble traverser l’institution préscolaire : le passage d’un apprentissage didactisé (planifié, progressif avec pratiques objectivées, explications, justifications) vers un apprentissage nettement moins didactisé dans le sens où l’on apprend au gré des activités. Le savoir de l’individu se réduit donc à son expérience, c’est-à-dire à un ensemble de connaissances étroitement liées à l’aléatoire de l’existence et limitées à ce que chacun peut observer de son environnement.

3.5. A propos de didactisation

A propos de ce concept de didactisation, rappelons qu'à l'époque où les apprentissages des savoir-faire se réalisaient dans la sphère sociale familiale, la transmission était orale, l'imitation était la méthode principale. L'apprentissage était contextualisé de par l'exercice empirique du métier. Ce processus consiste en un apprentissage non-didactisé.

Par la suite, ces apprentissages ont été confiés à d'autres personnes et se sont déroulés dans des lieux spécifiques avec des règles et procédés particuliers : on assiste à l'apparition de la forme scolaire, c'est-à-dire un ensemble de pratiques entraînant une forme particulière de relations sociales. Par exemple, on voit apparaître la systématisation de la gestion du temps (découpage de l'année, de la semaine, de la journée) ainsi qu'une organisation particulière de l'espace, des contenus (les savoirs sont découpés, codifiés, systématisés), des supports d'apprentissage, de la relation pédagogique élève-enseignant et des méthodes. Ce processus consiste en une didactisation des apprentissages.

On peut mettre en évidence la différence entre ces deux formes d'apprentissage en distinguant la condition de l'apprenti sous sa forme la plus traditionnelle de celle de l'élève : " l'apprenti apprend sur un lieu de production et en participant activement à la pratique. L'élève apprend dans un lieu où l'on ne produit rien. L'apprenti apprend en faisant ou en voyant faire.

Il est immergé dans l'ensemble des opérations du métier et les aborde, non pas dans un ordre de difficulté croissante, mais dans l'ordre qu'imposent les exigences de la production. Au contraire, l'élève aborde les pratiques intellectuelles auxquelles on veut l'initier dans un ordre concerté. Il apprend non pas en voyant faire le maître, mais en recevant un discours qui lui explique comment faire " (Rey, 1999, p.11).

Il est à noter que même dans les formes les plus archaïques d'apprentissage de type " apprenti ", une didactisation minimale se produit. A l'inverse, l'école transmet très vraisemblablement de l'implicite : un certain nombre de compétences décisives sont transmises d'une manière non didactisée. Nous reviendrons ultérieurement sur cette idée.

Plus généralement, l'apprentissage didactisé est planifié. On opère une analyse des pratiques à apprendre en actes élémentaires qui seront abordés un à un. La didactisation fait travailler séparément ces éléments ainsi découpés selon un ordre systématique et prémédité. Cet ordre permet la mise en évidence d'une certaine progressivité allant du plus simple au plus complexe. La didactisation a conduit à la décomposition des savoirs en éléments et à la mise en évidence d'une certaine progressivité allant du plus simple au plus complexe et a garanti également l'exhaustivité de l'apprentissage. Elle a, en effet, non seulement permis à l'apprentissage d'échapper à l'aléatoire de la vie, mais également d'éviter de présenter des savoirs à des enfants qui ne sont pas encore prêts. Dans cette forme d'apprentissage, la parole joue un rôle décisif : l'action à accomplir est décrite avec des mots. En outre, elle aurait dû permettre d'échapper à la préoccupation de l'efficacité. En effet, l'école devrait normalement laisser le temps et le droit à l'erreur.

Nous pouvons dès lors, pour en revenir à l'enjeu même de notre problématique, nous poser la question de l'influence de ces différentes conceptions sur les pratiques pédagogiques et sur les apprentissages.

3.6. Influence de ces conceptions sur les pratiques pédagogiques et sur les apprentissages.

En ce qui concerne le passage d'un apprentissage didactisé (planifié, progressif, passant par l'explicitation de ce qu'il y a à faire) vers un apprentissage nettement moins didactisé, il fut initié par différents mouvements pédagogiques en réponse aux nombreux inconvénients de la didactisation.

Quels sont ces inconvénients ?

- La parcellisation des savoirs a entraîné une perte de sens pour l'élève ;
- L'écart entre ce qui est appris et les usages sociaux de ces savoirs ont amené une carence d'intérêt pour les savoirs scolaires ;
- Dans la mesure où l'enseignant fait écran, par l'intermédiaire du discours, entre l'élève et la réalité, l'élève n'a pas la possibilité de distinguer le vrai du faux, ce qui est juste et ce qui ne l'est pas. En effet, il devient dépendant du jugement du professeur.

Parmi les mouvements pédagogiques ayant cherché à résoudre ces difficultés, citons la pédagogie de Freinet (comme alternative au manque de sens des savoirs scolaires) ou l'idée de globalisation avancée par Decroly (comme réponse au risque de la parcellisation du savoir). A l'heure actuelle, les conceptions véhiculées par ces différents mouvements ont influencé l'ensemble du système éducatif, y compris au niveau de l'enseignement préscolaire.

A priori, ces nouveaux modes d'action pédagogique tentent d'apporter des éléments de réponse face aux inconvénients de la didactisation. Ils avaient également pour objectif de combler les inégalités inhérentes à l'hétérogénéité des milieux d'origine des enfants. Cependant, comme nous en avons fait mention précédemment, ces nouvelles pratiques n'ont pas rencontré le succès escompté, principalement avec les enfants de milieux plus défavorisés.

a) Quels sont les mécanismes à l'origine de ce processus de maintien ou de renforcement des inégalités ?

Même si, comme nous l'avons mentionné plus haut, les différentes tensions mises en évidence ne se recouvrent pas automatiquement, il nous semble que les pédagogies caractérisées par un degré de didactisation plus faible auront également tendance à être plutôt de type "expressif", "invisible" et "libéral". Nous émettons donc l'idée qu'un parallélisme peut être fait entre les idées développées par les différents mouvements pédagogiques nés en réponse aux inconvénients de la didactisation, et celles des pédagogies de type "expressif", "invisible", "libéral".

Nous avons vu, avec Plaisance, que le modèle "productif" tend à favoriser les qualités qui correspondent effectivement à celles qui sont directement utiles aux classes populaires dans les rapports de production et que le modèle expressif serait plus proche des attentes des familles des classes moyennes et supérieures qui possèdent l'habitus adéquat pour comprendre et apprécier les objectifs et les activités de l'école maternelle.

Nous pouvons dès lors penser qu'il peut en être de même en ce qui concerne les autres conceptions : les pédagogies de type " invisible ", " libéral " seront, sans doute, également plus proches des attentes des familles de classes moyennes et supérieures.

De plus, même dans les conceptions " expressive ", " invisible " et " libérale " de la pédagogie, l'accent est mis, à des degrés divers, sur la transmission de compétences spécifiques : il s'agit de ce que l'on nomme le " programme caché ". Il y aurait deux sortes de transmission : l'une apparente, accompagnée de systèmes de cadres sociaux relativement souples, et l'autre cachée, avec des formes rigides de classification. Il nous semble très vraisemblable que la prise de conscience de cette double transmission soit socialement déterminée dans la mesure où il s'agit d'un mode de fonctionnement mieux maîtrisé par les familles des classes moyennes et supérieures.

Afin d'illustrer nos propos, nous voudrions faire référence à une enquête de terrain.

Yves Prêteur et Eva Louvet-Schmauss (1995) ont tenté d'évaluer l'impact du contexte éducatif scolaire sur l'acquisition de l'écrit en 1^{ère} année élémentaire. L'analyse porte sur un échantillon de 165 enfants français et allemands suivant une pédagogie traditionnelle ou fonctionnelle.

Par pédagogie traditionnelle, les auteurs entendent différents critères : accomplissement synchronisé de tâches identiques, fragmentation des activités, standardisation, existence d'une composante écrite, caractère individuel du travail, caractère quantifiable des tâches, alternance rapide de tâches courtes, relative facilité des tâches et caractère peu interactif des consignes.

Par pédagogie fonctionnelle, les auteurs entendent les critères suivants : centration sur la personne de l'apprenant, reconnaissance de l'élaboration comme construction active non seulement à travers une activité personnelle mais également à travers des interactions sociales entre élèves accompagnés d'un guidage par l'enseignant, volonté de décloisonner les disciplines, ouverture de

l'école sur la vie, respect des diversités des personnalités et des cultures, travail comme source de plaisir, insistance sur la coopération, prise en compte des erreurs et des représentations.

Les résultats indiquent que la pédagogie fonctionnelle ne manifeste pas d'effet de compensation puisqu'elle ne profite pas vraiment aux enfants peu familiarisés à la lecture-écriture en famille. En effet, aucune différence significative n'apparaît selon la pédagogie scolaire lorsque l'éducation familiale est elle-même traditionnelle (c'est-à-dire une vision traditionnelle de la part des parents en ce qui concerne leurs conceptions et leurs pratiques éducatives vis-à-vis de l'écrit). Pour expliquer, en partie, cet échec, les auteurs reprennent l'idée selon laquelle l'école doit rendre " visible " ses démarches pédagogiques et ses objectifs à la fois aux yeux de l'enfant en classe et aux yeux des parents. Lorsque l'écrit n'est pas intégré dans les pratiques quotidiennes des familles, les enfants sont " confrontés en classe à des activités trop nouvelles pour eux et donc déroutantes puisqu'ils ne peuvent pas s'appuyer sur des schémas expérientiels acquis progressivement en dehors de l'école ".

Accepter l'idée que les mouvements pédagogiques tels Freinet ou Decroly, ainsi que l'influence qu'ils ont eu sur l'ensemble de système éducatif, dont le préscolaire, n'ont pas permis de combler les inégalités inhérentes à l'hétérogénéité des milieux d'origine des enfants ne signifie par pour autant ne pas reconnaître qu'ils ont véhiculés un certain nombre de conceptions particulièrement intéressantes et innovantes.

En effet, ces pédagogies sont sous-tendues par une conception particulière de l'apprentissage : l'enfant se développe à travers l'intuition et le tâtonnement.

Il s'agit donc, entre autres, de partir d'objets concrets et de considérer l'apprentissage comme une construction active non seulement personnelle mais également à travers des interactions sociales entre élèves accompagnées d'un guidage par l'enseignant. Il y avait également la volonté de décroiser les disciplines, d'ouvrir l'école sur la vie, de respecter la diversité des personnes et des cultures etc.

Nous pouvons dès lors souligner l'importance accordée à l'apprenant dans le sens où il construit activement son savoir ainsi que l'intérêt témoigné pour les interactions sociales au sein de l'apprentissage (avec les élèves et avec l'enseignant comme " guide ").

b) Quelques réserves à l'égard de la conception de l'apprentissage : l'intuition et le tâtonnement en question.

Au-delà des apports indéniables de ces mouvements pédagogiques et leurs influences sur le système éducatif en général, nous pouvons émettre un certain nombre de réserves soit à l'égard de la conception même de l'apprentissage qui est sous-jacent, soit à l'égard de la manière dont cette conception s'est concrétisée dans les pratiques de classe

Comme nous avons pu le voir à travers la recherche de Yves Prêteur et Eva Louvet-Schmauss, il arrive que les enfants soient confrontés en classe à des activités trop nouvelles pour eux et donc déroutantes puisqu'ils ne peuvent pas s'appuyer sur des schémas expérientiels acquis progressivement en dehors de l'école. Les enfants confrontés à ce type de difficulté appartiennent plus souvent à des milieux plus défavorisés.

Mais, au fait, en quoi certaines activités peuvent-elles être « trop nouvelles » pour certains enfants ? Quelles sont les caractéristiques de ces activités ?

L'école maternelle est un milieu artificiel constitué d'objets " culturels " (signes ou outils). Il s'agit d'un milieu spécialement organisé pour apprendre : un milieu didactique centré sur des objets culturels particuliers. L'école assure la transmission d'une mémoire culturelle. Elle est censée diffuser des actes antérieurs de pensée, comme les histoires, les modes de classification, l'écriture, le schéma narratif

L'école a un rôle de médiateur en ce qui concerne la construction des connaissances. En effet, l'élève n'agit pas directement sur la réalité physique du monde qui l'entoure. Il utilise des documents intermédiaires, des techniques, des représentations particulières à partir desquels il

construit des connaissances. Certains élèves sont plus familiarisés que d'autres avec ces documents intermédiaires, ces techniques et ces représentations.

L'enfant n'est pas en mesure de déterminer par lui-même si ce qu'il fait est juste ou non. En effet, ces éléments culturels ne relèvent pas de son expérience immédiate. Ce sont des éléments porteurs de sens au-delà de leur simple matérialité. Pour que l'enfant accède à la maîtrise de ces objets, il doit apprendre le "code d'accès" et ce par l'intermédiaire d'un médiateur, généralement un adulte.

C'est dans ce sens que la transmission de savoirs est nécessairement une transmission culturelle. Les enfants issus de milieux favorisés profitent de leurs parents comme médiateurs de cette transmission culturelle mais aussi médiateurs du rapport à l'école et au savoir.

Ainsi, à nouveau, les tâches proposées en classe revêtent un sens pour ces élèves, ce qui n'est pas toujours le cas pour les enfants de milieux moins favorisés.

C'est ainsi que l'on peut mieux comprendre en quoi un des aspects de la conception particulière de l'apprentissage des mouvements pédagogiques auxquels nous avons fait référence précédemment pose problème. En effet, selon cette conception, l'enfant se développe à travers l'intuition et le tâtonnement. Cependant, quand l'apprentissage concerne des objets culturellement construits durant des milliers d'années comme l'écrit, par exemple, l'enfant ne peut pas passer par une reconstruction personnelle entière de ces objets.

De plus, comme nous venons de le dire, l'enfant est en grande partie dépendant de l'adulte en ce qui concerne le jugement du caractère juste ou non de sa réponse. Par exemple, dans une activité de psychomotricité consistant à lancer un ballon dans un cerceau, l'enfant pourra juger seul de la réussite ou de l'échec de sa tentative.

Par contre, lorsqu'il doit apprendre à reconnaître la première lettre de son prénom, le caractère juste ou faux de sa réponse n'émerge pas de la situation. L'enfant dépend de l'adulte pour juger de sa performance. De plus, en fonction de son origine culturelle, l'enfant profite ou non d'autres médiateurs du savoir que l'école, ce qui provoque de fait une inégalité devant les apprentissages.

Cela fonctionne comme un cercle vicieux : plus l'enfant est entouré d'adultes ou d'enfants plus âgés que lui jouant le rôle de médiateur de la transmission culturelle (situation plus fréquente dans les milieux plus favorisés), plus il aura la possibilité de s'appuyer sur des schémas expérientiels acquis progressivement en dehors de l'école pour profiter des dispositifs pédagogiques mis en place par l'enseignant en classe. Il aura moins besoin, de fait, que les enfants de milieux plus défavorisés, de l'enseignant comme médiateur du savoir. Ces schémas expérientiels sont non seulement constitués de bribe de savoirs déjà acquis mais aussi d'attitudes qui traduisent un certain type de rapport au savoir. Ces deux éléments s'alimentent mutuellement et, ce faisant, ne fait que renforcer le cercle vicieux décrit précédemment. En effet, non seulement certains enfants arrivent à l'école avec plus de connaissances sur le monde et sur les « objets culturels » mais aussi avec un rapport au savoir plus proche de celui exigé par l'école. Ce rapport au savoir leur permet de donner un sens aux tâches proposées en classe proche de celui envisagé l'enseignant et donc d'acquérir de nouveaux savoirs.

Bernard Charlot (1997) définit le rapport au savoir comme “ l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir ” ou encore comme “ le rapport au monde à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre ”.

Par exemple, dans une enquête auprès d'élèves de grande section de l'enseignement préscolaire, Christine Passerieux (2003), s'inspirant d'une recherche de Jacques Bernardin (1997), met en évidence deux catégories de réponses correspondant à deux “ idéals-types ” dans leur rapport au savoir et à l'école.

Les élèves dit “ actifs chercheurs ” qui disent qu'apprendre à l'école leur permet de “ devenir grand ”, de s'affranchir de la tutelle des adultes. Ces élèves mesurent la nécessité d'un engagement personnel (“ il faut essayer ”).

Ils ont conscience que l'activité intellectuelle est essentielle (“ il faut réfléchir dans sa tête ”). Ils apprennent à mesurer l'efficacité de leurs stratégies, s'appuient sur ce qu'ils savent déjà, sur leurs réussites et ont une bonne image d'eux-mêmes.

Les élèves “ passifs récepteurs ” ne disent “ je ” que pour dire “ je ne sais pas ”. Ils ne perçoivent ni le but de l’activité, ni les finalités de l’apprentissage (“ lire ça sert à lire ”, “ pour lire, il faut tourner les pages, parler avec sa bouche et regarder avec ses yeux ”). Ils sont dans le faire, exécutent des tâches successives, identifiées au contexte, sans que celles-ci ne soient porteuses de sens ou assimilables à une activité qui met en jeu la réflexion (pour bien apprendre il faut “ travailler, écrire, lire les cahiers, jouer, sonner pour aller dans la classe ”). Ils conditionnent leur réussite à un comportement supposé attendu par le maître (pour bien apprendre, il faut “ pas faire de bêtises ”). Cette dépendance affective s’accompagne d’une dépendance cognitive : il est important d’apprendre à l’école pour faire ce que dit la maîtresse (“ il faut mettre des étiquettes dans les boîtes ”).

Sachant que ce qui est intéressant dans le savoir, ce n’est pas la masse d’informations qu’il apporte sur le monde et qu’il faudrait enregistrer mais le souci de la preuve, la dynamique du questionnement et le courage de l’examen critique, ceci dans la perspective de se libérer à la fois de ses propres préjugés et de l’autorité d’autrui. Entrer dans le savoir, c’est d’abord apprendre que la vérité d’une affirmation ne dépend pas du statut de la personne qui la profère.

Dans le même ordre d’idée, certains élèves ne perçoivent pas qu’il existe des contenus d’apprentissage spécifiques et des disciplines scolaires qui dépassent la diversité et la succession des exercices dans le quotidien de la classe.

Ainsi, l’intuition et le tâtonnement ne peuvent suffire à l’apprentissage et ce d’autant plus que l’enfant ne peut profiter d’autres lieux de médiation que l’école. En effet, même si la construction des connaissances est médiatisée par les dispositifs pédagogiques, il est réducteur de penser que c’est en fréquentant ce dispositif que l’enfant va acquérir, de fait, presque spontanément des savoirs.

La construction relève d'une activité socialement élaborée et partagée avec l'adulte et les autres enfants et ce dans le cadre d'une organisation pédagogique caractérisée par des conditions matérielles spécifiques.

“ Ce n'est pas la multiplication des actions qui permet d'apprendre mais leur compréhension, leur mise en lien. Les élèves même jeunes doivent découvrir grâce aux sollicitations des maîtres la réflexion derrière chacune de leurs actions : par exemple il ne suffit pas de trier des objets pour se construire le concept de catégorie. Encore faut-il pouvoir expliciter les critères de constitution d'un ensemble, nommer ce qui est commun à différents éléments réunis ” (Christine Passerieux, 2003, p.2).

En bref, si l'on reprend la conception particulière qui sous-tend les pédagogie de type « expressive », « libérale », « invisible » à savoir l'idée que « l'enfant se développe à travers l'intuition et le tâtonnement » et « qu'il s'agit donc, entre autres, de partir d'objets concrets et de considérer l'apprentissage comme une construction active non seulement personnelle mais également à travers des interactions sociales entre élèves accompagnées d'un guidage par l'enseignant », nous avons de sérieux doutes quant à l'efficacité, pour tous, d'un apprentissage s'appuyant sur l'intuition et le tâtonnement et ce d'autant plus que le caractère décisif des interactions sociales et du guidage par l'enseignant nous semble être trop souvent négligé dans la traduction pratique de cette conception dans les classes.

Nous venons ainsi d'envisager des mécanismes qui pourraient être à l'origine du maintien des inégalités inhérentes à l'hétérogénéité des milieux d'origine des enfants y compris dans le cas des mouvements pédagogiques et des conceptions pédagogiques visant à répondre aux inconvénients de la didactisation. Ceux-ci seraient liés tant aux conceptions même de l'apprentissage sous-tendues par ces mouvements qu'à la manière dont cette conception a été traduite dans les pratiques de classe.

4. L'entrée dans l'écrit

L'entrée dans la culture de l'écrit, objet d'étude spécifique à cette recherche, est, sans conteste, un apprentissage fondamental. A l'heure actuelle, différentes recherches abordent cette problématique. Beaucoup d'entre elles ont mis en évidence certains mécanismes sous-jacents au lien entre le degré de maîtrise de compétences associées à l'entrée dans la culture de l'écrit, avec la réussite scolaire et l'origine sociale des enfants.

Pour rappel, l'objectif du présent chapitre est de mettre en évidence les connaissances diffusées sur la question auprès d'un public intéressé mais non spécialiste. En effet, pour cerner les représentations qu'ont les enseignants de « l'écrit » et des compétences associées à l'entrée dans l'écrit et pour réaliser nos observations des pratiques de classe, nous avons besoin de repères qui permettent de comprendre et d'analyser ces pratiques et ces représentations. Le présent chapitre ne prétend donc en aucune manière proposer un état de la question tel qu'un spécialiste des processus cognitifs de l'apprentissage de la lecture pourrait le faire.

Notre première référence (Lahire, 1993) est une étude réalisée sur le terrain (classes primaires) à partir d'observations et de productions d'élèves. Des recherches de type expérimental viendront ensuite enrichir le débat.

4.1. A propos des formes sociales scripturales...

Bernard Lahire (1993), sociologue de l'éducation, développe l'idée selon laquelle dans les sociétés où l'écrit a fait son apparition, la manière de voir le monde s'est modifiée.

Il se base sur les travaux de Jack Goody. Celui-ci a montré que dès qu'une société possède l'écriture, elle est capable d'établir des listes d'objets et des listes d'actions. Ainsi, le fait de se référer aux listes, même longtemps après l'élaboration, contribue à catégoriser le monde selon des concepts aux contours précis.

De même, il devient possible d'établir des listes d'actes à accomplir et ainsi de planifier l'action.

“ Par là, le rapport au temps est profondément modifié : il ne s’agit plus de réagir aux événements un par un, mais on peut conduire une suite d’actes selon une consécution voulue et anticipée ” (Rey, 1999, p.62).

Dans les sociétés où l’écrit a fait son apparition, la formulation des règles d’action (règles techniques, politiques, morales, juridiques, religieuses, etc....) peut être détachée de la situation singulière dans laquelle elle est mise en œuvre (ce qui n’est pas le cas dans les sociétés sans écriture). En outre, ces règles sont susceptibles d’être l’objet d’une discussion.

Cependant, d’après Lahire, même dans les sociétés scripturales, les individus se distinguent par la fréquentation plus ou moins prolongée des formes sociales scripturales et donc par l’accession ou non à la pensée scripturale. Notons qu’il convient de ne pas réduire l’oral à “ce qui est dit” et l’écrit à “ce qui est inscrit”. Lahire insiste sur le fait que “ des choses dites peuvent très bien être des produits de formes sociales scripturales dans les objets qu’elles construisent, les modes de raisonnements qu’elles mettent en œuvre, le type d’énonciation qu’elles impliquent...”. Les choses dites qui sont le produit de formes sociales scripturales sont des paroles détachées de l’action et n’ont aucune fonction immédiate (par exemple, un récit).

L’apparition de l’écriture a fait émerger un objet nouveau : *le texte*. “ En rendant coprésents des énoncés qui, à l’oral, seraient disjoints, la pratique de l’écrit rend plus attentif à leur cohérence logique ” (Bernard Rey, 1999, p.62).

Dans un texte, le sens naît du *contexte*. En effet, on comprend un énoncé en se référant aux autres énoncés. Par contre, dans l’action quotidienne, les paroles échangées prennent sens par référence à une situation, un environnement commun (choses matérielles qui entourent les interlocuteurs et actions accomplies).

Au niveau de l’école, l’existence de savoirs autonomes par rapport aux pratiques, organisés selon une logique propre (systématisation, formalisation, généralisation,...) nécessite un mode inédit de transmission : “ il s’agit de faire intérioriser par des élèves des savoirs qui ont acquis leur cohérence dans/par l’écriture... ”.

Sachant que ce sont, dans notre formation sociale, les formes sociales scripturales qui sont dominantes, Lahire montre, à travers l'analyse de productions scolaires et d'observations faites en classe, que les enfants de classes populaires ne parviennent pas toujours à maîtriser des formes de relations sociales scripturales et, par conséquent, le type de rapport au langage et au monde correspondant.

4.2. Un obstacle majeur induit par un degré trop faible de maîtrise de la pensée scripturale.

La recherche de Bernard Lahire illustre l'existence d'un obstacle majeur, déjà évoqué par d'autres auteurs, induit par un degré trop faible de maîtrise de la pensée scripturale et du type de rapport au langage et au monde correspondant.

Il s'agit de la difficulté à considérer le langage comme objet d'étude et non pas comme quelque chose de dépendant de l'expérience, des situations qu'il structure et dans lequel il trouve toute sa fonction et son sens.

Les recherches de Bernard Lahire mettent en évidence diverses manifestations de cette difficulté, plus particulièrement chez les enfants d'origine sociale plus défavorisée.

Par exemple, nous retrouvons la difficulté à traiter le langage comme un objet autonome étudiable d'un point de vue strictement phonologique. Il s'agit de la disposition réflexive-phonologique à l'égard du langage. Pour Luria, cité par Downing (1984, p.44), lorsque l'enfant ne parvient pas à faire d'un mot et d'une relation verbale l'objet de sa conscience, " le mot peut être employé mais non remarqué par l'enfant, et fréquemment il représente les choses de manière semblable à une vitre à travers laquelle l'enfant regarde le monde environnant, sans faire du mot lui-même l'objet de sa conscience, et sans soupçonner qu'il a une existence propre, des aspects de construction qui lui sont propres ”.

Jésus Alégria, Jacqueline Leybart et Philippe Mousty (1995) nous expliquent à ce propos que la prise de conscience de la structure phonémique de la parole est essentielle dans le processus d'acquisition de la lecture parce qu'elle permet de mettre en place un système génératif de traduction de l'orthographe en phonologie. Ces auteurs ont montré que, grâce à des expériences

comparant les habiletés en lecture d'un groupe expérimental recevant un entraînement en rapport avec les habiletés métaphonologiques avec celle d'un groupe contrôle recevant un entraînement placebo, nous pouvons conclure que les rapports entre cette compétence et la lecture sont de nature causale.

Une autre manifestation mise en évidence par Bernard Lahire dans le cadre de sa recherche est liée à la difficulté de se détacher par rapport à la situation d'énonciation. L'enfant se doit de devenir moins dépendant du contexte situationnel immédiat dans l'usage et la compréhension du langage. Le langage doit être dissociable de la situation réelle ou imaginaire qu'il permet de raconter.

Cette aptitude s'opérationnalise en une double compétence : donner du sens à un monologue et produire du sens indépendamment du contexte d'énonciation

En ce qui concerne le fait de donner du sens à un monologue, nous nous situons au niveau de la capacité à comprendre un énoncé sans dialogue, un monologue figé et à maîtriser les articulations propres à un texte de lecture.

En ce qui concerne la capacité à produire du sens indépendamment du contexte d'énonciation, nous nous situons au niveau de la capacité à " faire des phrases " c'est-à-dire en formulant explicitement ce qui dans des situations de communication situées se transmet par l'intermédiaire des gestes, des intonations, des mimiques, etc.

D'après Jacques Fijalkow (1996b), au moment où l'enfant arrive à l'école primaire, l'oral manque d'objectivation. Tout comme le geste, il se confond souvent avec l'action : l'oral et le geste resteraient fort indifférenciés de l'action dont ils font partie.

Charmeux (1996) met en avant à ce propos les incontournables lois de la communication. Dans une communication écrite ou orale différée, on écrit ou on dit ce qu'on veut que les correspondants comprennent en se mettant à leur place. Il faut expliciter ce qui habituellement va sans dire en communication directe.

Bresson (1970) établit également un lien entre des difficultés dans l'acquisition de la lecture et un appauvrissement des échanges verbaux autour de l'enfant. Cependant, pour lui, cet appauvrissement ne concernerait pas tant le langage de la communication ou de l'information mais plutôt des formes de langage plus gratuites, principalement la langue du récit. Ces travaux s'appuient sur l'existence de deux formes opposées du langage que les linguistes ont mises en évidence. La première forme est la langue des actes ou factuelle qui accompagne une situation vécue ou connue par les locuteurs. L'autre forme est la langue du récit ou du raconté. La première forme ne peut être transcrite dans la mesure où une partie du sens, qui est prise en charge par la situation, échappe au discours. Par contre, la seconde forme est entièrement transcribable parce que tout le sens est énoncé dans le discours.

Si l'on reprend les travaux de Bernstein (1975a), nous pouvons faire un parallélisme avec les concepts de code élaboré et de code restreint. Dans le cas du code élaboré, l'accent est mis sur le canal verbal à travers lequel s'expriment les intentions du locuteur.

Par contre, dans le cas du code restreint, les canaux non verbaux sont l'objet d'une attention particulière sans pour autant que les utilisateurs de ce code soient inaptes à la verbalisation.

“ Les codes élaborés donnent accès à des significations universalistes qui sont moins fortement liées au contexte, tandis que des codes restreints donnent accès à des significations particularistes qui sont bien davantage liées au contexte c'est-à-dire dépendantes d'une situation particulière ” (Bernstein, 1975a, p.258).

« Les significations universalistes sont celles où les principes et les opérations par lesquels on les met en œuvre sont explicités dans le discours, les significations particularistes sont celles où les principes et les opérations sont relativement implicites.

Là où le système de significations est particulariste, une grande partie du sens est immergée dans la situation et n'est connue que de ceux qui ont eu l'expérience des mêmes situations, alors que, là où les significations sont universalistes, elles sont en principe à la portée de tous parce que les principes et les règles d'opération ont été explicités. » (Bernstein, 1975, p.230).

Par conséquent, d'après M. Bonnafé (1994), il est essentiel de proposer à l'enfant le jeu avec les deux formes opposées du langage. Certes beaucoup d'enfants acquièrent la maîtrise de l'écrit sans avoir beaucoup fréquenté les livres mais, ce qui serait indispensable, c'est l'usage du langage propre au livre existant aussi dans l'oral sous l'aspect du récit (sous la forme d'un " pré-écrit ").

Cet obstacle majeur illustré par la recherche de Bernard Lahire à savoir la difficulté à considérer le langage comme objet d'étude et non pas comme quelque chose de dépendant de l'expérience, des situations qu'il structure et dans lequel il trouve toute sa fonction et son sens, a déjà fait, comme nous l'avons mentionné précédemment, l'objet de nombreuses études introduisant différents concepts. Passons-en quelques-unes en revue.

4.3. Quelques études sur la difficulté à considérer le langage comme un objet d'étude.

D'après Gombert (1999), très tôt le jeune enfant manipule le langage en compréhension et en production et ce de manière automatique. Ce ne sera que plus tard qu'il pourra analyser consciemment les traitements linguistiques qu'il opère. Il s'agit de l'activité (ou conscience) métalinguistique. Celle-ci semble être essentielle dans l'apprentissage de la lecture dans la mesure où il s'agit d'une tâche linguistique formelle nécessitant une conscience explicite des structures linguistiques qui devront être intentionnellement manipulées.

D'après ce même auteur, une distinction doit être faite entre les capacités manifestées dans les comportements spontanés (par exemple, le trouble engendré chez le jeune enfant par l'audition d'une phrase agrammaticale) d'une part et, de l'autre, les capacités qui sont fondées sur des connaissances mentalisées et intentionnellement appliquée (par exemple, corriger la syntaxe d'un texte écrit).

En se référant au linguiste Culioli, Gombert utilise la notion " d'épilinguistique " pour désigner des activités qui s'apparentent au comportement métalinguistique mais qui sont effectuées sans contrôle conscient. Une activité strictement métalinguistique possède un caractère réfléchi et intentionnel.

Ce même auteur met en évidence une distinction radicale entre l'apprentissage de la langue écrite et du langage oral. L'enfant peut apprendre à parler et à comprendre le langage oral sans connaître consciemment la structure formelle (phonologique et syntaxique) de sa langue ni les règles qu'il applique et sans qu'il ait conscience d'effectuer un travail destiné à l'installation de nouvelles connaissances.

Pour le langage écrit, création culturelle, des tâches d'analyse de la structure formelle du langage sont nécessaires. Ces tâches requièrent un plus haut niveau d'abstraction, d'élaboration et de contrôle que pour le traitement du langage oral.

Il ajoute que le simple contact avec l'écrit (le " bain d'écrit ") ne suffit pas à installer chez l'enfant des habiletés de traitement de ce niveau.

D'après Downing (1996), l'importance du développement de cette capacité de réfléchir sur le mot en tant qu'objet a été reconnu par Vygotsky et résultant de son travail en URSS, la recherche scientifique sur ce problème s'est développée.

Downing cite Luria : " La première période importante dans le développement de l'enfant est caractérisée par le fait que l'enfant, tout en se servant activement d'un discours grammatical et en signifiant avec des mots les objets et les actions appropriés, n'est pas encore capable de faire du mot et des relations verbales un objet de conscience ".

Karpova cité également par Downing, résume ainsi cette position : " La préparation de l'enfant d'âge scolaire ne peut être limitée au développement de sa parole dans le processus de communication pratique et à son enrichissement du point de vue du vocabulaire et de la structure grammaticale. Pour que l'exercice de l'enfant soit fructueux, il est absolument nécessaire que la parole elle-même en tant que réalité spécifique ainsi que ses éléments, et particulièrement les mots dans la totalité de leurs aspects externe (intonation, phonétique) et interne (sémantique) deviennent un objet de conscience, d'activité cognitive pour l'enfant ".

Dans le même ordre d'idée, Halliday, cité par Downing (1996), fait référence à deux fonctions de la parole : " pragmatiques " et " mathétiques ". Les fonctions pragmatiques sont les aspects

interactifs et manipulatifs de la parole. Les fonctions mathétiques consistent en ces émissions déclaratives et observables qui apparaissent quand l'enfant essaie de comprendre le moi et le monde environnant. Ces fonctions mathétiques conduiraient l'enfant à prendre conscience du langage même et à gagner de plus en plus d'auto-contrôle sur son propre comportement verbal de communication.

D'après Downing, les fonctions mathétiques de Halliday semblent être à la base de ce que Mattingly appelle " conscience linguistique " dans le sens où " l'écrit dépasse le champs des fonctions pragmatiques de la parole, et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture apparaît comme un prolongement naturel des fonctions mathétiques au fur et à mesure que les enfants accroissent leur propre conscience linguistique et leur compréhension des fonctions et des propriétés du langage ". (Downing, 1996, p.41)

Downing évoque le concept de " confusion cognitive " de Vernon comme rupture dans la capacité de l'élève à réfléchir logiquement sur les relations entre le langage oral et écrit.

Un enfant dont le niveau de conscience linguistique est faible, aura plus de difficultés à comprendre les règles du système d'écriture. On pourra alors dire qu'il présente une certaine confusion cognitive. Par contre, un enfant ayant une conscience linguistique bien développée devrait parvenir plus aisément à la clarté cognitive dans sa compréhension des concepts spécifiques et fonctionnels qui interviennent dans l'enseignement de la lecture.

La théorie de la clarté cognitive proposée par Downing met l'accent sur la phase cognitive au cours de laquelle l'apprenant cherche à comprendre ce qu'il doit faire pour acquérir le savoir-lire. Cette théorie pose huit postulats :

1. L'écrit ou l'imprimé d'une quelconque langue est un code visuel des aspects de l'oral qui ont été accessibles à la conscience linguistique des inventeurs de ce code ou de ce système d'écriture.
2. La conscience linguistique des inventeurs d'un système d'écriture comportait une conscience simultanée de la fonction de communication du langage et de certaines caractéristiques de la langue parlée qui étaient accessibles à l'analyse logique du locuteur-récepteur.

3. Le processus d'apprentissage de la lecture consiste en la redécouverte des fonctions et des règles de codage du système d'écriture.
4. Cette découverte dépend de la conscience linguistique qu'a l'apprenant de ces mêmes caractéristiques de communication et de langage qui furent accessibles aux inventeurs du système d'écriture.
5. Les enfants abordent les tâches de lecture à l'école avec des concepts relatifs aux fonctions et aux caractéristiques de l'oral et de l'écrit qui ne sont qu'en partie développés.
6. Dans des conditions convenables, la clarté cognitive des enfants quant aux fonctions et aux caractéristiques de la langue va en se développant.
4. Quoique le stade initial d'acquisition de la langue écrite soit le plus fondamental, des défis conceptuels demeurent, qui conduisent à un élargissement de la clarté cognitive lors des étapes scolaires ultérieures lorsque de nouveaux savoir-faire s'ajoutent au répertoire de l'élève.
5. La théorie de la clarté cognitive s'applique à toutes les langues et à tous les systèmes d'écriture. L'aspect communication est universel, mais les règles techniques du codage varient d'une langue à l'autre.

Jusqu'à présent nous avons abordé la problématique du comportement métalinguistique en général et nous avons, à travers les recherches de Bernard Lahire, illustré ce comportement à travers deux manifestations possibles (la disposition réflexive-phonologique à l'égard du langage et la capacité à dissocier le langage de la situation réelle ou imaginaire qu'il permet de raconter).

Nous venons d'évoquer l'existence d'un certain nombre d'habiletés qui auraient des liens plus ou moins prouvés avec l'entrée dans l'écrit des enfants.

Cependant, dans le cadre du débat sur l'apprentissage de la lecture, ce ne sont pas les seules évoquées. Nous ne pouvons pas, dans cette étude, faire l'économie d'un chapitre consacré à ce débat en question. Nous allons tenter ainsi de mettre en évidence les principales habiletés associées à l'entrée dans l'écrit telles qu'elles apparaissent dans la littérature diffusée dans le monde de l'éducation et ce dans la perspective de nous y référer dans le cadre de l'analyse des pratiques de classe que nous allons observer, des entretiens que nous allons menés et des

épreuves que nous allons administrer aux enfants. Nous insistons à nouveau sur le fait que notre propos n'est pas d'apporter des éléments confirmant ou infirmant des positions actuelles dans ce débat.

4.4. L'enseignement de la lecture

Durant tout le 20^{ème} siècle, l'enseignement de la lecture a fait l'objet d'innovations, de recherches et de débats souvent passionnés.

Pendant longtemps, la lecture experte était considérée uniquement comme un processus de transformation des lettres en sons (les phonèmes) et d'assemblage phonologique visant à reconstituer les mots de la langue orale. Ce processus a souvent été qualifié de “ bottom-up ” dans la mesure où il partait des niveaux perceptifs inférieurs vers des niveaux supérieurs de la cognition.

Des expériences, entre autre réalisées par Cattell (1886), ont remis en question l'idée que les mots ne seraient lus que lettre par lettre.

Par exemple, il a été montré que la perception des lettres est plus rapide quand elles se trouvent dans un mot que lorsqu'elles appartiennent à un ensemble inorganisé.

D'autres études indiquent que la lecture habile se fonde largement sur l'information orthographique : les lecteurs experts sont capables de lire les mots phonétiquement irréguliers de façon aussi aisée que les mots réguliers.

C'est à partir de ces résultats que s'est fondé un courant pédagogique en faveur d'un enseignement initial qui porte sur la maîtrise des comportements de reconnaissance visuelle de mots entiers.

Ces auteurs (Smith aux Etats-Unis, Foucambert en France, etc.) considèrent que les pratiques d'assemblage phonologique (le “ déchiffrage) constituent un frein pour l'apprentissage des comportements de “ véritable ” lecteur. Il s'agit d'une conception “ descendant ” (“ top-down)

des actes de lecture : grâce à des hypothèses fondées sur le contexte, le lecteur doit sélectionner les traits visuels les plus pertinents pour “ faire du sens ”.

Pendant plusieurs dizaine d’années, les chercheurs ont débattu afin d’établir la supériorité d’une méthode sur l’autre.

En faveur du modèle de type “ bottom-up ”, de nombreux travaux, déjà mentionnés précédemment, ont démontré les effets positifs d’un entraînement phonologique préalable à l’apprentissage de la lecture. Précisons que plusieurs études ont montré qu’un entraînement exclusivement phonologique s’avérerait nettement moins efficace qu’un programme d’entraînement où les élèves étaient initiés à la manière d’utiliser des stratégies phonologiques dans leur lecture ou leur écriture (Cunningham, 1990).

Ces résultats participent à l’idée selon laquelle la lecture doit être considérée comme une stratégie, plus précisément comme un ensemble de procédures utilisées pour résoudre un problème. Nous reviendrons sur cette idée ultérieurement.

Toujours en faveur du modèle “ bottom-up ”, il semble aujourd’hui entendu qu’il ne suffit pas que l’enfant soit confronté aux régularités orthographiques pour qu’il puisse progresser dans sa conscience phonologique et découvrir par lui-même le principe alphabétique.

D’un autre côté, en faveur d’une conception de type “ top-down ”, des recherches semblent indiquer qu’il ne suffit pas d’enseigner directement les correspondances lettres-sons aux enfants pour que ceux-ci réussissent cet apprentissage (Fijalkow, 1990).

Que conclure ?

A l’heure actuelle, bien que le débat ne soit pas clos, on voit apparaître une conception “ interactive ” de la lecture (L. Sprenger-Charolles, par exemple) qui tente de dépasser la dichotomie traditionnelle “ son ” vs “ sens ” : le lecteur expert utiliserait de manière interactive les divers niveaux d’information dont il peut disposer : contexte extralinguistique, contrainte syntaxico-sémantiques, orthographe des mots et code des correspondances graphophonétiques.

Dans ce modèle, la compréhension en lecture est conçue non plus comme un sous-ensemble d'habiletés à enseigner les unes après les autres, mais comme une interaction continue entre toutes ces habiletés : une habileté apprise de façon isolée n'amènera pas forcément à l'acte réel de lecture. Il s'agit d'aborder d'emblée le sens et le code de manière intégrée.

Avant le développement de cette 3^{ème} conception de l'acte lexique, le lecteur débutant était envisagé comme l'utilisateur d'une démarche privilégiée : soit la lecture idéovisuelle soit, au contraire, le passage par le déchiffrage systématique. Cette troisième conception semble vouloir dépasser un tel point de vue dichotomique : “ l'apprenti lecteur emploie, en alternance et en synergie, différentes manières d'être lecteur ” (G. et E. Chauveau, 1990, p.25).

D'après E. et G. Chauveau (1990), de nombreuses données expérimentales vont dans le sens de la perspective interactive de la lecture. Dans une étude qui comparait des bons et des faibles lecteurs (enfants anglophones de 7 à 9 ans), l'enfant lecteur qui est un bon utilisateur du contexte est aussi généralement un bon décodeur de termes inconnus hors contexte (Murray et Maliphant, 1982).

Les bons « compreneurs » sont aussi les plus performants dans deux activités lexiques contrastées : le complètement de phrases “ à trous ” et l'identification de mots isolés (Perfetti, 1982).

Les bons lecteurs seraient plus habiles pour utiliser “ en même temps ” diverses sortes d'informations linguistiques : grapho-phonologiques, syntaxiques, sémantiques.

G. et E. Chauveau (1990) ont utilisé une autre approche : ils ont observé et analysé les comportements des lecteurs novices durant le premier trimestre du CP.

Ils ont examiné une centaine de protocoles et en ont conclu que le fait d'être un chercheur de sens (ou de contenu) permettrait à l'apprenti lecteur de rendre opératoires des savoir-faire qui, pris en soi ou séparément, apparaissent encore bien insuffisants.

Ainsi, ils aboutissent à l'idée que le savoir-lire est une compétence élaborée (stratégique) de (re)construction de sens prenant appui sur une série de compétences restreintes (spécifiques) en para-lecture :

1. Compétences verbo-prédictive : savoir compléter ou terminer un énoncé verbal “ à trou ”.

2. Compétence grammaticale : avoir conscience des structures de la langue parlée ou écrite ; avoir par exemple saisi les concepts de mot et de phrase.
3. Compétence idéographique : constituer et accroître son “ capital mots ”.
4. Compétence grapho-phonique : avoir compris la relation oral/écrit, acquérir le code de correspondance graphème/phonème, pouvoir faire la synthèse et l’analyse d’un groupe de phonèmes ou de graphèmes.
5. Compétence fonctionnelle : savoir distinguer des supports et des types d’écrits différents ; adapter son comportement de questionneur en fonction de la nature du texte et de la situation.
6. Compétence culturelle : avoir des connaissances générales sur “ le sujet à lire ”.
7. Compétence tactique : s’efforcer d’intégrer des informations très diversifiées, connecter des opérations sectorielles.

E. et G. Chauveau précise que certains de ces savoir-faire particuliers sont eux-mêmes dépendants de fonctions ou de capacités plus générales : la compétence verbo-prédictive serait liée au niveau lexical de l’enfant et implique une capacité à se servir du contexte linguistique, à tenir compte des contraintes syntaxiques et sémantiques (habiletés métalinguistiques). L’habileté à saisir la combinatoire et la nature alphabétique de l’écriture serait déterminée par le niveau de conscience phonologique (habileté métaphonologique).

La possibilité de coordonner des informations et des activités variées serait à rapprocher des capacités de l’enfant à résoudre des situations-problèmes ou à séparer-relier parties et tout d’un objet. La compétence grammaticale est directement liée à l’habileté métasyntactique.

Cette conception s’accorde avec l’idée évoquée plus haut selon laquelle la lecture doit être considérée comme une stratégie, plus précisément comme un ensemble de procédures utilisées pour résoudre un problème.

D’après cette conception, les démarches de l’enseignant doivent présenter l’acte lexique comme une résolution de problèmes, en proposant aux enfants des découvertes de textes simples et illustrés : “ A votre avis, qu’est-ce qui est écrit ici ? Comment peut-on le découvrir ? Qu’est-ce

qui te fait dire que c'est cela qui est écrit ? Les autres sont-ils d'accord ? Comment peut-on le vérifier ? ” (Rapport de la Communauté Européenne, 1999).

Les démarches d'enseignement devraient également rendre aux exercices spécifiques d'identification de lettres ou de mémorisation de mots une fonction stratégique, en expliquant aux enfants qu'il est utile de développer ces connaissances pour mieux s'en sortir dans les découvertes de textes. En outre, il faudrait également créer les conditions d'enseignement où les interactions entre élèves permettent des échanges de stratégies de résolution de problèmes, compte tenu de la dynamique sociale de tout apprentissage.

En bref.....

Finalement, que pouvons-nous retenir de ce débat dans le cadre de notre étude et dans la perspective du choix des épreuves évaluant les “ compétences associées à l'entrée dans l'écrit ” en début et en fin de troisième maternelle ?

Il nous semble que les auteurs sont nombreux (Gombert, Chauveau,..) à défendre l'idée que les compétences associées à l'entrée dans l'écrit et donc à l'apprentissage de la lecture appartiendraient à deux grandes catégories :

- la découverte des fonctions de l'écrit qui se traduit, par exemple, par la capacité de distinguer différents types d'écrit et d'y associer leur fonction,
- la découverte des règles de codage du système d'écriture qui se traduit, entre autre, par des habilités métaphonologiques, métasémantiques, métapragmatiques et métasyntactiques

Nous proposerons donc des épreuves relatives à ces deux catégories et aux habilités qu'elles renferment.

5. Les rapports école - famille

5.1. Pourquoi s'intéresser à la relation famille - école ?

Nous l'avons déjà écrit, tous les résultats des recherches sociologiques convergent : loin d'apporter des chances égales, le système éducatif tend à reproduire la stratification sociale existante. **Les chances de réussite scolaire restent profondément liées à l'origine sociale des élèves** : le revenu des parents, la profession et surtout le niveau d'études des parents sont déterminants. (Tableau de bord de l'enseignement 2000)

Le rapport PISA montre également qu'une des faiblesses caractéristiques du système scolaire de la Communauté française est son impuissance à compenser les inégalités sociales de départ. Le système reste marqué par de très importantes inégalités de résultats, par une importante différenciation des publics entre les établissements et par de lourdes inégalités des chances, en particulier en fonction du statut socioprofessionnel des parents.

Une exception : les enfants d'enseignants.

Cependant, il nous semble intéressant de souligner une exception importante : les enfants d'enseignants.

En effet, les enfants d'enseignants ont systématiquement de meilleurs résultats que ceux issus d'autres catégories professionnelles, y compris les cadres et les professions libérales (Tableau de bord de l'enseignement 2000 : enquête menée en 1996 auprès de 1852 élèves de 17 écoles secondaires de la province du Hainaut et une du brabant wallon, établissements des 3 réseaux et couvrant l'enseignement général, technique et professionnel).

Deux types de mécanismes pourraient expliquer cette constatation : d'une part, les pratiques enseignantes reproduisent et valorisent probablement le rapport au savoir et le rapport à l'école auxquels les enfants de professeur ont été habitués dans leur milieu familial ; d'autre part, les instituteurs et les professeurs ont, sans doute, plus que quiconque, le niveau d'instruction et la connaissance des « règles du jeu » qui leur permettent d'apporter à leurs propres enfants la guidance individualisée que ceux-ci ne trouvent pas toujours à l'école.

Une précision intéressante : l'origine étrangère et la maîtrise malaisée du français ne suffisent pas à elles seules à expliquer l'échec scolaire.

Si, en moyenne, les enfants issus de l'immigration réussissent moins bien à l'école que les élèves d'origine belge, ce constat doit être nuancé : le handicap des enfants d'immigrés disparaît en effet quand on établit une comparaison à origine sociale égale. En d'autres mots, les enfants d'ouvriers immigrés obtiennent globalement les mêmes résultats, voire des résultats légèrement supérieurs que ceux des enfants d'ouvriers belges. De même, les élèves dont le père a un diplôme d'un niveau donné obtiennent des résultats scolaires légèrement meilleurs si la nationalité d'origine de ce père n'est pas belge (Tableau de bord de l'enseignement 2000).

On obtient des tendances similaires lorsqu'on prend comme critère principal la langue maternelle du chef de ménage et non plus sa nationalité d'origine.

Si les élèves issus de l'immigration connaissent, globalement, une scolarité plus difficile que les jeunes d'origine belge, cela ne semble donc guère lié à leur nationalité ni à leur langue maternelle, mais simplement au fait que leur origine sociale est, en général, plus modeste : 53% des élèves issus de l'immigration ont un père ouvrier, contre seulement 22% des élèves belges ; 36% des élèves belges ont un père ayant fait des études supérieures alors que seulement 18% des enfants immigrés sont dans ce cas (Tableau de bord de l'enseignement 2000.)

Tout porte à croire donc que le handicap culturel ou linguistique est compensé par d'autres facteurs et mécanismes spécifiques.

Les enfants d'enseignants sont la preuve que ce n'est pas le revenu, ni le milieu économique qui permet d'expliquer l'échec et la sélection scolaire mais plutôt quelque chose de l'ordre du culturel.

Les enfants d'immigrés sont la preuve que le handicap culturel et linguistique peut être compensé puisqu'ils réussissent globalement mieux que les élèves belges de même origine sociale.

Face à ces constats, les recherches sociologiques se sont alors focalisées sur les pratiques éducatives des familles.

De nombreux travaux analysent les divers effets de pratiques familiales sur les carrières scolaires des élèves et le rôle actif de la famille dans le processus de scolarisation.

Il semble s'avérer que ces pratiques se révèlent plus prédictives des destinées scolaires que l'origine sociale, même s'il existe une forte corrélation entre ces deux types de variables.

Ces études ont permis de mettre en évidence quelques éléments de compréhension :

Valeurs familiales et valeurs scolaires

Dans leur enquête auprès de 300 familles genevoises (milieu favorisé), Kellerhals et Montandon (1991) montrent que les parents interrogés valorisent en premier lieu l'autorégulation et l'accommodation c'est-à-dire la capacité à auto évaluer son attitude et son comportement et à l'adapter en fonction de la situation.

Ce sont, avant tout, des enfants autonomes, responsables et sûrs d'eux-mêmes qu'ils veulent former.

Toutefois, toutes les catégories sociales ne souhaitent pas transmettre les mêmes valeurs à leurs enfants.

Dans le haut de la hiérarchie sociale, on insiste sur la définition autonome des objectifs alors que dans les strates inférieures on valorise davantage l'adaptation aux contraintes extérieures et l'obéissance aux règles.

Nous reprendrons à E. Mangez et son équipe (2002), la définition de 7 axes de ce qu'ils appellent « l'ethos domestique » ou comment les familles issues de milieux défavorisés interprètent, classent et évaluent le monde préscolaire. Ces définitions ont été établies à l'issue d'une recherche qui a réalisé des entretiens auprès d'enseignants de 6 écoles des différents réseaux et se situant en zone urbaine, semi urbaine et rurale ainsi que 19 entretiens auprès des familles défavorisées.

L'ethos, ou habitus, est un ensemble de dispositions qui permet de voir le monde sous certains aspects, de lui donner un certain sens.

Les éléments que les familles issues de milieux défavorisés mettent en avant lorsqu'elles se penchent sur l'école sont :

1/ la propreté, l'hygiène, versus la saleté : l'école c'est comme à la maison : tout doit être propre, rangé, à sa place. L'école sera jugée en fonction de ce type de repère (propreté des toilettes, odeurs, mains sales des enfants etc.)

2/ la surveillance, la protection versus la négligence : une bonne institutrice est donc une institutrice qui surveille et protège les enfants. A cette conception peut s'opposer celle de laisser les enfants se débrouiller seuls de temps en temps et de découvrir le monde de manière autonome.

3/ la discipline versus le laisser aller : il faut apprendre aux enfants la politesse, les bonnes manières, les empêcher de faire des bêtises, les punir sinon c'est le chaos, le désordre et la catastrophe.

4/ apprendre versus jouer : les jeux n'ont d'autres fonctions que de faire plaisir aux enfants, de les occuper calmement à la maison. De même une activité à visée récréative (une excursion) n'est pas comprise dans sa dimension éducative.

5/ la chaleur, la gentillesse versus la froideur, la distance : les familles défavorisées accordent beaucoup d'importance à l'affectivité, la familiarité des relations, la chaleur domestique. Ces manifestations concrètes constituent des repères interprétatifs, sans pour autant être mis en lien avec une dimension pédagogique. Il s'agit essentiellement d'agir comme une « maman ».

6/ la matérialité des objets versus l'inconsistance : les objets perdus à l'école, les jouets disponibles sont des repères tangibles, concrets, ancrés dans une réalité immédiate et visible. Cette matérialité s'oppose à l'immatérialité des intentions pédagogiques.

7/ la quantité versus la pénurie : le « beaucoup » est important : avoir beaucoup de jouets, d'enseignants, faire beaucoup d'activités, beaucoup de travaux. Cela s'oppose probablement, dans l'esprit des familles, à la pénurie et donc, finalement, à la pauvreté, au manque.

Cette vision permet de comprendre pourquoi ces familles mettent souvent le doigt sur des éléments considérés comme peu scolaires. Dans les aspects domestiques, proches de leur vie familiale, elles se sentent compétentes et habilitées à s'exprimer.

Ce travail confirme à plusieurs égards les résultats de diverses études anglo-saxonnes plus anciennes qui avaient montré que les parents de milieux populaires visaient à inculquer à leurs enfants l'ordre, la propreté, la politesse et l'obéissance, alors que les parents des classes moyennes et supérieures accordaient plus d'importance au respect des autres, à la maîtrise de soi, à l'indépendance et à la créativité (in FORQUIN J.C., « La sociologie des inégalités d'éducation : principales orientations, principaux résultats depuis 1965 » in revue française de pédagogie 48 et 51 (repris in collectif, Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche, L'Harmattan – INRP, Paris 1990.)

Tentons maintenant de rapprocher ces valeurs définies dans le cadre familial et les valeurs prônées par l'école.

Il apparaît assez clairement que les familles issues de milieux défavorisés semblent se baser sur un modèle éducatif assez proche du modèle productif, visible, dirigiste alors que les familles de milieux plus favorisés se basent sur un modèle proche de celui défini comme expressif, invisible et libéraliste.

Comme nous l'avons développé plus haut, l'école maternelle d'aujourd'hui semble s'orienter vers le modèle expressif, en tout cas au niveau des intentions théoriques.

Nos entretiens tenteront de vérifier le degré d'implantation de ce modèle au sein des conceptions des enseignants ainsi que de leurs pratiques (cfr chapitre II, 3^e partie).

Dans le même ordre d'idées, dans son article « Les pédagogies actives : un non-sens pour certaines familles. La pédagogie du sens ne fait pas sens pour tous », E. Mangez (UCL) dénonce le modèle dit de l'épanouissement de tous qui prévaut aujourd'hui dans les discours pédagogiques.

Au fil du temps, il identifie des valeurs différentes qui ont été, parfois en même temps, des moteurs idéologiques du système scolaire :

- Le bon ordre des choses et des personnes (rester à sa place, respecter le maître etc.) ; la rentabilité de l'investissement éducatif (développer des apprentissages efficaces notamment par rapport aux évolutions du marché de l'emploi) ;

- L'équité entre groupes sociaux (garantir l'égalité entre les élèves de différents groupes sociaux) ;
- Le développement de la citoyenneté (développer des compétences civiques à l'école) et, maintenant,
- L'épanouissement de chacun (se centrer sur l'intériorité des élèves, favoriser la créativité, l'imagination, l'originalité.)

Il souligne que ce dernier modèle en date peut sembler résoudre la question de l'équité en prédisant que tous les élèves sont égaux face à l'épanouissement individuel mais sommes-nous réellement tous égaux face à ce modèle ?

E. Mangez, à partir d'entretiens qualitatifs avec des parents confrontés à l'école maternelle, pose l'hypothèse selon laquelle ce modèle participe au renouvellement de mécanismes de domination culturelle dans l'école. En effet, ce modèle passe par un effritement des normes explicites et extérieures aux personnes au profit d'une valorisation des individualités (qui doivent être créatives, pleines d'imagination et d'esprit critique), cela implique non seulement une responsabilité individuelle accrue mais aussi une habileté culturelle particulière.

Il est évidemment intéressant de se rendre compte que ce modèle de l'épanouissement, promu par une pédagogie du sens, se rapproche très fort des valeurs exprimées par les classes dominantes.

Les élèves issus des classes dominantes bénéficient donc d'une convergence ainsi que d'une cohérence entre les valeurs prônées au sein de leurs familles et celles vécues à l'école.

Par contre, **les enfants de familles issues de milieux défavorisés vivent très tôt des contradictions entre les valeurs prônées au sein de la famille et vécues à l'école.**

Socialisé par son groupe familial, l'enfant est porteur de modèles mentaux et comportementaux.

Si ces modèles sont différents de ceux de l'école, ils constitueront autant d'obstacles à son intégration à l'univers scolaire. Cela constitue ce que B. Lahire (1995) appelle le « premier conflit. »

De plus, « vivant de nouvelles formes de relations sociales à l'école, l'enfant, quel que soit son degré de résistance à la socialisation scolaire, intériorise de nouveaux schèmes culturels qu'il importe dans l'univers familial et qui peuvent, plus ou moins, selon la configuration familiale, le placer en porte-à-faux par rapport à son univers d'origine : c'est le « deuxième conflit. » L'échec scolaire est alors autant le produit d'un conflit entre l'enfant et l'école qu'entre l'enfant et les membres de sa famille » (ibidem p.146)

Pratiques familiales au quotidien et relations à l'enfant

Loin de balayer l'ensemble des pratiques familiales, nous nous limiterons ci-après à illustrer l'une ou l'autre pratique au quotidien afin de mettre en évidence quelques différences au sein des familles selon leur appartenance sociale. Nous traiterons du langage, du style éducatif ainsi que des formes familiales de la culture écrite.

Au niveau du langage

Depuis longtemps on a stigmatisé l'utilisation, dans les familles issues de milieux défavorisés, d'un code langagier restreint : usage de phrases courtes, grammaticalement simples, répétition fréquente de tournures proverbiales, difficulté à garder l'unité d'un thème, importance des éléments implicites etc. (Bernstein, B 1975a.)

Cependant, des recherches plus récentes montrent l'intérêt d'analyser de façon fine les pratiques langagières familiales au quotidien.

En comparant les interactions verbales entre des enseignantes blanches et leurs propres enfants et des mères noires et leurs enfants, Heath, sociologue américain, a montré, en 1983 que dans le cas des premières, les questions sont globalement perçues comme indispensables pour stimuler l'enfant et l'intégrer dans la conversation des adultes. Ayant pour but principal d'apprendre à l'enfant à maîtriser son environnement par l'apprentissage des noms et des attributs de personnes et d'objets réels ou imaginaires, les questions sont aussi fréquemment employées pour diriger et corriger son comportement.

En revanche, dans les familles noires, alors que l'environnement linguistique est aussi riche, sinon plus, en personnes, thèmes et styles de langage, les questions ne sont pas souvent utilisées dans un but pédagogique. Comme elles ont principalement pour objet d'obtenir de véritables informations, elles ne sont adressées aux enfants que lorsque ceux-ci, à un âge plus tardif, deviennent des informateurs sérieux et maîtrisent bien les structures de la langue. Or, c'est le premier type d'usage qui est privilégié à l'école de sorte que le deuxième groupe d'enfants se trouve d'emblée désavantagé.

Au niveau des styles éducatifs

C'est dans le domaine des méthodes éducatives que les différences entre les milieux sociaux ont été le plus étudiées.

La plupart des travaux mettent en évidence que les familles des milieux populaires ont principalement recours à la surveillance et aux punitions corporelles alors que les classes moyennes utilisent davantage des punitions d'ordre psychologique (isolement, menace de retrait d'affection etc.) ou le raisonnement.

L'école d'aujourd'hui attend des élèves qu'ils respectent d'eux-mêmes les règles de comportement qu'elle leur impose, autrement dit qu'ils intériorisent ces règles. Mais il arrive souvent, dans les familles populaires, que la contrainte ne s'exerce que de l'extérieur sous la forme de sanctions immédiates d'actes jugés délictueux. Dans ce cas, il n'y a pas d'intériorisation possible car il n'y a pas de verbalisation qui s'attacherait à faire comprendre à l'enfant ce qu'il sera à même de comprendre et d'accepter seul à l'avenir. Dès lors, les enfants ne modifient temporairement leurs comportements qu'aux moments où tombent les sanctions.

L'absence de verbalisation de la part des parents s'accompagne parfois d'une très grande permissivité, mais les transgressions de limites sont sanctionnées brutalement.

En France, LAUTREY J. (1980) a examiné l'impact sur le développement cognitif de trois types d'environnement familial : l'environnement aléatoire (normes implicites, grande permissivité) l'environnement souplesment structuré et l'environnement rigide (contrôle fort, normes explicites et non négociables.)

Le second, caractérisé par le fait que les règles existent mais sont négociées avec les enfants correspond à de meilleurs résultats aux tests.

Le cadrage familial dans lequel évolue l'enfant apparaît donc très important mais les interactions quotidiennes le sont également. C'est qu'ont montré, notamment, les travaux de J.-P. Pourtois (1979) qui ont examiné la manière dont les mères tentent d'apprendre à leur enfant une tâche nouvelle. Les mères instruites acceptent plus volontiers de laisser l'enfant « tâtonner » et leurs interventions concernent surtout la démarche à suivre. A l'inverse, les mères moins instruites sont plus portées à faire à la place de l'enfant quand celui-ci hésite.

Les enfants issus de milieux défavorisés semblent donc être soumis à des régimes disciplinaires, relationnels et même didactiques différents voire opposés selon qu'ils sont à l'école ou à la maison.

Les formes familiales de la culture écrite

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, l'école est un univers de culture écrite qui privilégie un rapport particulier à l'écrit.

B. Lahire (1993) oppose le rapport « scriptural - scolaire » au monde, qui implique une relation réflexive au langage, au rapport « oral - pratique », qui implique une relation pratique au langage. Ce rapport « scriptural - scolaire » au monde se caractérise par des modes d'apprentissage permettant la construction de « savoirs objectivés » (savoirs détachés des pratiques, qui s'organisent selon une logique propre, qui n'est plus celle de la pratique.)

La question est dès lors de savoir **dans quelle mesure sont présents, dans les familles populaires, des recours aux pratiques de lecture et d'écriture du type de celles qui sont valorisées à l'école.**

L'enfant à qui ses parents lisent des histoires, qui voit ses parents lire et écrire régulièrement, avec facilité et plaisir, sera incité à les imiter.

En outre, la plupart des pratiques familiales de l'écrit, par les formes d'organisation domestique qu'elles rendent possible, peuvent avoir un effet indirect mais puissant sur l'enfant en contribuant à l'apprentissage de sa capacité à différer et à planifier, capacités requises dans le contexte scolaire.

Ainsi, l'utilisation d'un calendrier ou d'un agenda permet une planification des activités, ce qui implique un rapport plus réflexif au temps. Les listes (de courses, de choses à faire ou à emporter en voyage), les livres de recettes, de compte, les classements des papiers administratifs ou de photographies, les carnets d'adresses et de numéro de téléphone, les petits mots qu'on laisse à des membres de sa famille, sont des moyens d'objectivation qui contribuent à une gestion plus rationnelle, moins immédiate, des activités familiales.

Ces pratiques de l'écrit sont, la plupart du temps, le fait des populations favorisées.

L'écrit n'occupant qu'une place marginale, voire effrayante, dans la plupart des familles issues de milieux défavorisés (factures, exploit d'huissier, amendes etc.)

Ce rapide survol des pratiques éducatives au niveau familial met en lumière des différences entre les milieux socioculturels ainsi qu'entre les pratiques prônées par l'école et celles des milieux défavorisés.

L'échec ou la réussite scolaire pourrait donc être le résultat d'une plus ou moins grande contradiction entre la famille et l'école : différences au niveau des modèles éducatifs, des pratiques familiales, de la culture écrite.

Face à ce constat, l'implication des parents dans l'école est apparue comme un des remèdes possibles aux difficultés d'apprentissage des enfants.

Le rapprochement des deux principaux pôles éducatifs des enfants allait permettre de gommer petit à petit les différences constatées et permettre une meilleure cohérence entre l'école et la famille de milieux défavorisés.

On a donc vu s’instaurer officiellement en Communauté française, par le décret Missions de 1997, une politique de participation des parents organisée à partir de structures rendues obligatoires (le conseil de participation.)

5.2. L’implication des parents dans l’école, un remède ?

Aujourd’hui, l’école invite les parents, sollicite leur appui, leur propose informations et formations de toutes sortes sur les principes éducatifs, les modes de fonctionnement, les disciplines scolaires etc.

La recherche d’E. Mangez et son équipe (2002) établit une **typologie des dispositifs concernant les rencontres parents – école maternelle**.

Ils distinguent d’une part,

A/ les rencontres planifiées (nécessité pour les parents d’être à l’endroit prévu au moment prévu et d’en avoir saisi l’intérêt.) Ces rencontres peuvent poursuivre 4 objectifs différents :

- ◆ fournir aux parents des repères scolaires pour se situer et évoluer dans le monde préscolaire (informer les parents du fonctionnement, horaire, habitudes mais aussi évolution de l’enfant, progrès, difficultés)
- ◆ éduquer les parents c’est - à - dire leur fournir des ressources pour gérer la vie quotidienne (hors scolaire)
- ◆ créer du lien social entre les instituteurs et les parents et/ou entre les parents eux-mêmes (souper annuel, fancy-fair, rencontres hebdomadaires, ...)
- ◆ faire une véritable place aux parents dans l’école (accompagnement lors d’excursion, local réservé aux parents, ...)

B/ les rencontres non planifiées ou spontanées. Deux dimensions semblent intervenir dans la facilitation de ces rencontres :

- ◆ la proactivité du personnel : prise d’initiative volontariste de la part du personnel éducatif qui fera le premier pas, qui cherchera à « accrocher » les parents, profiter de leur venue pour les informer, les écouter etc.

- ◆ l'ouverture de l'école : organisation générale de l'espace et du temps qui peut donner l'impression aux parents qu'ils sont ou non les bienvenus dans les murs de l'école.

Cette recherche souligne la complémentarité de ces deux types de rencontre et leurs limites.

Elles sont complémentaires car les rencontres planifiées permettent une information précise et sérieuse, elles permettent de discuter plus longuement mais elles ne correspondent pas toujours à la culture et aux habitudes culturelles des parents.

Les rencontres non planifiées sont importantes pour la prise de contact, pour l'information rapide, le feed-back sur le comportement de l'enfant en classe etc.

Cependant l'aisance relationnelle des enseignants et des parents, la langue, la concordance des horaires sont autant d'obstacles à ces rencontres.

Néanmoins chacun de ces dispositifs nécessite, de la part des parents, des ressources et des compétences culturelles spécifiques (aisance relationnelle, rapport à l'écrit positif, gestion du temps etc.)

Ces types de dispositifs communicationnels, quels qu'ils soient, sont du ressort de l'école elle-même et varieront donc d'une école à l'autre, voire même d'un enseignant à l'autre.

Nous voudrions souligner **l'importance de l'objectif réel de ces rencontres et de la philosophie qui les sous-tend.**

Si ces rencontres expriment une action volontariste de l'école en vue de (trans)former les parents, si l'école a surtout tendance à dire aux parents ce qu'ils doivent faire et être, sans trop se préoccuper de qui ils sont ni de ce qu'ils font, ces rencontres pourraient connaître des revers !

Au Québec, où on développe depuis une trentaine d'années des programmes systématiques d'éducation parentale, on n'hésite pas à qualifier ces actions **d'impérialisme scolaire.**

Michèle Vatz- Laaroussi (1996) dénonce les dégâts dans les familles : à force de vouloir devenir de super parents d'élèves, compétents, performants, motivants... certains parents se dénaturent. Ils se mettent au service de la seule réussite scolaire, s'angoissent au moindre faux pas, scolarisent tout, même les jeux et les vacances, dosent leur amour selon les points du bulletin ; ils oublient qu'ils sont, avant tout, des parents d'enfants et non pas d'élèves !

A l'opposé, d'autres parents découvrent leur impuissance et leur incompetence dans cette mission impossible pour eux.

D'autres enfin, effrayés par cet envahissement scolaire, se protègent en fuyant l'école et en se refermant sur eux afin de protéger la famille et sauvegarder ses valeurs.

La recherche du Cerisis (Mangez, 2002) exprime ces différentes réactions en identifiant deux axes : la famille s'oppose ou accepte l'école (premier axe) et elle le fait de manière active ou passive (deuxième axe.)

Le croisement de ces deux axes produit quatre grandes stratégies utilisées par les familles : la lutte, le repli, la collaboration ou la distanciation soumise.

La lutte est caractérisée par une forme de désaccord « actif » vis - à - vis de l'école, des instituteurs et de la manière dont le personnel éducatif définit les situations et les rôles de chacun. Elle peut s'exprimer par la critique ouverte, le recours à la ligne hiérarchique, la résistance ou le sabotage par rapport aux règles de l'école ou la négociation.

La collaboration, accord « actif », se caractérise par une certaine implication dans les activités de l'école et certaine reconnaissance de la légitimité de l'école. On peut distinguer deux formes de collaboration selon que celle-ci implique une médiation réflexive (une connaissance pédagogique par exemple) ou un rapport direct au monde des choses concrètes (cuisiner pour une fête de l'école, peindre des bâtiments.) On parlera de collaboration savante et de collaboration domestique.

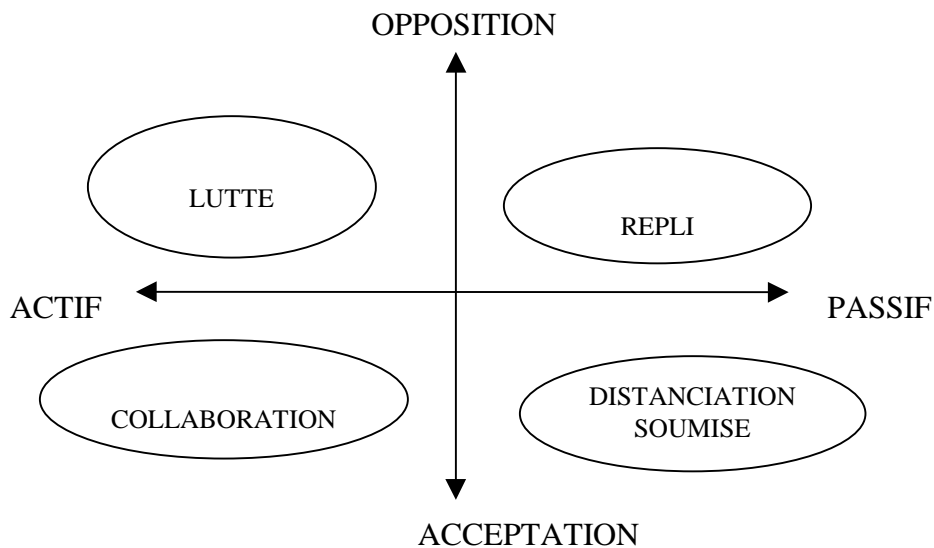
Le repli se caractérise par un désaccord passif, une attitude critique à l'égard de l'école mais seulement en coulisse. On distingue le repli identitaire qui permet à la personne de protéger son

identité contre une menace identitaire et le repli stratégique qui anticipe des conséquences relatives à une intervention conflictuelle sur la scolarité de l'enfant.

La distanciation soumise, accord « passif, se caractérise sans doute les familles qui ont le moins de maîtrise sur l'école, qui ont intériorisé le différentiel de légitimité en leur défaveur et s'y sont soumises. Piot (2002) parle d'un processus d'intériorisation par ces familles de leur incompétence éducative supposée qui les conduit à la soumission et à la résignation.

Seules les familles les plus actives oseront s'adresser à l'école, le plus souvent en parlant aux enseignants, entre deux portes, d'incidents de la vie quotidienne vécus par leur propre enfant. La plupart du temps, ces messages traduiront le mécontentement et porteront des reproches car l'effort de parler à l'école est si grand qu'il ne se justifie que lorsque quelque chose ne va pas.

Schématisation de ces postures relationnelles :



Les enseignants auront donc directement affaire aux parents actifs : c'est eux qui se bougent, qui viennent à l'école, qui osent parler aux enseignants et à la direction. Ils y viennent pour deux raisons : soit pour lutter, pour s'opposer, pour dire ce qui ne va pas, soit pour collaborer, aider,

soutenir, voire applaudir à tout ce que l'école fait. Ils peuvent, dans certains cas, pousser ces attitudes à l'excès : leur opposition peut devenir systématique (chaque fois qu'ils s'adressent aux enseignants, c'est pour émettre une critique) et ils peuvent l'exprimer de manière violente (lorsqu'ils ne se sentent pas entendus.)

Leur collaboration peut, elle aussi devenir systématique (ils sont présents tous les jours, ils accaparent les enseignants, monopolisent leur attention, donnent leur avis sur tout, ...) et leur présence peut se transformer en ingérence (ils prennent la place des enseignants, ils interviennent, s'imposent, prennent le pouvoir.)

On se retrouve donc souvent, malgré les meilleures intentions du monde, dans une situation, sinon pire, en tous cas pas meilleure, qu'auparavant.

Il semble en outre que l'investissement des familles vis - à - vis de l'école ne garantit pas la réussite scolaire de leurs enfants.

A notre époque, l'accès à l'emploi passe par la scolarisation et les parents des milieux populaires en sont conscients. Ils considèrent l'école comme un enjeu important mais la mobilisation familiale n'entraîne pas automatiquement la réussite scolaire.

B. Lahire affirme « dans certains contextes familiaux traversés par des contradictions (entre les espérances scolaires et les moyens concrets de leur réalisation, entre les paroles et les actes, entre les principes affichés et les principes mis en œuvre), où les parents punissent lors de mauvais résultats scolaires sans pouvoir aider véritablement ou donner le « bon exemple » et n'incitent leur enfant au travail scolaire que sous la forme de sanctions, la mobilisation familiale produit des effets négatifs non contrôlés »

Par contre, certains parents peuvent, à partir parfois d'un petit capital scolaire, s'occuper très efficacement de la scolarité de leur enfant.

Pour faire apparaître un aspect positif de la tentative de rapprochement famille - école, soulignons que ces tentatives ont néanmoins permis de **démonter le mythe de la démission parentale.**

Au contraire, dans la plupart des cas, les parents s'investissent énormément dans la scolarité de leurs enfants : le diplôme est devenu indispensable pour s'intégrer dans la vie sociale et les parents, premiers éducateurs des enfants, sont mobilisés pour l'avenir de leurs enfants.

Il semble que ce soit une mauvaise compréhension et interprétation des comportements des parents issus de milieux défavorisés comme, par exemple, leur absence de l'espace scolaire, qui ait donné naissance à ce type de mythe. B. Lahire propose une explication sociologique à ce peu de présence à l'école : « les parents des classes moyennes et supérieures sont ceux qui rencontrent le plus les enseignants de manière informelle, mais ces relations relèvent moins d'un suivi de la scolarité que d'une sociabilité fondée sur des positions et des dispositions sociales communes ou proches. Ces relations de proximité ou de distance entre adultes de différents milieux sociaux sont fondées sur des différences sociales évidentes. »

Il note d'ailleurs que les instituteurs rencontrent moins les parents des classes supérieures, victimes qu'ils seraient du mépris de ceux-ci, souvent titulaires de diplômes et détenteurs de revenus plus élevés.

5.3. Une autre façon de voir

Depuis peu, des tentatives nouvelles ont vu le jour : conscients du rapport de force qui s'installe entre l'école et les familles dès que la volonté de « combler des lacunes », de « surmonter un handicap » existe, ces nouvelles expérimentations ont la volonté d'instaurer des relations saines, un climat de réelle communication entre l'école et les familles issues de milieux défavorisés. Ces actions établissent des rencontres entre parents et enseignants avec comme objectif de lister les questions et les désaccords, de traiter les problèmes identifiés en profondeur jusqu'à la négociation et la décision de programmes d'action.

En parallèle, des formations pour les enseignants sont proposées afin de leur permettre de bien cerner les fonctions de la famille, la diversité des modèles ainsi que les règles et les enjeux de l'école maternelle.

Nous souhaitons inscrire notre action - recherche dans cette voie.

Toutefois, nous voudrions aller plus loin : non seulement, créer un climat de relations humaines égalitaires mais aussi mener une action réellement centrée sur l'apprentissage.

A ce stade de notre travail, nous ne ferons que tracer quelques grandes lignes directrices de notre action « parents – enseignants au service de l'entrée dans l'écrit. »

Nous tenterons par la suite de traduire concrètement ces lignes directrices en propositions d'actions réalistes et ancrées dans un quotidien qui a du sens pour les différents partenaires de ce défi.

Vers un partenariat parents – enseignants pour l'apprentissage de la lecture, quelques lignes directrices :

1/ De la dénonciation à la concertation, vers un partenariat respectueux
« Echec de l'école » et « déficience (voire incompétence) de la famille défavorisée » : la société n'a-t-elle pas réussi à stigmatiser l'école ainsi que la famille pour les renvoyer dos à dos ? La dévalorisation des familles défavorisées n'est-elle pas à l'image de la dévalorisation sociale du métier d'enseignants ? L'implication des parents dans l'école n'est-elle pas un palliatif aux carences de l'institution scolaire ? Les parents doivent-ils aider l'école à éduquer leurs enfants ou les enseignants doivent-ils éduquer les parents ?
Ce débat conflictuel nous semble stérile et nous proposons une vision différente : sortons de l'opposition anonyme « école – familles », toutes deux stigmatisées dans une situation d'échec et construisons ensemble, « parents et enseignants », un partenariat pour l'éducation de nos enfants.

2/ Vers plus de cohérence interne et un équilibre des modèles
Tant au niveau de l'école que de la famille, il y a des différences entre les discours et les pratiques, entre les intentions politiques, les textes officiels et les pratiques de terrain. Ainsi, le modèle expressif prôné aujourd'hui comme modèle éducatif au sein de l'école n'est pas toujours d'application dans les classes, tout comme l'ethos domestique, repère interprétatif des familles issues de milieux défavorisés, n'est pas toujours respecté à la maison.
Nous voudrions dépasser ces antagonismes et construire ensemble un modèle équilibré qui puisse tenter de construire les bases éducatives (à la maison) et pédagogiques (à l'école) de l'entrée dans l'écrit.

3/ De la différence à la complémentarité des valeurs

Plutôt que de stigmatiser la culture populaire en terme de handicap, nous voudrions que l'école puisse reconnaître la dignité de cette culture. L'école n'a pas à former les parents, ni à combler un manque culturel. Des relations démocratiques et empathiques sont à promouvoir afin que chacun puisse agir tout en restant soi-même.

Pourquoi faudrait-il choisir entre une éducation à l'autonomie et une éducation à la conformité aux règles alors qu'on pourrait former des enfants autonomes **et** respectueux des règlements ?

Nous espérons ainsi construire une convergence des actions dont l'enfant sera le premier bénéficiaire car, pour se lancer dans l'aventure scolaire, D. Mouraux (2004) affirme que tous les enfants ont besoin de trois autorisations :

- 1/ ils doivent s'autoriser à apprendre en dehors de la famille et à devenir « autre » que leurs parents.
- 2/ ils doivent se sentir autorisés à le faire par leurs parents.
- 3/ ils doivent autoriser leurs parents à rester ce qu'ils sont.

Les parents sont les premiers responsables de l'éducation des enfants, non seulement par tout ce qu'ils leur donnent, mais aussi par le rôle central qu'ils jouent dans ses rapports à l'école. C'est donc ensemble, grâce à **une action concrète, complémentaire et concertée**, que parents et enseignants pourront atteindre les objectifs de l'école : permettre aux enfants d'entrer dans l'écrit.

C'est ce défi –là que nous voulons tenter de construire et expérimenter au cours de notre recherche.

III. Analyse des programmes scolaires.

Comme nous l'avions annoncé dans le rapport intermédiaire, nous avons réalisé une analyse des programmes scolaires de l'enseignement préscolaire.

En effet, il nous a semblé intéressant de faire état du positionnement des programmes scolaires en ce qui concerne le développement des premières compétences autour du monde de l'écrit au niveau préscolaire.

Nous avons ainsi analysé non seulement le programme intégré de l'enseignement subventionné libre, le programme de la Communauté Française et le programme d'étude pour l'enseignement maternel du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces mais également le document « *Socles de compétences* ».

Nous allons d'abord focaliser notre attention sur le document « *Socles de compétences* ». Ainsi, nous pourrions ensuite effectuer une comparaison entre chaque programme et ce document de référence.

Pour chacun des documents, nous procéderons de la même manière. Après un bref descriptif de la structure de chaque document, nous allons faire mention des principales compétences.

Ensuite, nous mettrons en évidence une catégorie spécifique de compétences : les compétences qui touchent à la découverte des règles de codage du système d'écriture et à la prise de conscience de la chaîne parlée (rime, syllabe,...).

Pour rappel, notre cadrage théorique nous a amené à distinguer deux catégories de compétences associées à l'entrée dans l'écrit et donc à l'apprentissage de la lecture :

- la découverte des fonctions de l'écrit qui se traduit, par exemple, par la capacité de distinguer différents types d'écrit et d'y associer leur fonction,

- la découverte des règles de codage du système d'écriture à laquelle s'associe la prise de conscience de la chaîne parlée (syllabe, phonème,...), autrement dit le fonctionnement de la langue parlée et/ou écrite.

En effet, une première lecture nous a laissé entrevoir le fait que les compétences mentionnées concernent la plupart du temps les fonctions communicationnelles du langage écrit. De plus, les programmes semblent relativement homogènes et complets à ce niveau. Les compétences liées à la découverte des règles de codage et de la prise de conscience de la chaîne parlée apparaissent dans une proportion moindre. De plus, c'est plus particulièrement à ce niveau que les programmes semblent se différencier.

Afin de faciliter la lecture de ce chapitre, les compétences touchant aux fonctions communicationnelles du langage écrit seront nommées «fonctions du langage » et les compétences liées à la découverte et à la prise de conscience de la chaîne parlée seront nommée « fonctionnement du langage ».

Les commentaires sur les particularités de chaque document apparaîtront dans des encadrés afin de les distinguer des descriptifs.

1. Le document « Socles de compétences »

Pour rappel, le décret « *Missions* », définit le document « *Socles de compétences* » comme « *un référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celle-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études* ».

Ainsi, ce document comporte 8 chapitres abordant les différentes matières (français, formation mathématique, éveil-initiation scientifique, langues modernes, éducation physique, éducation par la technologie, éducation artistique, éveil-formation historique et géographique).

Les compétences sont présentées sous forme de tableaux comprenant trois colonnes correspondant à 3 étapes :

- Première étape : de l'entrée dans l'enseignement fondamental à la fin de la deuxième primaire.
- Deuxième étape : de la troisième année à la sixième année primaire.
- Troisième étape : les deux premières années de l'enseignement secondaire.

Nous pouvons déjà constater que les compétences de la première étape concernent tant l'enseignement préscolaire que les deux premières années de l'enseignement primaire. Le choix a donc été fait de ne pas distinguer des compétences qui seraient spécifiquement à acquérir au sein de l'enseignement préscolaire.

Nous pouvons dès lors nous poser la question des conséquences de ce choix dans les pratiques de classe et dans les représentations des enseignant(e)s. En effet, les instituteurs (-rices) de l'enseignement maternel arrivent-ils (-elles) à cerner, à fixer les compétences qui sont à maîtriser en fin de troisième maternelle ? En effet, même si le cycle 5-8 vise à assurer une continuité entre le niveau préscolaire et les deux premières années du primaire, on ne peut nier que, dans les faits, les deux niveaux d'enseignement présentent des différences marquées tant en terme d'organisation que de pratiques de classe et de modèles éducatifs sous-jacents.

Les entretiens que nous avons menés dans le cadre de cette présente recherche nous fourniront peut-être des éléments de réponse à ce sujet.

Nous allons dès à présent centrer notre analyse sur le premier chapitre nommé « *Français* ».

Celui-ci comporte 4 chapitres :

- Principes généraux
- Compétences transversales
- Compétences disciplinaires
- Glossaire

Le chapitre « *Principes généraux* » insiste sur très explicitement sur l'importance des fonctions communicationnelles de l'appropriation de la langue française en y intégrant l'idée du plaisir de communiquer et du sens que les situations de communication ont pour l'élève.

A ce niveau, il y a une importance clairement accordée à la première catégorie de compétences telle que nous l'avons distingué plus haut, à savoir la découverte des fonctions de l'écrit, dont les fonctions communicationnelles, en y intégrant l'idée du plaisir et du sens. Ceci est très vraisemblablement lié l'idée même d'approche par compétences tel que défini dans le décret « *Missions* » du 24 juillet 1997 : « *Aptitude à mettre en œuvre une ensemble organisé de savoirs, de savoir faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* ».

Ainsi la référence à l'accomplissement de tâches conduit à l'idée d'une action (manuelle ou intellectuelle) qui a une finalité, une utilité. Ceci se ressent clairement à travers l'insistance mise sur les aspects communicationnels de l'appropriation de langue française.

Le chapitre 3 « *Compétences disciplinaires* » se divise en trois parties : lire, écrire et parler-écouter. Pour chaque compétence figure un tableau comprenant trois colonnes (correspondant aux étapes). Nous allons plus particulièrement nous intéresser à la première colonne.

Pour chaque sous-compétence est indiqué le niveau d'approche à la compétence c'est-à-dire initiation, certification ou entretien de la compétence. Lorsque nous indiquons les principales sous-compétences, nous ne reprendrons que celles dont le niveau d'approche pour la première étape est celui de la certification. Dans la mesure où cette certification est prévue en fin de deuxième primaire, il paraît logique de penser que ces sous-compétences sont au stade de l'initiation dans les années qui précèdent.

- **Lire**

« *Lire, c'est construire du sens en tant que récepteur d'un message écrit (conte, nouvelle, roman, théâtre, poème, fable, chanson, lettre, article, mode d'emploi, consignes diverses...) ou visuel (image fixe ou animée : dessin, tableau, affiche film...)* » (Document Socles de compétences, p.11)

Les principales compétences sont :

- Orienter sa lecture en fonction de la situation de communication : repérer les informations relatives au titre dans une collection adaptée à l'âge de l'enfant, choisir un document dans le référentiel élaboré par la classe en fonction du projet et du contexte de l'activité,....
- Elaborer des significations : dégager les informations explicites, vérifier des hypothèses émises personnellement ou proposées, percevoir le sens global (afin de pouvoir restituer l'histoire en respectant l'ordre chronologique, les liens logiques, reformuler et utiliser des informations, reformuler ou exécuter un enchaînement de consignes), réagir selon la nature du document et distinguer le vrai du faux,....
- Dégager l'organisation d'un texte : reconnaître un nombre diversifié de documents en identifiant la structure dominante narrative (repérer les personnages principaux, le temps et les lieux d'une histoire à l'aide du document), en identifiant la structure dialoguée (repérer le locuteur), repérer les marques de l'organisation générale de mise en page,...
- Tenir compte des unités grammaticales : comprendre le sens d'un texte en s'appuyant sur la ponctuation et sur les unités grammaticales (identifier les phrases d'un texte),...
- Traiter les unités lexicales : comprendre en émettant des hypothèses sur le sens d'un mot, découvrant la signification d'un mot à partir du contexte écrit, illustré,...
- Percevoir les interactions entre les éléments verbaux et non verbaux : relier un texte à des éléments non verbaux (typographie, illustrations),...

- **Ecrire**

« *Ecrire, c'est produire ou reproduire du sens en tant qu'émetteur d'un message* » (document « *Socles de compétences* », p.15).

Les principales compétences sont :

- Orienter son écrit en fonction de la situation de communication.
- Elaborer des contenus : rechercher et inventer des idées, des mots à partir des connaissances de chacun,...
- Assurer l'organisation et la cohérence du texte : reprises d'informations d'une phrase à l'autre (anaphores) (reprise par des pronoms personnels sujets),...
- Utiliser les unités grammaticales et lexicales : utiliser de manière appropriée les signes de ponctuation (point en fin de phrase), orthographier les productions personnelles en ayant recours à des référentiels d'orthographe d'usage et grammaticale (50 % des formes correctes dans ses propres productions),...
- Assurer la présentation : au niveau graphique, mise en page de textes simples travaillés lors de l'élaboration des contenus, écriture soignée et lisible,...

- **Parler-Ecouter**

Dans la mesure où le développement de compétences associées à l'entrée dans l'écrit dépendra également très directement des connaissances et des aptitudes de l'enfant en ce qui concerne la langue parlée (par exemple, connaissance des caractéristiques de la chaîne sonore), nous allons également nous intéresser aux compétences intitulées « Parler-écouter » (cf. cadrage théorique page 43).

« Parler, c'est exprimer sa pensée par la parole et par le corps ; c'est produire du sens en tant qu'émetteur d'un message. Ecouter, c'est mobiliser son attention pour percevoir des signes sonores (le volume de la voix, le débit, l'articulation, l'intonation...), verbaux et corporels ; c'est produire du sens en tant que récepteur d'un message ». (Document « Socles de compétences », p.18).

Les principales compétences sont :

- Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication : dans une conversation sur un sujet familier avec un interlocuteur familier, tenir compte de l'intention poursuivie.

- Elaborer des significations : sélectionner les informations répondant à un projet inhérent à son cadre de vie quotidien, réagir à un document, en interaction éventuelle avec d'autres, dans un cadre de vie quotidien, dégager des informations explicites dans son cadre de vie quotidien, vérifier des hypothèses émises personnellement ou proposées (proposer une suite plausible à un texte entendu), gérer le sens global du message et reformuler les informations (à partir d'un message simple présenté dans une structure simple, à la suite d'une expérience vécue en classe).

- Assurer et dégager l'organisation et la cohérence du message : veiller à la présentation phonique du message : s'exprimer de manière audible en situation de communication proche et familière.

Nous avons prévu de mettre en évidence les compétences qui touchent à la découverte des règles de codage du système d'écriture et les compétences touchant à la prise de conscience de la chaîne parlée (rime, syllabe,...). Néanmoins, force est de constater que ces compétences n'apparaissent pas dans le document. Les « Socles de compétences » proposent la liste des compétences à certifier à trois moments précis de la scolarité. Ce document ne mentionne pas les sous-compétences qui seraient à développer en dehors de ces moments pour permettre à l'enfant de développer des compétences plus générales à certifier. Par exemple, la capacité à analyser la chaîne sonore (par exemple, prise de conscience de la syllabe) qui semble être une compétence préparant à l'acquisition de la lecture, et donc de toutes les compétences à certifier dans le chapitre « Lire », n'apparaît pas. Il s'agit donc d'un choix lié à l'objectif même du document (homogénéisation des compétences à certifier en fin de deuxième primaire). Néanmoins, comme nous l'avons dit précédemment, nous nous posons la question des conséquences de ce choix dans les pratiques de classe et dans les représentations des enseignant(e)s. En effet, les instituteurs (-rices) de l'enseignement maternel arrivent-ils (elles) à cerner, à fixer les compétences qui sont à maîtriser en fin de troisième maternelle ? Comment font-elles leurs choix à ce niveau ? En effet, même si le cycle 5-8 vise à assurer une continuité entre le niveau préscolaire et les deux premières années du primaire, on ne peut nier que, dans les faits, les deux niveaux d'enseignement présentent des différences marquées tant en terme d'organisation que de pratiques de classe et de modèles éducatifs sous-jacents.

Nous tenterons de répondre à cette question lors de l'analyse des entretiens. Mais, préalablement, nous voudrions analyser les programmes scolaires des trois réseaux afin d'examiner de quelle manière les programmes reprennent à leur compte ces compétences à certifier et ce qu'ils proposent pour l'enseignement préscolaire et, plus spécifiquement, pour la troisième année maternelle.

2. Le programme des études de l'enseignement fondamental de la Communauté française

Nous pouvons déjà mettre en évidence le fait qu'il n'y a qu'un document pour l'ensemble de l'enseignement fondamental.

Ce document comporte 5 chapitres : éducation physique, éveil, langages fondamentaux (mathématique et langue française), éducation artistique et langues modernes.

Nous allons nous attarder sur le chapitre III.B. « *Langue française* ».

Dans le sous-chapitre définition, nous pouvons lire : « *La langue française est un mode de communication particulier qui fonctionne grâce à trois systèmes de base : les grammaires textuelle, morphologique et syntaxique.* » (Programme des études de la communauté française, p.290).

Dans le tableau de la page 291, la grammaire morphologique est décomposée en quatre catégories : l'étude de toutes les formes que peuvent prendre les mots (genre, nombre, conjugaison), la phonologie (étude des sons appelés phonèmes) servant à produire les énoncés, l'orthographe (transcription des phonèmes), le lexique (ensemble des mots employés par un locuteur).

Dans le chapitre « *Démarche* » (page 290), nous lisons : « *On trouvera les lignes directrices d'une méthodologie adaptée dans chacun des chapitres mais, dans tous les cas, les situations de communication seront la base des apprentissages* ».

Cette phrase nous indique l'importance accordée à un enseignement de type fonctionnel.

Le chapitre « *Langue française* » se compose de 7 sous-chapitres et de quelques fiches pédagogiques. Les 7 chapitres sont organisés de la même manière. Tout d'abord, quelques considérations préalables (définition, concept et démarche) sont évoquées. Ensuite figurent des tableaux pour chaque étape. Le tableau correspondant à la première étape est subdivisé en deux parties : le 1^{er} cycle (de 2 ans ½ à 5 ans) et le 2^{ème} cycle (de 5 ans à 8 ans).

Néanmoins, les compétences principales (correspondant exactement aux compétences reprises dans le document « *Socles de compétences* »), et les sous-compétences sont communes aux deux cycles. C'est principalement à un niveau de précision plus élevée (contexte dans lequel la compétence doit être exercée, type de documents, évolution des contenus sur lequel peut porter la compétence,...) que les deux cycles se différencient.

Dans la mesure où le deuxième cycle comprend la dernière année de l'enseignement préscolaire et les deux premières années du primaire, nous nous demandons sur quels critères les instituteurs (rices) maternels (-les) se basent pour choisir les compétences qui doivent déjà être développées en fin de maternelle, celles que l'on peut déjà initier et celles qui ne doivent pas être abordées en maternelle.

Nous allons maintenant examiner chacun des chapitres en y relevant les compétences principales et les sous-compétences. Dans la mesure où les compétences principales reprennent exactement celles du document « *Socles de compétences* », nous n'allons pas les mentionner à nouveau. Par contre, comme nous l'avions annoncé, nous nous attarderons sur les compétences touchant spécifiquement la découverte des règles de codage du système d'écriture et à la prise de conscience de la chaîne parlée (rime, syllabe,...).

- **Savoir-écouter – savoir-parler**

Sous l'intitulé général « *Elaborer des significations en situation de communication* », nous trouvons les sous-compétences « *Chanter, dire une comptine, une poésie* » dans la colonne

correspondant au 1^{er} cycle et « *Lire, dire un poème* » et « *Jouer avec les sons, les mots, les rimes* » dans la colonne correspondant au deuxième cycle.

- **Savoir-lire**

Dans le paragraphe « *définition* » (page 302), il est écrit : « *Lire, c'est comprendre* ».

Sous l'intitulé « *démarche* », nous lisons : « *C'est en lisant qu'on apprend à lire.* », « *Apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre.* » et « *Le plaisir de lire, c'est le plaisir d'avoir compris.* ».

Sous l'intitulé « *Elaborer des significations* », nous trouvons dans la colonne 1^{er} cycle (page 308), « *Découvrir des ressemblances entre des graphies, des mots* » et dans la colonne 2^{ème} cycle « *Découvrir des ressemblances entre des syllabes* ».

- **Savoir-écrire**

Dans le paragraphe « *définition* » (page 322), il est écrit : « *Ecrire, c'est pratiquer un acte social qui consiste à produire du sens en tant qu'émetteur d'un message* ».

Sous l'intitulé « *orienter son écrit en fonction de la situation de communication* » (page 324), « *Reproduire son prénom en imprimé en utilisant le référentiel pour signer ses travaux* » apparaît dans la colonne 1^{er} cycle et « *Reproduire en cursive son nom, son prénom et son adresse* » dans la colonne 2^{ème} cycle.

Au sein de la compétence « *Elaborer des contenus* » (page 325), dans la colonne 2^{ème} cycle, nous lisons « *jouer avec les mots, choisir une rime pour compléter un vers, produire un écrit dont la rime est donnée sous forme de phonème* ».

Sous l'intitulé « *Assurer la présentation* », apparaissent les sous-compétences suivantes : « *Jouer avec les traits, les formes pour passer de la trace non significative à la trace significative en respectant le sens du mouvement et la main préférentielle* » (1^{er} cycle) et « *Reproduire correctement les lettres minuscules, les chiffres et les majuscules fréquentes* » (2^{ème} cycle).

Nous avons repérer quelques activités touchant au « fonctionnement de la langue parlée et/ou écrite ». Néanmoins, nous constatons que ces activités sont rattachées à des sous-compétences du document « Socles de compétences » qui, à notre avis, correspondent plus aux « fonctions de langue ». Par exemple, l'activité « Chanter, dire une comptine, une poésie » a été rattachée à la compétence « Elaborer des significations » (savoir écouter – savoir parler) ou encore l'activité « Découvrir des ressemblances entre des syllabes » a été rattachée à la compétence « Elaborer des significations » (savoir-lire).

3. Le programme intégré de l'enseignement fondamental catholique

Ici aussi, il n'y a qu'un document pour l'ensemble de l'enseignement fondamental.

Ce document comprend quatre grands chapitres.

Le chapitre « *Ancrage dans le projet éducatif et pédagogique* », indique le lien entre ce programme et le projet éducatif de l'enseignement fondamental catholique. Sont abordées des notions telles que la construction du savoir, l'évaluation formative, la continuité des apprentissages en cycles, les apprentissages différenciés,.....

Le chapitre « *En comprendre le fond et la forme* » aborde les concepts suivants : compétences transversale et disciplinaire, activités fonctionnelle et de structuration, évaluation formative, sommative et certificative, pédagogie fonctionnelle, pédagogie différenciée, pédagogie participative et les cycles.

Ensuite, quelques points sur « la manière dont l'enfant apprend » (page 4). On notera le paragraphe suivant : « Le statut constructif de l'erreur doit être mis en évidence. Partir de l'erreur pour construire la connaissance est une manière de prendre en compte les représentations multiples des enfants. La confrontation de ces représentations permettra à chacun de faire évoluer ses modèles de fonctionnement et de différencier ainsi ses diverses voies d'accès au savoir ». Toujours dans ce même chapitre apparaît une distinction entre activités fonctionnelles et activités de structuration.

Les activités fonctionnelles possèdent les caractéristiques suivantes (page 7) :

- *Elles correspondent aux intérêts, besoins et questions des enfants.*
- *Elles visent l'aboutissement d'une action dans un contexte particulier.*
- *Il s'agit d'activités généralement plus globales parce qu'elles sollicitent la mise en œuvre de nombreuses compétences qu'il n'est pas souvent possible de déterminer avec précision avant la réalisation complète de l'activité.*
- Elles sollicitent de nombreuses compétences dans des situations d'actions ou de productions réelles ou simulées. La gestion du temps y est dès lors plus contraignante pour aboutir dans les délais que l'on se donne.

- L'erreur y est autorisée avec néanmoins le souci de la réduire en vue d'une action ou d'une production optimale. »

Les activités de structuration possèdent les caractéristiques suivantes (page 7) :

- *« Elles ont le souci d'étendre volontairement le champ de ce qui a été acquis ponctuellement (apprentissage spontané).*
- *Elles se situent autant en rupture avec les intérêts, les besoins et les questions des élèves que dans leur prolongement.*
- *Elles visent un acquis (compétences spécifiques) qui dépasse la situation concrète travaillée. On y est plus systématiquement attentif aux processus et à la prise de conscience de ceux-ci par chacun.*
- *On s'y appuie sur les erreurs pour progresser.*
- *Il s'agit de faire face à un problème scientifique, mathématique, linguistique, artistique,...où l'enfant se heurtant à un obstacle est conduit à prendre du recul ».*

Si nous avons pris la décision de décrire en détail les caractéristiques de ces deux types d'activités telles qu'elles apparaissent dans le document que nous analysons, c'est parce qu'il nous semble que ces deux catégories d'activités recouvrent, du moins partiellement, les deux catégories de compétences que nous avons mis en évidence en ce qui concerne les premiers contacts avec l'écrit. En effet, il nous semble que les compétences qui touchent à la découverte des règles de codage du système d'écriture et les compétences touchant à la prise de conscience de la chaîne parlée (rime, syllabe,...) correspondent plus à des activités de structuration. Par contre, les compétences touchant aux fonctions communicationnelles du langage écrit s'exercent assez logiquement à travers des activités fonctionnelles.

Nous voudrions vérifier l'hypothèse suivante : le fait de mettre en évidence de manière explicite l'importance des activités de structuration qui, selon nous, serait un type d'activité qui permettrait plus facilement d'aborder la découverte des règles de codage du système d'écriture et la prise de conscience de la chaîne parlée, a pour conséquence que ce type de compétences soit plus souvent évoqué.

Le document comprend encore deux chapitres. D'abord, le chapitre intitulé « *Explication de compétences et propositions d'activités de formation* » reprend la question des compétences transversales et ensuite les compétences disciplinaires dont la « *langue française* ». Pour terminer apparaît un dernier chapitre nommé « *Ressources, soutiens et partenaires* ».

Nous allons dès lors analyser plus finement la partie consacrée à la « *langue française* ».

Le chapitre « *Intentions générales* » met en évidence deux pôles de l'utilisation de la langue : « *tantôt outil de simple communication, dans une perspective intellectuelle ou utilitaire ; tantôt instrument de création et d'émotion, à des fins littéraires ou simplement ludiques* » (Page 3).

Le paragraphe suivant rappelle « l'équilibre fondamental qui doit s'établir entre des pratiques effectives de la langue dans les situations réelles (ou simulées) de la vie scolaire et extra-scolaire, et des activités plus artificielles, qui portent sur tel ou tel aspect particulier de son fonctionnement, isolé à des fins d'observation attentive et d'exercice ».

On peut lire ensuite « Les pratiques globales dites fonctionnelles ne doivent cependant pas faire oublier les activités plus spécifiques, dites de structuration, qui amènent les enfants à apprendre, sur certains éléments précis, des savoir-faire de base et ainsi à les maîtriser progressivement ».

(Page 3)

Savoir parler - savoir écouter

Le programme intégré propose une liste de sous-compétences spécifiques à chacune des ces deux compétences. Ces listes reprennent les sous-compétences figurant dans les *Socles* mais d'autres sont ajoutées. Nous allons présenter cette liste, en indiquant en gras les sous-compétences qui sont communes avec le document *Socles de compétences*.

Savoir parler

Orienter sa parole en tenant compte de la situation de communication.

Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus.

Assurer l'organisation générale de l'énoncé selon le genre utilisé.

Etablir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.

Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases.

Veiller à la présentation phonique du message.

Etre attentif à la dimension non verbale de la communication

Savoir écouter

Orienter son écoute en tenant compte de la situation de communication.

Elaborer des significations.

Dégager l'organisation générale du message entendu.

Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.

Interpréter les unités lexicales et grammaticales.

Etre attentif au niveau phonique du message.

Percevoir la dimension non verbale de la communication.

- **Savoir lire**

Orienter sa lecture en tenant compte de la situation de communication.

Elaborer des significations.

Dégager l'organisation générale du texte lu.

Percevoir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.

Interpréter les unités lexicales et grammaticales.

Interpréter les indices graphiques et orthographiques.

Percevoir la dimension non verbale du texte.

• **Savoir écrire**

Orienter son écrit en tenant compte de la situation de communication.

Mobiliser ses connaissances et savoir-faire pour élaborer des contenus.

Assurer l'organisation générale de l'énoncé selon le genre utilisé.

Etablir la cohérence entre phrases et groupes de phrases.

Associer les unités lexicales et grammaticales au sein des phrases.

Veiller à la présentation graphique et orthographique du message.

Etre attentif à la dimension non verbale du texte.

Comme pour les autres documents analysés, nous allons tenter de repérer les compétences qui touchent à la découverte des règles de codage du système d'écriture et les compétences touchant à la prise de conscience de la chaîne parlée (rime, syllabe,...).

Dans « Savoir écouter », la sous-compétence « *Etre attentif au niveau phonique du message* » (sous-compétence ajoutée par rapport au document « *Socles de compétences* ») propose de « *développer la perception des sons et leurs différentes fonctions (lexicale, grammaticale). Etre attentif aux autres aspects phoniques : débit, volume, intonation, accentuation...et à leurs effets de sens. Maîtriser un métalangage minimum : son (consonne ou voyelle), syllabe (orale).* » (page 31).

Pour le cycle 1 et le cycle 2, cette sous-compétence se traduit comme suit : « *Classer des images connues et oralisées à de multiples reprises, en deux ou trois séries, selon une syllabe orale ou un phonème (choisi par l'enfant ou donné par l'enseignant) et comparer avec celles de son voisin* ». Pour le cycle 2, s'ajoute ceci : « *A partir d'un texte oralisé par l'enseignant, redire les mots qui comportent un même phonème (imposé ou non)* » et « *Comparer des oralisations différentes (aux*

points de vue du volume, de l'articulation, de l'intonation, du débit) d'un même texte, dégager les caractéristiques phoniques de ces différentes présentations et interpréter les variations (colère, étonnement, joie...). » (page 31)

Ces activités sont notées comme devant faire l'objet d'une sensibilisation à ce niveau d'enseignement.

Dans « *Savoir écrire* », la sous-compétence « *Veiller à la présentation graphique et orthographique du message* » propose comme activité de sensibilisation au cycle 1 et comme activité particulièrement indiquée au cycle 2 « *Recopier des phrases (qui font sens pour chaque enfant) proposées en diverses grandeurs et favoriser l'expression verbale sur chaque acte graphique* » (page 39).

Pour le cycle 2, nous pouvons également lire (en tant qu'activité particulièrement indiquée) :

- « *Copier en se servant d'outils (y compris le clavier) et favoriser la mémorisation visuelle des mots en diminuant la fréquence des consultations visuelles (regarder mieux et moins souvent)* ».
- « *Pour découvrir les différentes graphies d'un même phonème, dans des textes connus, collecter des mots qui présentent une même analogie phonique (même son) et classer ces mots selon leurs différentes graphies* ».
- « *Dans des textes connus, collectionner des mots qui présentent des analogies graphiques (mots d'une même famille lexicale, mots qui comprennent certaines constances (préfixe, suffixe, groupe de lettres) et décrire les régularités graphiques ou phoniques observées* ».

Dans « *savoir lire* », la sous-compétence « *Interpréter les indices graphiques et orthographiques* » (sous-compétence ajoutée par rapport au document *Socles de compétence*) propose une série d'activités de type « *fonctionnement de la langue écrite* » en terme de sensibilisation pour le cycle 1 et une série d'activités particulièrement indiquées pour le cycle 2 (page 52).

Voici ces activités proposées pour le cycle 1 et le cycle 2 :

- « *Apparier des mots (issus de textes connus) proposés sous différentes graphies (script, cursive, imprimée) et vérifier l'association à l'aide d'un référentiel d'écritures.* »
- « *Associer des mots et leur silhouette respective et verbaliser les indices pris en compte.*»
- « *Repérer, dans un ou plusieurs textes déjà rencontrés, des mots ou groupes de mots donnés par écrit.*»
- « *Associer des mots ou des groupes de mots à leur image, à partir d'adaptation de jeux (loto, domino, jeu des familles, jeu des paires....) et verbaliser les stratégies de mise en mémoire.* »

Les activités proposées en plus pour le cycle 2 :

- « *Entourer, dans des textes déjà lus, des mots qui ont le même début, la même finale, les mêmes lettres doublées, la même syllabe.* »
- « *Entourer dans un texte (oralisé par l'enseignant à de multiples reprises et dont les mots sont devenus familiers) les mots qui comprennent tel ou tel son donné et les classer selon leur graphie.* »
- « *Dans un texte (sur lequel le groupe classe a déjà élaboré des significations) souligner des mots qui présentent des analogies graphiques et classer ces mots selon les types d'analogie.* »
- « *Entourer dans un texte, lu à voix haute par l'enseignant et dont les mots sont familiers, les lettres finales qui sont écrites et non prononcées.* »

4. Le programme d'étude pour l'enseignement maternel du Conseil de l'Enseignement des Communes et des provinces.

Notons tout d'abord qu'il s'agit du seul programme parmi les trois évoqués dans ce chapitre qui est spécifique à l'enseignement maternel. Nous allons examiner les spécificités éventuelles d'un tel programme.

Après avoir abordé des thèmes tels que les objectifs généraux de l'enseignement fondamental (référence à l'article 6 du décret « Missions »), les objectifs particuliers de l'enseignement maternel (référence à l'article 12 du décret « Missions »), les projets éducatif, pédagogique et d'établissement, nous trouvons à la page 11 du chapitre « Repères pédagogiques » un paragraphe intitulé « *Cadre didactique du programme maternel du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces* ». Ainsi, le programme propose, pour mettre en œuvre des compétences, de partir de situations mobilisatrices. « *Par situation mobilisatrice, nous entendons le point de départ d'un problème concret (en relation avec la vie courante), à appréhender, à comprendre, à résoudre. Cette situation doit être perçue comme un élément déclencheur permettant la mise en œuvre d'un processus actif d'apprentissage dans lequel l'enfant sera en mesure d'agir avec et sur des objets, d'interagir avec les autres, les événements, les phénomènes, les idées, de s'investir et d'investiguer des démarches de recherche diversifiées* ».

Un autre paragraphe (page 12) insiste sur le sens des apprentissages. « *Les diverses activités proposées seront proches du cadre social de référence de l'enfant. Elles devront tenir compte de ce qu'est l'enfant de cet âge en considérant tous les aspects de sa personne : ses valeurs, sa culture, ses croyances.... Il s'avère donc essentiel de proposer des situations proches de son vécu, de sa réalité quotidienne, de ses expériences familiales, sociales, morales et culturelles...* »

Dans un autre paragraphe intitulé « *Orientations méthodologiques* », nous lisons « *Favoriser l'apprentissage par la résolution de situations mobilisatrices implique la mise en œuvre d'une méthodologie qui respecte certaines conditions :*

- *Faire émerger et construire les représentations.*
- *Créer les conditions favorisant les conflits cognitif et sociocognitif.*
- *Mettre en œuvre des démarches de recherche pertinentes.*
- *Pratiquer des démarches réflexives.*
- *Organiser ses savoirs. »*

Le programme comprend ensuite 6 chapitres : *Psychomotricité, Français, Mathématique, Sciences et Technologie, Education artistique* ainsi que *Histoire et Géographie*.

Nous allons centrer notre analyse sur le chapitre « *Français* ».

Un premier paragraphe met en évidence « *une des priorités de la section maternelle* » qui serait de « *favoriser le langage oral et de l'envisager selon différents aspects : en tant que support de l'action, en tant que moyen de communication, en tant que facteur de socialisation, en tant qu'outil de structuration de la pensée* » (page 3).

Plus loin, nous lisons : « *Tous les écrits présents dans la classe vont lui faire prendre conscience de l'utilité de cette autre forme de communication. Ils doivent susciter de l'intérêt et de la curiosité afin de développer le goût et le plaisir de la lecture, si importants pour les apprentissages futurs.* »

A partir de la page 6 figure un tableau reprenant les compétences et sous-compétences proposées par le document « *Socles de compétences* ». Les sous-compétences sont numérotées (de F1 à F92).

A la page 13, ce même tableau est repris mais à côté de chaque sous-compétence est indiqué un ou plusieurs numéros de pages qui se réfèrent à un chapitre nommé « *grilles programme* ».

Ce chapitre propose une soixantaine de situations mobilisatrices. Chaque situation mobilise une ou plusieurs des sous-compétences répertoriées précédemment. Ces situations mobilisatrices sont exemplatives. Il est bien précisé qu'elles sont susceptibles d'être adaptées.

Voici quelques exemples de situations mobilisatrices faisant intervenir des sous-compétences répertoriées en *Français* :

- Ensemble créons des formes, des mouvements avec un parachute, un drap : traduire verbalement ou non ses actions, ses émotions, verbaliser son vécu.

- Réalisons un spectacle de cirque pour la fête de l'école : réaliser des affiches, des programmes, des invitations (tenir compte de la situation de communication, formuler, dicter les informations sous forme de phrases concises, soigner la présentation.)
- A la piscine, à la salle de sport, suspendre, ranger les vêtements : les enfants pourraient, à cette occasion, reconnaître, lire leur prénom, celui d'un autre.
- Un animal dans notre classe : est-ce un être vivant ? Exprimer oralement ses représentations du vivant et du non vivant, les lister (dictée à l'adulte).

Comme nous l'avions précisé dans l'analyse du document « Socle de Compétences », les compétences qui touchent à la découverte des règles de codage du système d'écriture et les compétences touchant à la prise de conscience de la chaîne parlée (rime, syllabe,...) n'apparaissent pas explicitement. Dans la mesure où le programme que nous sommes occupés à analyser reprend exactement les sous-compétences proposées par le document « Socle de Compétences », nous nous attendions à ne trouver que peu d'activités mobilisatrices amenant explicitement à la découverte des règles de codage du système d'écriture et les compétences touchant à la prise de conscience de la chaîne parlée. Nous avons ainsi parcouru l'ensemble des activités mobilisatrices.

D'après notre lecture, deux activités mobilisatrices évoquent des compétences de type « fonctionnement de la langue parlée et/ou écrite » :

- Avec les mots, inventons...une poésie, une comptine à l'occasion de ... : trouver des nouveaux mots pour enrichir le champ lexical dans lesquels j'entends le même son (compétence F 75 : « *Elaborer des significations : relier des informations significatives du message à ses connaissances et à d'autres sources* » (page 42).
- Comment lire le menu des repas chauds tous les jours : émettre des hypothèses sur les différentes stratégies de lecture (compétence F 67 : « *Parler-écouter en tenant compte de l'intention poursuivie (informer, s'informer)* » (page 46).

Notons que ces activités touchant au « fonctionnement de la langue parlée et/ou écrite » sont rattachées à des sous-compétences du document « Socles de compétences » qui, à notre

avis, correspondent plus aux « fonctions de langue ». En effet, l'activité « *trouver des mots dans lesquels on entend le même son* » a été rattachée à la compétence « *Elaborer des significations : relier des informations significatives du message à ses connaissances et à d'autres sources* » et l'activité « *émettre des hypothèses sur les différentes stratégies de lecture* » a été rattachée à la compétence « *Parler-écouter en tenant compte de l'intention poursuivie* ».

Si l'on en revient au chapitre « *Français* », nous trouvons dans les dernières pages un paragraphe nommé « *D'autres activités à transformer en situations mobilisatrices* » (page 34).

Une liste d'activités supplémentaires est proposée pour chaque compétence. En ce qui concerne les activités qui seraient orientées vers la découverte du « fonctionnement de la langue parlée et/ou écrite », nous trouvons :

- Pour la compétence « *Parler-écouter* » : « *jouer sur les sons* » et « *écouter un poème* ».
- Pour la compétence « *Lire* » : « *lire une affiche, une lettre, une récitation à l'aide d'un référentiel* », « *repérer une majuscule comme indice d'un prénom* », « *reconnaître les prénoms de la classe* », « *identifier des mots familiers : charges, ateliers, collations,...* ».
- Pour la compétence « *Ecrire* » : « *Ecrire devant les enfants des écrits significatifs* », « *Produire au départ du capital-mots de la classe, des écrits significatifs* », « *signer ses travaux, écrire son prénom* », « *utiliser le clavier d'ordinateur* ».

A nouveau, il est à noter que chacune de ces activités est rattachée à une sous-compétence qui se rapporte plutôt aux « fonctions de la langue écrite et/ou parlée ». En effet, par exemple, pour « *Parler-écouter* », l'activité « *jouer sur les sons* » apparaît au sein de la sous-compétence « *Orienter sa parole et son écoute en fonction de la situation de communication* ».

5. Conclusions

L'analyse du document « *Socles de compétences* » et des trois programmes nous amène à différents constats.

Les compétences apparaissant dans le document « *Socles de compétences* » sont celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes. La première étape allant de l'entrée dans l'enseignement fondamental à la fin de la deuxième année primaire, il n'y a pas d'indication sur les compétences qui seraient à maîtriser à la fin de la 3^{ème} maternelle.

Les programmes de l'enseignement catholique et de la Communauté française se rapportent à l'ensemble de l'enseignement fondamental. Les compétences y sont décrites par cycle. Il n'y a donc pas d'indication précise sur les compétences qui seraient à acquérir pour la fin de l'enseignement préscolaire. Par contre, le Conseil de l'enseignement des communes et des provinces propose un document spécifique à l'enseignement maternel.

Le document « *Socles de compétences* » ainsi que les programmes de l'enseignement fondamental de la Communauté française et de l'enseignement des communes et des provinces accordent clairement une grande importance à la découverte des fonctions de l'écrit dont principalement les fonctions communicationnelles. A ce niveau, le discours du programme de l'enseignement catholique se présente différemment. Nous y reviendrons ultérieurement.

Le document « *Socles de compétences* » ne se réfère jamais explicitement à des compétences qui touchent à la découverte des règles de codage du système d'écriture et à la prise de conscience de la chaîne parlée (rime, syllabe,...).

Comme nous l'avons mentionné précédemment, ceci s'explique sans doute par la nature même de ce document qui précise des compétences à atteindre à trois moments précis de la scolarité, dont la deuxième primaire. Ce document ne mentionne pas des éventuelles compétences intermédiaires qui seraient à développer en dehors de ces moments.

Le programme de la Communauté française fait référence d'une manière générale, dans l'introduction du chapitre « *Langue française* », aux compétences qui touchent à la découverte des règles de codage du système d'écriture et à la prise de conscience de la chaîne parlée. Néanmoins, plus loin, on lit : « dans tous les cas, les situations de communication seront la base des apprentissages ».

Au sein de ce même chapitre, nous retrouvons les compétences et les sous-compétences fixées par le document « *Socles de compétences* ». Comme nous l'avons précisé précédemment, c'est à un niveau plus détaillé que le programme se précise par cycle (et non plus par étape) et fourni des éléments qui vont au-delà du document « *Socles de compétences* ». Ainsi apparaissent des références à des compétences du type « fonctionnement de la langue parlée et/ou écrite ».

Sous l'intitulé général « *Elaborer des significations en situation de communication* » de la compétence « *Savoir écouter – savoir parler* », nous trouvons les sous-compétences « *Chanter, dire une comptine, une poésie* » (1^{er} cycle), « *Lire, dire un poème* » et « *Jouer avec les sons, les mots et les rimes* » (2^{ème} cycle).

Au sein de la compétence « *Savoir-lire* » et de la compétence « *Elaborer des significations* » apparaissent les activités suivantes : « *Découvrir des ressemblances entre des graphies, des mots* » (1^{er} cycle) et « *Découvrir des ressemblances entre des syllabes* » (2^{ème} cycle).

Pour la compétence « *savoir-écrire* », les activités suivantes sont proposées :

- « *Orienter son écrit en fonction de la situation de communication* » : « *Reproduire son prénom en imprimé en utilisant le référentiel pour signer ses travaux* » (1^{er} cycle) et « *Reproduire en cursive son nom, son prénom et son adresse* » (2^{ème} cycle).
- « *Elaborer des contenus* » : « *Jouer avec les mots, choisir une rime pour compléter un vers, produire un écrit dont la rime est donnée sous forme de phonème* » (2^{ème} cycle).
- « *Assurer la présentation* » : « *Jouer avec les traits, les formes pour passer de la trace non significative à la trace significative en respectant le sens du mouvement de la main préférentielle* » (1^{er} cycle) et « *Reproduire correctement les lettres minuscules, les chiffres et les majuscules fréquentes* » (2^{ème} cycle).

Nous pouvons nous poser la question des conséquences du choix qui est fait d'incorporer des compétences de type « fonctionnement de la langue parlée et/ou écrite » dans des catégories plus générales dont les intitulés nous paraissent définir des compétences de types « fonctions de la

langue écrite et/ou parlée ». Ceci nous semble particulièrement le cas pour les compétences « savoir écouter – savoir parler » et « savoir-lire ».

Pour rappel, dans le cadrage théorique, nous avons fait référence à de nombreuses recherches mettant en évidence la difficulté de certains enfants à considérer le langage également comme un objet d'étude et non pas seulement comme quelque chose de dépendant de l'expérience, des situations qu'il structure et dans lequel il trouve son sens (cf. cadrage théorique page 43).

Il nous semble que les modalités de présentation du programme n'invitent sans doute pas les enseignants à être attentifs au fait que développer des compétences ayant trait aux « fonctions du langage » et des compétences ayant trait au « fonctionnement » de ce même langage fait appel à deux types de regards différents sur le langage : un regard « langage dépendant de l'expérience, des situations qu'il structure » et un regard « langage comme objet d'étude ».

Le programme d'étude pour l'enseignement maternel du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces a fait le même choix. Bien qu'il propose un document spécifique à l'enseignement maternel agrémenté de fiches pratiques proposant un choix varié d'activités (situations mobilisatrices) en lien avec les différentes compétences, les références aux compétences du type « fonctionnement de la langue parlée et/ou écrite » apparaissent plus ou moins dans les mêmes proportions que dans le programme de la Communauté Française. Elles sont également rattachées à des intitulés du type « fonctions du langage ».

Par exemple, l'activité « *Trouver des mots dans lesquels on entend le même son* » a été rattachée à la compétence « *Elaborer des significations : relier des informations significatives du message à ses connaissances et à d'autres sources* » ou encore l'activité « *Emettre des hypothèses sur les différentes stratégies de lecture* » a été rattachée à la compétence « *Parler-écouter en tenant compte de l'intention poursuivie* ».

Ce choix est peut-être dicté par la volonté de ne pas aller à l'encontre de l'idée « d'approche par compétence ». Le fait d'ajouter explicitement des compétences touchant au « *fonctionnement de la langue parlée et/ou écrite* » pourrait donner l'impression à certains que cela trahit l'idée

d'approche par compétence dans le sens où il ne s'agirait plus d'une action (manuelle ou intellectuelle) qui a une finalité, une utilité.

Nous pensons que cette crainte est non fondée. En effet, il nous semble envisageable de proposer des activités touchant spécifiquement à la question du « fonctionnement de la langue parlée » sous la forme d'une approche par compétence dans le sens où l'on distingue deux manières d'envisager l'usage des savoirs en rapport avec les compétences. « On peut en faire un usage pragmatique dans des activités à finalité extra-scolaire ou du moins fonctionnelle. On peut en faire un usage d'un élément de savoir pour résoudre des problèmes qui sont inhérents au savoir lui-même » (Rey, 2003).

Le programme intégré de l'enseignement fondamental catholique a fait un choix différent et ce à deux niveaux.

Tout d'abord, même s'il met l'accent sur l'importance des activités fonctionnelles qui « *correspondent aux intérêts, besoins et questions des enfants* », qui « *visent l'aboutissement d'une action dans un contexte particulier* », il met également l'accent sur des activités de structuration où il s'agit de « *faire face à un problème scientifique, mathématique, linguistique, artistique, ... où l'enfant se heurtant à un obstacle est conduit à prendre du recul* ».

Plus loin, dans le chapitre « *Langue française* », nous lisons : « *un équilibre fondamental doit s'établir entre des pratiques effectives de la langue dans les situations réelles (ou simulée) de la vie scolaire et extra-scolaire et des activités plus artificielles qui portent sur tel ou tel aspect particulier de son fonctionnement* ».

Ainsi, ces « *intentions générales* » se traduisent à un 2^{ème} niveau dans la présentation des compétences et des sous-compétences dans la mesure où, au-delà des compétences reprises du document « *Socles de compétences* », d'autres ont été ajoutées. C'est principalement au sein de ces compétences ajoutées que l'on trouve des activités qui touchent à la découverte des règles de codage du système d'écriture et à la prise de conscience de la chaîne parlée (rime, syllabe, ...).

Par exemple, dans « *Savoir écouter* », la sous-compétence « *Etre attentif au niveau phonique du message* » (sous-compétence ajoutée par rapport au document « *Socles de compétences* ») propose de « *développer la perception des sons et leurs différentes fonctions (lexicale, grammaticale). Etre attentif aux autres aspects phoniques : débit, volume, intonation, accentuation... et à leurs effets de sens. Maîtriser un métalangage minimum : son (consonne ou voyelle), syllabe (orale).* » (page 31). Pour le cycle 1 et le cycle 2, cette sous-compétence se traduit comme suit : « *Classer des images connues et oralisées à de multiple reprises, en deux ou trois séries, selon une syllabe orale ou un phonème (choisi par l'enfant ou donné par l'enseignant) et comparer avec celles de son voisin* ».

Pour le cycle 2, s'ajoute ceci : « *A partir d'un texte oralisé par l'enseignant, redire les mots qui comportent un même phonème (imposé ou non)* » et « *Comparer des oralisations différentes (aux points de vue du volume, de l'articulation, de l'intonation, du débit) d'un même texte, dégager les caractéristiques phoniques de ces différentes présentations et interpréter les variations (colère, étonnement, joie...).* » (page 31)

Ces activités sont notées comme devant faire l'objet d'une sensibilisation à ce niveau d'enseignement.

Nous ne discutons pas ici du bien-fondé du choix de ces activités par rapport à d'autres faisant appel à la découverte du fonctionnement de la langue mais nous voulons mettre l'accent sur le choix qui a été fait d'y faire référence dans le programme intégré d'une manière plus explicite et ce en ajoutant des compétences par rapport au document « *Socles de compétences* ».

Bien évidemment, les programmes de chaque réseau ne présagent pas précisément des pratiques de classe effectives, celles-ci pouvant varier d'un établissement à l'autre et d'un enseignant à l'autre. C'est à ce niveau que nos observations et nos entretiens prennent toute leur signification.

IV. Compte-rendu des observations.

Entre février et mai, nous avons effectué une demi-journée d'observation dans quatre des six classes ayant accepté de participer à la recherche-action. Nous réaliserons les observations des deux classes restantes dès la rentrée. En effet, comme nous l'avons expliqué précédemment, un évènement grave et déstabilisant a frappé l'établissement en question. Les enseignantes nous ont demandé de reporter nos visites à l'année scolaire suivante.

Ces demi-journées d'observation ont été précédées de nombreuses visites dans les classes concernées à l'occasion de la présentation du projet et de la discussion des modalités. Pour chacun des établissements, nous allons indiquer la manière dont les enseignantes ont réagi au projet et les modalités particulières demandées par certaines enseignantes en vue de leur participation.

Les demi-journées d'observation réalisées visaient une connaissance préalable du milieu et des acteurs. Il s'agissait d'observations non participantes (les enseignants et les enfants ont été mis au courant de cette position). Notre présence s'est voulu discrète mais assumée et impliquée : pas de prise de note intensive, mais réécriture et mise au net immédiate des observations, exigence d'ouverture et absence de planification et de codification a priori de l'observation.

Nous allons donc présenter les caractéristiques de 2 établissements concernés (sur les 3) et celles de 4 des 6 enseignantes de 3^{ème} maternelle ayant accepté de participer. Nous allons fournir quelques indications sur la manière dont le projet a été accueilli. Nous fournirons ensuite une description des observations de chaque classe. Il s'agit, dans le présent rapport, d'une simple description et de quelques commentaires visant une meilleure compréhension du contexte. Une analyse plus précise en termes de mise en évidence des mécanismes sous-jacents et des caractéristiques des pratiques de classe figurera dans le rapport intermédiaire comme prémisse à la présentation de l'outil enseignant.

Afin de garantir l'anonymat, des codes ont été choisis pour désigner les écoles et les enseignantes. Nous avons également pris la décision de ne pas préciser le réseau d'appartenance des établissements.

1. Ecole A – Institutrice A1 et A2

Il s'agit d'une école fondamentale accueillant des enfants de milieux défavorisés (mais ne faisant pas partie des écoles D+). Il y a cette année deux classes par année d'enseignement maternel. L'une des institutrices est, chaque année, titulaire d'une troisième maternelle, l'autre suit sa classe et prend donc en charge la deuxième et la troisième année alternativement. Il s'agit d'un choix des institutrices pour des raisons de préférence dans le cadre de leur pratique professionnelle. En effet, l'enseignante qui, chaque année, reçoit une nouvelle classe de 3^{ème} pratiquait l'autre système auparavant mais, après plusieurs années, s'est rendue compte qu'elle trouvait plus d'énergie en s'occupant d'enfants différents chaque année.

Néanmoins, cette organisation a une influence sur les caractéristiques des enfants fréquentant les deux classes : l'institutrice qui accueille une nouvelle classe chaque année est aussi celle qui s'occupe des enfants qui arrivent dans l'école. Ces enfants ont souvent pour caractéristique d'avoir un parcours scolaire plus instable et une pratique du français moins élaborée. De ce fait, on ne peut pas considérer les populations des deux classes comme comparables.

Nous avons d'abord présenté le projet à la directrice. Celle-ci nous a affirmé qu'il rencontrait une de leurs priorités : la relation avec les parents.

Depuis quelques temps, l'équipe avait le souhait de se lancer dans des contacts plus étroits et organisés avec les parents sans parvenir toutefois à matérialiser concrètement ce projet par manque de temps. Nous avons alors rencontré les enseignantes et celles-ci nous ont confirmé ce fait.

Dans un premier temps, en concertation avec la coordination D+ de la commune, nous avons convenu d'aller assister ensemble à un « café des Mamans » organisé dans une autre école de la même commune.

Ensuite, nous nous sommes réunis avec les enseignantes et la psychologue de la coordination D+ de la Commune afin de discuter des modalités pratiques d'organisation de ces rencontres au sein de leur école.

Deux « petits déjeuners parents » ont depuis été organisés (les 25/04/05 et 24/06/05). Nous y avons participé et avons pu présenter le projet à tous les parents de maternelles présents. Ils se sont montrés très enthousiastes. La collaboration entre les enseignantes, les parents et nous est donc, d'ores et déjà, mise en route.

Institutrice A1 :

Il s'agit de l'enseignante qui s'occupe chaque année des troisièmes maternelles. Elle a de nombreuses années d'ancienneté (nous aurons plus de précision lors de l'analyse des entretiens) et travaille depuis longtemps dans cette école.

Sa classe n'est pas très grande et communique avec la classe de l'autre institutrice de 3^{ème} maternelle. Le local donne dans le hall central de l'école dans lequel a lieu certaines récréations des enfants de primaire. Il y a un coin rassemblement avec un mur sur lequel figure le calendrier et d'autres référentiels de ce type. Il y a également des boîtes de jeux (voitures, poupées, jeux de constructions). Celles-ci sont à disposition des enfants lors de l'accueil du matin et à certains moments de la journée (pour les enfants qui ont fini leur activité). Au fond de la classe se trouve le bureau de l'institutrice. Elle s'y assoit assez souvent. Les enfants s'y rendent également régulièrement pour montrer l'avancement de leur travail.

L'institutrice a, avec nous, un comportement très jovial et très accueillant. Cependant, dans la manière de s'adresser à la classe, on peut avoir le sentiment d'une certaine lassitude face au manque d'implication des enfants ou face aux erreurs répétitives.

La journée débute à 8h30. Le jour de notre observation, l'enseignante a rassemblé les enfants vers 9H30, avant cela ils avaient été invités à jouer librement.

Le rassemblement :

Les enfants ont entamé une chanson sur le thème des jours. Ils peuvent suivre des dessins figurant sur le mur. Il s'agit de l'histoire de deux petits canards. Un enfant est invité à avancer un anneau pour qu'il figure sur le dessin correspondant au bon jour.

L'enseignante demande à un enfant le nom du jour en lui fournissant une série de fiches sur lesquelles figurent les différents jours de la semaine. L'enfant regarde le mot indiqué sur le dessin de l'histoire des deux canards (dessin sur lequel l'anneau a été placé) et trouve parmi les fiches le « mercredi ».

L'enseignante montre le calendrier et demande à l'enfant de lui dire quel était le dernier chiffre barré. L'enfant se trompe et puis rectifie et dit « 15 ».

Nous assistons ensuite à l'échange suivant :

I : « et après ? »

E : « 16 »

I : « Tu te rappelles le nom du mois ? »

E « Hiver »

I : « ça, c'est la saison »

L'enfant semble perdu.

Un autre enfant montre au premier où se trouve l'information sur le calendrier.

Le premier rétorque : « Mais je n'étais pas là hier ».

L'institutrice rétorque avec un petit sourire : « Oui mais on est en février depuis 16 jours ! »

I : « Quel est le temps aujourd'hui ? »

E : « Un peu de soleil »

I : « Et le ciel ? »

L'enfant ne sait pas quoi répondre.

I : « bleu »

I : « Est-ce qu'il y a autre chose dans le ciel ? »

E : « Des nuages » (d'une voix très faible)

I : « Tu vas changer alors »

L'enfant cherche dans une farde le dessin qui correspond à la météo du jour. Au bout d'un bon moment, il trouve et met la fiche.

Activité graphique, découpage et écriture

A 9h40, l'institutrice propose aux enfants diverses activités.

Certains sont invités à écrire leur prénom en cursive en suivant le modèle figurant sur la fiche-prénom. Lors des consignes, elle fait le lien entre « écriture attachée » et les graphismes de type lignes de ponts, de ronds,.... L'institutrice insiste sur le fait qu'ils doivent essayer et que, s'ils n'y arrivent pas, ce n'est pas grave.

D'autres enfants (qu'elle considère comme « pas encore prêts pour le prénom ») sont invités à réaliser des activités graphiques. Ils doivent repasser avec un feutre sur des lignes et des courbes qui représentent un dessin (nuage, bateau,....). La fiche est plastifiée et permet à l'enfant d'effacer et de recommencer. L'institutrice observe un enfant qui commence l'exercice et, alors qu'il déborde beaucoup, lui fait remarquer qu'il va trop vite.

Un autre groupe d'enfants est invité à découper un dessin (qu'ils ont colorié précédemment) en suivant les lignes afin de constituer un puzzle. Ils doivent ensuite reconstituer le dessin et, quand c'est fait, le coller sur une feuille.

A 10h30, les enfants qui ont terminé sont invités à réaliser l'activité du puzzle (activité plus longue que les deux autres). A 11h15, les enfants qui ont fini le puzzle peuvent faire de l'aquarelle ou jouer librement.

A 11h40, on observe de nombreux enfants qui ne font plus rien. A 11h45, l'institutrice invite les enfants à ranger la classe et puis à se rassembler.

L'institutrice demande alors : « demain, on sera quel jour ? »

E : « Mercredi »

I : « Non, c'est aujourd'hui »

E : « Jeudi »

I : « Oui »

L'institutrice annonce que le lendemain, il n'y aura pas de « cycle 5-8 » car il y a la répétition du spectacle. Les enfants sont invités à préparer leur cartable. Ensuite, ils sortent.

Pendant les activités, l'institutrice est passée chez quelques enfants. Elle m'a également parlé de sa pratique (ce qui est évidemment un biais dans cette observation). Néanmoins, elle s'est également absentée un peu et a passé du temps à son bureau.

En ce qui concerne les réalisations des enfants et les difficultés que nous avons pu observer, nous avons noté :

- Un enfant qui gomme les premières lettres de son prénom car il considère sa réalisation comme imparfaite. On observe également un regard inquiet.
- Un enfant qui a le regard dans le vide et qui ne se lance dans son travail qu'après de nombreuses sollicitations.
- Un enfant qui semble bâcler son travail (repasser sur les lignes pour reproduire le dessin). Il donne l'impression de s'ennuyer.
- Un enfant qui a de grandes difficultés à recopier son prénom en cursive. En l'observant, il nous donne l'impression de ne pas avoir compris qu'en français l'écriture se faisait de gauche à droite.
- Un enfant qui écrit son prénom en décalquant. Elle refuse de faire autrement car ce n'est pas aussi beau autrement.

Face à ces difficultés, l'institutrice a, à plusieurs reprises, incité à la persévérance.

Institutrice A2 :

Il s'agit de l'enseignant qui suit ses élèves depuis la 2^{ème} maternelle jusqu'à la 3^{ème} maternelle. Nous avons donc observé une demi-journée de classe en 2^{ème} maternelle puisque c'est à ce niveau d'enseignement qu'elle exerce cette année. Elle a de nombreuses années d'ancienneté (nous aurons plus de précision lors de l'analyse des entretiens) et travaille depuis longtemps dans cette école.

Sa classe n'est pas très grande non plus. On y trouve un coin rassemblement plus grand et plus aménagé que celui de l'institutrice A1. Il y a un coin jeux (constructions, voitures, poupées). L'institutrice dispose d'un bureau au fond de la classe mais il faut noter qu'il déborde de feuilles, livres et autre matériel et que nous ne l'avons jamais vue assise derrière celui-ci.

L'institutrice a une attitude très maternante et complice avec les enfants. Elle semble beaucoup s'amuser en classe avec eux. Elle leur parle très doucement et avec beaucoup d'attention.

La journée débute à 8h30. Le jour de notre venue, les jeux libres se sont terminés vers 9h10. L'institutrice arrête la musique et invite les enfants au tapis pour le rassemblement.

Le rassemblement :

L'institutrice prend une petite marionnette.

I : « On se dit bonjour »

Les enfants acquiescent et entament une petite chanson « rituelle » avec les prénoms des enfants.

I : « Qui est Monsieur Calendrier de la semaine ? »

L'enfant se désigne.

I : « Quel jour sommes-nous ? »

L'enfant regarde les dessins correspondant aux 7 jours de la semaine. L'enfant avance la pince à linge d'un jour. L'institutrice demande ce que les canards font sur le dessin. Cela aide les enfants à trouver le nom du bon jour car il y a un lien entre le dessin et le début du nom du jour (par exemple, sur le dessin de mercredi, les canards vont à la mer).

I prend une farde.

I : « Quel est ce chiffre ? »

E : « 1 et 2 »

I : « oui mais on commence par le côté gauche, donc 2 et 1. Vous savez de quel chiffre il s'agit ? »

E : « non »

I : « On compte alors ».

Les enfants comptent à partir du référentiel. C'est principalement l'intonation de l'institutrice qui incite les enfants à arrêter sur le nombre 21.

I : « Après 21, c'est ? »

E : « Le 2 et le 2 »

I : « Cela fait 22. On sait donc qu'on est mardi 22.

Quel mois ? »

E : « Février »

I : « Quelle année ? »

E : « 2005 »

I : « On dit la phrase ensemble ? »

E et I : « Aujourd'hui on est mardi 22 février 2005 »

L'institutrice donne les fiches à un enfant et demande qu'il cherche le « 22 ».

I : « Qui est Monsieur Météo ? »

L'enfant prend un faux micro et décrit le ciel dans lequel il y a des nuages blanc et gris.

I : « Quand le ciel est comme cela, qu'est-ce qu'il risque d'arriver ? »

E : « De la pluie ou de la neige ».

I : « Quelle saison ? »

Les enfants se trompent jusqu'au moment où un des enfants donnent la bonne réponse.

L'enfant est invité à changer le soleil. Il ne comprend pas tout de suite mais les sollicitations de l'enseignante le mettent sur la bonne voie. Il faut noter que pendant tout ce temps, les enfants paraissent enthousiastes et sont souriants.

L'institutrice demande qui doit s'occuper des collations (mettre les poubelles sur les tables, etc.)

Vers 9h20, les enfants se rendent à leur table et mangent leur collation.

Vers 9h35, les enfants qui ont fini de manger sont invités à lire un livre au coin tapis.

Nous remarquons que la collation est l'occasion de beaucoup d'échanges entre l'institutrice et les enfants. Nous observons beaucoup de tendresse et d'écoute.

Les enfants deviennent ensuite plus agités.

A 9h45, l'institutrice demande que l'on range les livres et elle les attend au coin tapis. Elle a pris un petit tambourin. Elle frappe et les enfants suivent en tapant dans leurs mains. Elle vérifie ensuite si toutes les charges ont été effectuées. Un enfant ne s'est pas occupé de sa charge (vérifier si les chaises sont en place). L'institutrice rappelle calmement à la petite fille qu'elle a choisi elle-même sa charge et qu'elle doit la respecter.

L'institutrice annonce qu'elle va raconter une histoire. Certains enfants écoutent. D'autres sont distraits. L'institutrice passe d'abord près de ces enfants à deux reprises. Puis, elle s'arrête et propose de reprendre l'histoire l'après-midi avec ceux qui ont envie d'écouter. Elle explique que de cette façon, ce n'est agréable pour personne.

Il est 9h55. L'institutrice organise le travail des enfants. Ceux qui n'ont pas encore fait « l'atelier prénom » sont invités à se mettre autour d'une certaine table. L'institutrice écrit en grand et en imprimé le prénom des enfants sur une feuille à dessin. Ils doivent à l'aide de peinture et de cotons-tiges faire des points en suivant le tracé de leur prénom.

Entre temps, l'institutrice pend à part la petite fille qui était la principale responsable du « chahut » durant la lecture d'histoire. Elle lui indique avec douceur qu'elle doit modifier son comportement.

D'autres enfants sont invités à terminer une série de feuilles (principalement des exercices de graphisme du type reproduire à main levée des croix ou des carrés ou encore repasser sur des pointillés). Dans le cadre de cette activité, nous remarquons de nombreux enfants en difficulté. Une petite fille tourne sa page dans tous les sens pour réussir à faire ses graphismes.

D'autres enfants doivent colorier.

Elle rappelle aux enfants qu'ils doivent « dessiner » leur prénom.

Elle demande ce qu'ils vont utiliser pour le faire. Les enfants répondent qu'ils doivent prendre leur fiche (sur laquelle se trouve le prénom en imprimé et leur photo).

L'institutrice prend dix minutes pour écrire en imprimé le prénom de chaque enfant participant à l'atelier « prénom-peinture et coton-tige ». Les enfants observent sans commentaire. Pendant ce temps, les autres enfants travaillent seuls.

Les feed-back donnés par l'institutrice s'orientent vers des incitations à terminer son travail, à se concentrer, à ne rien oublier. Un enfant demande de l'aide. L'institutrice montre (fait le graphisme), explique. L'enfant en réussit un puis échoue à nouveau.

Les enfants qui ont terminé peuvent aller jouer.

A 10h35, les enfants se rangent et vont à la récréation.

A 11h15, ils reviennent en classe. Certains terminent leur activité, d'autres jouent.

A 11h25, ils partent au dîner.

2. Ecole B – Institutrice B1 et B2

Il s'agit d'une école fondamentale accueillant des enfants de milieux hétérogènes. Il y a cette année trois classes par année d'enseignement maternel.

Cette école et ces institutrices sont bien connues d'un des chercheurs, ce qui a facilité la prise de contact. Lorsque nous leur avons parlé du projet, les deux institutrices ont directement adhéré au projet. L'une des deux vivra l'année scolaire 2005-2006, sa dernière année d'enseignement et a dit « vouloir terminer en beauté »... Néanmoins, nous percevons une différence dans l'adhésion par rapport à l'autre école : en effet, ce projet n'est pas « le leur », aucune initiative n'a été prise de leur part et nous savons que nous devons initier l'organisation de toutes les rencontres avec les parents.

Institutrice B1 :

Cette enseignante a de nombreuses années d'ancienneté (nous aurons plus de précision lors de l'analyse des entretiens) et travaille depuis longtemps dans cette école.

Sa classe est assez grande. Il y a un coin rassemblement avec un mur sur lequel figure le calendrier et d'autres référentiels de ce type. Il y a également un coin jeux.

L'institutrice a, avec nous, un comportement jovial mais semble un petit peu mal à l'aise face à notre présence, du moins les premiers instants. Cependant, dans la manière de s'adresser à la classe, on peut ressentir un peu d'agacement envers certains élèves.

La journée débute à 8h30. La matinée de notre venue était consacrée au cycle 5-8.

L'accueil, organisé de 8h30 à 9h00, s'est fait en cycle 5-8. De ce fait, certains enfants se sont rendus dans la classe de 1^{ère} primaire et, inversement, des enfants de primaire sont venus jouer dans la classe de 3^{ème} maternelle.

A 9h00, chacun est retourné dans sa classe. L'institutrice de 3^{ème} maternelle rassemble ses élèves au coin tapis afin d'expliquer l'activité qui aura lieu dans l'heure qui suit dans le cadre du cycle 5-8.

En réalité, les élèves doivent terminer une série d'exercices qui figurent dans un carnet. Il s'agit du « contrat » c'est-à-dire un feuillet d'exercices individuels « papier-crayon » que les enfants doivent réaliser en une ou plusieurs fois.

Les exercices en question sont au nombre de cinq. Trois représentent des labyrinthes.

L'institutrice insiste sur l'importance de commencer par suivre le chemin avec son doigt et puis, seulement quand on a trouvé le bon chemin, on le reproduire avec le crayon. Nous observerons ultérieurement qu'aucun enfant ne procède comme cela. Ils commencent tous directement avec leur crayon. Néanmoins, les labyrinthes sont assez simples et les élèves parviennent très rapidement à trouver le bon chemin.

Un autre exercice concerne les couleurs. Il y a différents œufs cassés. Dans les parties basses des œufs, se trouvent le nom d'une couleur (en imprimé). Les enfants doivent aller voir sur leur carton référentiel de couleur à quelle couleur correspond le nom. Ensuite ils doivent colorier la partie basse et trouver grâce à la forme de la cassure, la partie haute qui correspond et la colorier également.

Le dernier exercice est un exercice de comptage. Il y a des gâteaux sur lesquels il y a un certain nombre de bougies. En dessous de chaque gâteau, il y a un chiffre. La consigne est de colorier le nombre de bougies correspondant au chiffre indiqué en dessous.

Avant de se rendre aux tables pour commencer le travail, l'institutrice demande aux enfants d'aller chercher le matériel dont ils ont besoin. Ainsi, ils doivent prendre leur référentiel de couleurs. Certains enfants mettent beaucoup de temps à fouiller leur casier afin de trouver la fiche en question. Des commentaires sont faits par les enfants et l'institutrice sur ceux qui trouvent directement et ceux qui ne trouvent pas. On observe quelques moqueries.

A 9h25, les enfants de 1^{ère} primaire reviennent. Ils ont leur propre travail à faire. La collaboration est ouvertement non souhaitée. Alors qu'un enfant de 1^{ère} essaye d'aider très discrètement une petite fille de 3^{ème} maternelle, l'institutrice intervient et dit qu'elle n'a pas bien écouté.

Le premier exercice du carnet est celui des couleurs. On peut observer que soit les enfants le font très rapidement, soit ils restent bloqués très longtemps et ne passent pas aux exercices suivants. Les enfants qui sont rapides terminent le carnet en moins de 20 minutes.

L'institutrice intervient peu. Elle a pris quelques minutes pour aider une petite fille de primaire.

A 9h45, les enfants sont invités à ranger et à vérifier s'ils ont mis leur nom sur la feuille.

A 10h10, les enfants reviennent de la récréation et se rassemblent au tapis.

L'institutrice demande : « quel jour sommes-nous ? ». Plusieurs enfants répondent vendredi et l'institutrice déplace une boule pour qu'elle soit face au bon jour.

Ensuite a lieu une interaction collective sur la date, l'institutrice pose les actes (retirer une feuille du calendrier, barrer le chiffre 14 sur un autre calendrier, enlever la fiche « jeu » mais pas « le » ni « di » et rajouter « vendre », enlever le « 4 » mais pas le « 1 » et ajouter un « 5 »).

L'institutrice étale alors les fiches avec le nom des enfants en imprimé. Les enfants doivent en choisir une (pas la leur) et la remettre à l'enfant dont le nom se trouve sur la fiche. Ce dernier doit

alors choisir son « service ». Pour aider à trouver l'enfant à qui la fiche est attribuée, un référentiel avec photo peut être consulté.

A 10h20, les enfants prennent la collation.

A 10h40, les enfants se regroupent au tapis. L'institutrice va lire une histoire. Il s'agit d'une enquête. L'institutrice demande aux enfants à quoi sert un détective.

Ensuite, elle observe la couverture du livre avec les élèves pour les inviter à deviner ce qu'il va se passer. Le livre est un livre « didactique ». Les premières pages sont consacrées à la présentation des personnages de l'histoire, du lieu où cela se passe.

Ensuite, l'institutrice lit l'histoire en s'arrêtant de temps en temps pour poser des questions vérifiant la compréhension de l'énigme par les élèves. Elle travaille beaucoup sur les inférences.

A 11h00, les enfants chantent puis posent quelques questions sur l'histoire. L'institutrice répond puis clôture car les enfants doivent faire leur cartable, prendre un livre dans la bibliothèque et ranger un bricolage qu'ils ont réalisé quelques jours auparavant.

L'institutrice distribue également une série de travaux qu'elle a corrigés. Les enfants doivent les mettre dans leur farde. Aucun commentaire n'est fait.

A 11h20, les enfants sont à nouveau invités à se regrouper au tapis. L'institutrice dépose au centre des bouteilles d'eau de couleurs différentes. Sur les bouteilles figurent des points. Il y a six bouteilles, elles ont de 1 à 6 points. Elle demande à une petite fille (qui visiblement a des difficultés dans ce domaine) de mettre les bouteilles dans l'ordre. Elle le fait. L'institutrice lui demande ce qu'il y a sur les bouteilles. L'enfant ne semble pas comprendre la question.

L'institutrice prend des petits cerceaux et tente d'élaborer les règles d'un jeu avec les enfants. Elle désigne d'abord les enfants qui sont à sa droite. Elle donne un cerceau à chaque enfant. Il y a dix cerceaux et 10 enfants. Elle demande alors au groupe qui est à sa gauche combien ils sont. Ils comptent et annoncent qu'ils sont 11. L'institutrice arrive à la conclusion qu'il va manquer un cerceau. Elle demande comment on peut faire.

Les enfants ne semblent pas trop comprendre le problème. De plus, pour l'instant, les enfants n'arrivent pas à lancer les cerceaux autour des bouteilles.

L'institutrice en arrive à la conclusion que pour avoir assez de cerceaux à chaque fois, il faut faire trois équipes. Nos observations ne nous donnent pas l'impression que les enfants aient compris le problème et sa résolution. Il n'a jamais été mentionné qu'on ne pouvait pas aller ramasser un cerceau par terre pour que le dernier enfant puisse le lancer. L'idée que les groupes devraient être égaux n'a pas non plus été explicitement énoncée.

Après une petite modification spatiale, les enfants parviennent à atteindre les bouteilles. Quand une équipe est passée, l'institutrice invite un des enfants à faire le calcul. Comme les calculs deviennent difficiles (car les enfants ont atteint plusieurs bouteilles), l'institutrice va chercher le boulier compteur. L'enfant qui doit comptabiliser est invité à pousser autant de perles qu'il y a de points sur les bouteilles. Il est fortement dirigé par l'institutrice qui lui indique de passer à la ligne d'en bas quand la première a été totalement utilisée. Le boulier est utilisé simplement comme une collection de perles qui aide à compter (pas de passage à la dizaine).

Ensuite, la matinée est terminée. Les enfants quittent la classe.

Institutrice B2 :

Cette enseignante a également de nombreuses années d'ancienneté (nous aurons plus de précision lors de l'analyse des entretiens) et travaille depuis longtemps dans cette école.

Sa classe est très grande. Il y a un coin rassemblement avec un mur sur lequel figure le calendrier et d'autres référentiels de ce type. Il y a également un coin jeux.

De 8h30 à 9h00, les enfants jouent librement.

A 9h00, les enfants se rassemblent au coin tapis.

Les enfants sont invités à prendre une pince à linge sur lequel il y a le nom d'un enfant (en imprimé). Ils doivent comparer à l'aide d'un référentiel reprenant la liste des prénoms et les photos.

L'enfant donne la pince au propriétaire qui va la mettre sur une fiche reprenant les services. Certains enfants trouvent rapidement, d'autres mettent beaucoup de temps.

Ce travail est totalement individuel. L'institutrice se déplace du tapis vers l'affiche qui sert de référentiel pour aider l'un ou l'autre enfant. Les enfants attendent leur tour.

A la fin de la séquence, l'institutrice pose un problème : il y a trois pinces sur le sol et tel enfant en a une dans la main, combien d'enfants doivent encore recevoir leur pince ? Les enfants donnent la réponse. L'institutrice est très attentive et soutient l'effort sans donner la réponse.

A 9h15, l'institutrice reprend un à un les services et demande qui doit les faire. Elle semble chercher à vérifier si les enfants ont bien retenu leur charge.

A 9h18, l'enfant qui en a la charge change le jour sur un calendrier à l'aide de carton « scratch ». Un autre s'occupe de la date et un dernier de la météo. Il y a peu d'interactions car les enfants qui sont chargés des tâches s'en sortent bien.

L'institutrice demande aux enfants de lire la date. Un enfant dit qu'il s'agit d'un « 1 » suivi de « 8 ». L'institutrice demande combien cela fait. Un enfant répond 28. L'institutrice montre sur une liste de nombres et indique qu'on a passé le 10 mais pas le 20.

A 9h25, l'institutrice laisse la parole aux enfants. La discussion se lance sur la question du recyclage, de la décomposition et de la sélection. Une petite fille a rapporté une pierre fossilisée. Un enfant demande ce que c'est « fossilisé ». L'institutrice donne peu d'explication à ce moment-là.

A 9h40, l'institutrice propose un jeu où les enfants doivent poser les mains sur une partie du corps qu'elle nomme. Elle demande qu'ils soient précis. Quand un enfant se trompe, elle demande de nommer l'endroit où il a mis ses mains.

A 9h50, les enfants effectuent une danse sur une chanson qu'ils ont apprise quelques temps auparavant. L'institutrice demande aux enfants de se rappeler les paroles.

A 9h55, les enfants peuvent aller à la récréation. Elle demande d'abord aux enfants qui ont le son « A » dans leur prénom de mettre leur manteau. Une petite fille nommée Aurélie veut y aller. L'institutrice lui fait remarquer qu'elle n'a pas le son « A » mais la lettre « A ».

A 10h15, les enfants reviennent en classe et prennent leur collation.

A 10h 30, l'institutrice propose aux enfants de se rappeler le poème qu'ils ont inventés quelques jours avant. Ils doivent d'abord se rappeler le titre et ensuite les différentes parties du poème. L'institutrice a écrit le poème sur un grand panneau. Elle le dépose par terre. Un enfant lui fait remarquer que pour lui, c'est à l'envers. L'institutrice lui demande comment résoudre le problème. L'enfant propose de bouger et de se mettre de l'autre côté. L'institutrice lit le poème. Elle a laissé des « trous ». Il manque donc des mots.

I : « Qu'est ce qu'on va faire ? »

E : « On va écrire »

I : « Ah, tu sais écrire ? »

L'institutrice va chercher une feuille et demande à l'enfant d'écrire le mot FLEUR. La petite fille écrit « FERRE ». L'institutrice valorise un instant la production de la petite fille et puis lui demande comment on pourrait faire pour que cela soit plus facile car tous les enfants ne savent pas encore écrire et lire. Un enfant propose de dessiner. L'institutrice l'invite à le faire. Puis d'autres enfants vont suivre pour d'autres mots. Pendant que les enfants dessinent (2 ou 3 à la fois), les autres attendent. Il y a beaucoup de bruit.

L'institutrice arrête les enfants et demande lesquels d'entre eux désirent continuer les dessins sur l'affiche et lesquels veulent travailler aux ateliers.

Les groupes se forment ainsi. Un groupe joue à un jeu de société. Un autre découpe des fleurs dans des revues qu'ils doivent ensuite coller pour former les différentes lettres de leur prénom. Un dernier groupe découpe des fleurs dans du papier de couleur afin de faire un tableau. Jusque 11h30 (fin de la matinée), les enfants travaillent à leur atelier. Il y a beaucoup de bruit. L'institutrice gère la distribution du matériel.

V. Outil d'accompagnement aux pratiques de classe : l'outil parents

1. Présentation

On ne le répétera jamais assez : sans une étroite collaboration entre enseignants, parents et enfants, les apprentissages ne se feront pas aisément. Ces trois acteurs sont complémentaires et leurs actions devraient être convergentes et en harmonie.

Or, il faut bien reconnaître qu'elles sont souvent cloisonnées, parfois divergentes voire même, de temps en temps, conflictuelles.

Cependant «collaboration » ne veut pas dire non plus «répétition » : les parents n'ont pas à se considérer comme des répétiteurs du travail scolaire. La relation qui les unit à l'école n'est ni concurrence, ni dépendance. C'est une relation de complémentarité, où chacun a sa spécificité : pas plus que l'enseignant n'a à se substituer aux parents, ni à jouer leur rôle, les parents n'ont à faire la classe à la maison.

A propos de l'entrée dans l'écrit, la tâche des parents, essentielle et irremplaçable, se situe pour nous à deux niveaux :

Tout d'abord à un niveau psychoaffectif :

Le réseau de relations qui tissent la vie affective de l'enfant influencera son entrée dans l'écrit.

Nous reprendrons ici les propos de D. Mouraux (2004) qui affirme que les enfants ont besoin de trois autorisations pour se lancer dans l'aventure scolaire :

- Ils doivent s'autoriser à apprendre en dehors de la famille et ainsi prendre le risque de devenir «autre» que leurs parents ;
- Ils doivent se sentir autorisés à le faire, par leurs parents ;
- Ils doivent autoriser leurs parents à rester ce qu'ils sont.

Ensuite, un certain type de «présence » de l'écrit à la maison et dans la vie quotidienne imprégnera la façon dont l'enfant va recevoir la «chose écrite ».

Si l'enfant n'a jamais vu ses parents lire par plaisir, si la perspective d'avoir à écrire est reçue comme une corvée ou une angoisse, s'il a eu l'habitude d'entendre des phrases comme «ce n'est pas la peine de lire le mode d'emploi, on n'y comprend jamais rien ! », il y a gros à parier que l'entrée dans l'apprentissage de l'écrit se fera avec appréhension.

Nous avons construit un outil qui veut agir dans cet esprit et sur ces deux niveaux à la fois.

D'une part, nous proposerons aux parents une présence fonctionnelle de l'écrit dans les actes de la vie familiale quotidienne et d'autre part, nous avons construit des jeux leur permettant de vivre des situations de plaisir partagé autour de l'écrit.

Ce n'est pas la quantité d'écrit qui est importante, c'est le facteur d'utilisation de ceux-ci, le caractère vivant de la chose, pour l'action ou pour le plaisir, qui importe.

Un enfant qui voit ses parents se servir de l'écrit dans les actes quotidiens de la vie a beaucoup plus de chances de comprendre à quoi cela sert et d'avoir envie d'accéder à ce savoir. Si l'écrit est un objet positif à la maison, son apprentissage sera désiré par l'enfant. Et si l'apprentissage est objet de désir, il sera facilité.

C'est pourquoi la première partie de notre outil proposera aux parents d'utiliser fréquemment l'écrit avec leurs enfants pour toutes sortes de tâches : le livre de cuisine, les modes d'emploi, les noms des rues et cartes routières pour trouver son chemin, les listes de course, les journaux de télévision pour choisir les programmes, les journaux pour aller au cinéma, etc.

Eveline Charmeux (1987) affirme «la culture, ce n'est pas tout savoir, c'est savoir où se trouvent les réponses ». Il semble essentiel que les enfants puissent faire très jeune cette découverte.

D'autre part, l'enfant doit pouvoir percevoir que la lecture peut également être une distraction, un plaisir, une détente, une occasion d'échanges et de discussions. Le caractère positif de la relation qui unit les parents à la chose écrite est un élément important mais nous pensons qu'il est également essentiel que l'écrit soit un objet de plaisir partagé avec l'enfant.

Depuis longtemps déjà, les spécialistes insistent sur la nécessité de lire très tôt des livres aux enfants. Ces lectures appartiennent à ces moments de relation privilégiée dont l'enfant a besoin pour à la fois se rassurer et s'équilibrer au niveau affectif.

N'ayant que peu de prise sur les relations qui unissent les parents à la chose écrite, nous avons opté pour l'utilisation de jeux.

Par ce biais, nous voudrions établir des relations positives entre les parents et leurs enfants autour d'un objet ludique orienté vers l'entrée dans l'écrit.

Ces jeux sont construits de manière à tenter de mettre en œuvre ce que la littérature scientifique actuelle désigne comme les prérequis indispensables à la lecture, tout en privilégiant toujours le plaisir partagé.

2. Cadre conceptuel

Le rapport intermédiaire du mois de février 2005 présentait, au chapitre 4, une analyse des principaux courants actuels à propos de l'entrée dans l'écrit. Cette analyse figure à nouveau dans le présent rapport.

Celle-ci nous a permis de construire un cadre conceptuel qui structure notre outil d'accompagnement aux pratiques de classe.

Les quelques lignes qui suivent reprennent les grandes lignes de ce cadre conceptuel en les opérationnalisant quelque peu.

Nous avons décidé de privilégier deux grandes orientations d'action : tout d'abord, nous allons proposer des activités au niveau des attitudes à promouvoir en tant que (futur) lecteur et ensuite nous allons travailler au niveau des processus à mettre en œuvre pour faciliter l'entrée de l'enfant dans le monde scriptural.

Chacun de ces deux grandes orientations seront ensuite elles – mêmes subdivisées en deux grandes catégories, c'est pourquoi nous parlerons à plusieurs reprises d'une intervention en 4 axes.

Il est évident que les axes que nous définissons ci-après comme prioritaires, ne le sont qu'au regard du cadrage théorique proposé au chapitre II.

En aucune manière, nous n'avons la prétention d'être exhaustif ou de prendre parti dans des controverses scientifiques dont les issues ne sont pas connues à ce jour.

Notre ambition se limitant à la mise en place de quelques repères concrets pouvant servir de base à une facilitation de l'entrée dans l'écrit en utilisant tous les résultats de recherches disponibles.

AU NIVEAU DES ATTITUDES DE LECTEUR :

Karpova cité par Downing affirme que «la préparation de l'enfant d'âge scolaire ne peut être limitée au développement de sa parole dans le processus de communication pratique et à son enrichissement du point de vue du vocabulaire et de la structure grammaticale. Pour que l'exercice de l'enfant soit fructueux, il est absolument nécessaire que la parole elle-même, en tant que réalité spécifique deviennent un objet de conscience, d'activité cognitive pour l'enfant. »

Il s'agit donc d'éveiller l'enfant à ce que Mattingly appelle «la conscience linguistique », dans le sens où «l'écrit dépasse le champ des fonctions pragmatiques de la parole ».

Développer chez l'enfant cette conscience linguistique lui permet alors de gagner de plus en plus d'auto-contrôle sur son propre comportement verbal de communication, de réfléchir logiquement sur les relations entre le langage oral et écrit et ainsi de parvenir plus aisément à la clarté cognitive dans sa compréhension des concepts spécifiques et fonctionnels qui interviennent dans l'enseignement de la lecture. La théorie de la clarté cognitive proposée par Downing met l'accent sur la phase cognitive au cours de laquelle l'apprenant cherche à comprendre ce qu'il doit faire pour acquérir le savoir-lire.

Pour tenter de développer cette clarté cognitive, nous agissons conjointement d'une part, sur le rapport au savoir et sur l'attitude de «chercheur de sens » et, d'autre part, sur la conscience de la langue parlée.

Développement du rapport au savoir (axe 1)

◇ **Développement de la confiance en soi**

Dès quatre ans, la plupart des enfants sont attentifs aux écrits qui les entourent. Ils tentent d'en comprendre le fonctionnement et, souvent construisent des hypothèses intelligentes sur le sens des mots écrits. Ils sont déjà «lecteurs » de leur environnement en décodant des enseignes de magasins, en reconnaissant des marques de voitures, en lisant des pictogrammes, ... Il convient de les conforter dans cette attitude et de les rassurer : « tu sais déjà lire toutes sortes de choses ; tu as déjà commencé à apprivoiser ce monde un peu magique de l'écrit. »

◇ **Compréhension de l'abstraction du codage de l'écrit**

Une des premières conquêtes de l'enfant au niveau du fonctionnement du code écrit est certainement celle qui lui permet de comprendre que le mot écrit renvoie au mot oral et non à la personne ou à l'objet qu'il représente et que, en conséquence, les caractéristiques du mot écrit, sa longueur par exemple, sont en relation avec les caractéristiques orales du mot et non avec sa signification («papa» n'est pas un mot plus long (sous-entendu «plus grand ») que le mot «bébé »).

Il s'agit donc pour l'enfant de comprendre que la réalité concrète d'un objet, d'une personne, d'une action est représentée par un son qu'on appelle «mot » et que c'est ce mot qui est symbolisé dans une trace écrite codifiée. Cette association est une création culturelle comparable au système de numération en mathématique qu'il s'agit d'apprendre à l'enfant.

◇ **Compréhension du rôle, de la fonction et de l'utilité de l'écrit dans la vie sociale adulte :**

Avant même de savoir lire, l'enfant peut et doit se familiariser avec les principales fonctions de l'écrit en découvrant, autour de lui, les supports les plus fréquents de l'écrit, de la signalisation routière aux affiches publicitaires et aux livres, en passant par la presse, le courrier ou les supports informatiques.

Le plus vite possible, l'enfant doit aussi être mis en situation de découvrir le plaisir de lire. La lecture quotidienne d'albums de littérature de jeunesse est l'occasion d'offrir à chaque enfant une imprégnation orale du vocabulaire et des structures de la langue écrite, préalable indispensable à tout acte de lecture. De plus, la lecture est l'occasion d'engager le dialogue et de redire l'histoire qui a été entendue.

Développement de l'attitude de «chercheur de sens » (axe 2)

Il s'agit d'un ensemble d'attitudes et de savoirs opératoires qui ne vont pas de soi et dépendent souvent d'une attitude éducative de la part des adultes : explorer de façon active et questionnante un message oral ou écrit, prélever des indices et formuler des hypothèses, raisonner de façon déductive ou par inférence, chercher à expliciter le non-dit, mettre en doute ses hypothèses et les vérifier grâce à des outils de vérification sont autant d'attitudes qui marquent l'autonomie véritable et le savoir lire.

Or, ce comportement est loin d'être spontané : l'enfant ne doute point de ce qu'il croit ; il affirme au contraire avec véhémence et nul n'a besoin de vérifier.

Créer ce besoin constitue l'essentiel de cette attitude de «chercheur de sens ».

Selon G.&E. Chauveau (1990), le fait d'être «chercheur de sens (ou de contenu) permettrait à l'apprenti lecteur de rendre opératoires des savoir-faire qui, pris séparément, apparaissent encore bien insuffisants. Ainsi, ils définissent le savoir-lire comme une compétence élaborée (stratégique) de (re)construction de sens prenant appui sur une série de compétences restreintes (spécifiques) en para-lecture.

Dans notre outil, nous nous centrerons essentiellement sur trois de ces compétences en para-lecture, à savoir :

- La **compétence verbo-prédictive** : savoir compléter ou terminer un énoncé verbal «à trou ». Cette compétence exige anticipation et inférence.
- La **compétence fonctionnelle** : savoir distinguer des supports et des types d'écrits différents ; adapter son comportement de questionneur en fonction de la nature du texte et de la situation (utilisation la structure globale du texte).
- La **compétence tactique** : s'efforcer d'intégrer des informations très diversifiées, connecter des opérations sectorielles ; faire des liens avec ses propres connaissances à propos de la langue parlée (connaissances syntaxiques (ordre des mots dans la phrase) ; connaissances sémantiques et connaissances pragmatiques (savoir quand utiliser telle formule, sur quel ton

parler, qui vouvoyer, quand utiliser un langage plus formel etc.) en vue de créer une interaction texte – lecteur, à l’opposé d’une réception passive d’un message.

AU NIVEAU DES PROCESSUS MIS EN ŒUVRE :

Développement de la conscience de la réalité sonore de la langue parlée (axe 3)

Le système d’écriture alphabétique se fonde essentiellement sur la relation entre les unités distinctives du langage oral (les phonèmes) et les unités graphiques du langage écrit (les graphèmes).

L’une des difficultés de l’apprentissage de la lecture réside dans le fait que les constituants phonétiques du langage sont difficilement perceptibles pour le jeune enfant. En effet, celui-ci traite les énoncés qui lui sont adressés d’une manière globale, dans le seul but de comprendre le sens du message qui lui est adressé, et non pas pour en analyser les constituants.

Il convient donc de lui permettre d’entendre autrement les paroles qu’il écoute ou qu’il prononce en lui apprenant à centrer son attention sur les aspects formels du message. Il s’agit de l’inviter à nouer une relation nouvelle au langage.

La syllabe est également un point d’appui important pour accéder aux unités sonores du langage. Retrouver les syllabes constitutives d’un énoncé est souvent le premier pas vers la prise de conscience des phonèmes de la langue.

Nous voulons habituer l’enfant à écouter les sonorités spécifiques de la langue, à en reconnaître, reproduire et produire les rythmes et les phonèmes.

Pour ce faire, nous poursuivrons essentiellement les **compétences métaphonologiques** qui visent une prise de conscience de la structure phonémique de la parole afin de permettre à l’enfant d’objectiver l’oral (mise à distance du sens concret).

Il s’agit de lui apprendre à :

- Reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés (en fin d’énoncé, en début d’énoncé)
- Reconnaître des assonances ou des rimes.

- Scander des mots en syllabes orales.

Développement de «microprocessus » (axe 4)

Il s'agit plutôt ici de poursuivre des micro-compétences de développement d'habiletés fonctionnelles nécessaires à la lecture proprement dite (au niveau du décodage).

Nous nous centrerons surtout sur

- **le développement de la discrimination visuelle**

La discrimination visuelle est la capacité perceptive permettant de distinguer par la vue les multiples caractéristiques particulières des formes, des couleurs, des nuances, des dimensions, etc.

En lecture, la présence ou l'absence d'une lettre, ou d'un accent, peut changer le sens d'une phrase. Comparez, par exemple, ces deux phrases :

« J'ai vu des oiseaux dans le ciel » - « j'ai vu des ciseaux dans le ciel ».

Il est donc nécessaire d'affiner la capacité d'observation de l'enfant, de l'entraîner à bien percevoir les détails, à développer son esprit d'observation.

- **le balayage visuel gauche – droit et haut – bas et l'élargissement de l'empan visuel,**

acuité visuelle permettant de suivre des symboles ou des objets avec des mouvements oculaires précis et coordonnés dans le sens conventionnel de la lecture.

- **l'organisation spatio-temporelle** : capacité de diriger ses mouvements et ses déplacements dans l'espace en tenant compte à la fois des limites du monde extérieur ou de son propre champ d'action et du temps chronologique ou d'un temps donné.

L'apprentissage de la lecture implique une bonne structuration du temps c'est – à – dire la capacité de situer les événements les uns par rapport aux autres.

Mais aussi

- la mémoire visuelle, capacité de reconnaître et de se rappeler une expérience visuelle

antérieure.

- l'attention visuelle, concentration de l'activité sensorielle visuelle, dirigée et maintenue vers une source de stimulation visuelle précise.
- la concentration, capacité d'appliquer à une tâche, de façon intense et soutenue, un effort d'attention et de réflexion.

Ces quatre axes d'action seront la plupart du temps **intégrés** les uns aux autres en vue d'interactions mutuelles et **exercés à l'intérieur d'activités globales de lecture** dans la mesure où ils seront exercés dans un jeu.

En effet, il semble que toute «habileté » apprise en dehors d'un contexte signifiant, ici un jeu, ne se réalise pas de la même façon que dans un contexte réel (Charmeux, 1987).

Si nous nous sommes entièrement basés sur ce cadre conceptuel pour créer les différents jeux, il nous faut reconnaître que la mise en pratique des jeux exerce aussi d'autres compétences qui peuvent influencer l'apprentissage de l'enfant. Il est toujours très difficile, dans le cadre de ce type de recherche, de déterminer les véritables facteurs influençant l'enfant.

Si on se limite à évoquer le statut que revêt l'erreur dans le cadre d'un jeu, on se rend compte que rien que ce statut peut rendre l'enfant plus confiant et détendu et donc plus disponible pour l'apprentissage («ce n'est pas grave, c'est «pour du beurre », ce n'est qu'un jeu !).

D'autre part, même si le «bon sens pédagogique » l'atteste, il faut être attentif au fait qu'aucune preuve scientifique n'a pu jusqu'à présent démontrer la validité de tous les concepts théoriques sur lesquels nous nous basons.

Répetons donc que notre outil veut essentiellement être une main tendue pour les parents qui désirent aider leur enfant dans l'entrée dans l'écrit.

3. L'outil parents

3.1. Jeux de société à jouer en famille

Rappelons que nous avons privilégié ce canal d'intervention pour son aspect ludique et source de plaisir. Nous avons donc tenu à ce que cet aspect soit prépondérant par rapport à l'aspect éducatif

sous-jacent au jeu. Ce sera à l'enfant et à sa famille de choisir le ou les jeux qu'ils découvriront ainsi que de décider du rythme et de la fréquence d'utilisation de ceux-ci.

D'autre part, il faut garder à l'esprit que ces jeux seront utilisés en famille et non sous la tutelle des enseignants.

Il convenait donc qu'ils n'empiètent pas sur les apprentissages scolaires.

Ainsi, nous avons volontairement évité des jeux qui visent à reconnaître des phonèmes particuliers voire à associer phonème et graphème (comment réagirait un parent devant son enfant qui affirme entendre le phonème «a » dans le mot «moitié » ?) ou même des jeux qui prépareraient l'enfant à la combinatoire et qui risqueraient d'être assimilés à une forme d'«arithmétique du langage ».

Nous pensons que ces apprentissages sont du ressort des professionnels que sont les enseignants.

Nous avons donc opté pour la complémentarité de l'action des parents et des enseignants dans l'entrée dans l'écrit des enfants.

Quatorze jeux ont été conçus et créés en dix exemplaires pour cette recherche.

Nous vous présenterons d'abord leur classification en fonction de nos quatre axes d'intervention selon notre cadre conceptuel ainsi que leur niveau de complexité. Nous présenterons les jeux proprement dits avec leurs règles de jeux dans le chapitre suivant.

AXE DU RAPPORT AU SAVOIR	AXE «CHERCHEUR DE SENS »	AXE EVEIL DE LA CONSCIENCE AUDIOLOGIQUE DE LA LANGUE PARLEE	AXE DEVELOPPEMENT DES MICROPROCESSUS
-------------------------------------	-------------------------------------	--	---

<ul style="list-style-type: none"> • Domino des jouets • Mémo des voitures • Trio triolet • Jeu de la partition musicale 	<ul style="list-style-type: none"> • Jeu de l'oie maligne • Jeu du grand rangement • Jeu des petits lecteurs • Puzzles croisés 	<ul style="list-style-type: none"> • Loto des mots • Jeu des paires qui sonnent • Domino des homophones • Bataille des mots • Jeu du son seul 	<ul style="list-style-type: none"> • Mémo des voitures • Jeu de la collection • Puzzles croisés • Jeu de la partition musicale
--	--	---	---

Proposition de hiérarchie :

Niveau 1 (débutant)	Niveau 2 (intermédiaire)	Niveau 3 (intermédiaire)	Niveau 4 (avancé)
Jeu de la partition musicale Jeu de l'oie maligne Jeu du grand rangement Jeu de la collection Puzzles croisés	Mémo des voitures Domino des jouets Bataille des mots Trio triolet	Jeu des petits lecteurs Jeu des paires qui sonnent Domino des homophones Jeu du son seul	Loto des mots

Tous les jeux ont déjà été présentés aux six enseignants qui feront partie de la recherche action de l'année scolaire prochaine. Ils se sont montrés très enthousiastes.

Il conviendra néanmoins, pour l'aspect scientifique de la recherche, qu'ils acceptent de ne pas les exploiter en classe mais qu'ils encouragent les parents à y jouer en famille. Toutefois, nous avons déjà pu percevoir que ces quelques idées que représentent les jeux suscitent directement des idées d'exploitation et prolongement pédagogique chez les enseignants rencontrés.

De plus, nous avons confié, pour la durée des vacances scolaires, un exemplaire de chaque jeu à une logopède, à une directrice d'école fondamentale privilégiant l'approche de l'écrit en verticalité 2 ans ½ - 8 ans (Bruxelles Ville) ainsi qu'à une famille afin qu'ils nous apportent chacun leur feed-back par rapport à la faisabilité, la lisibilité des règles, la longueur et la difficulté du jeu ainsi que le plaisir engendré par le jeu lui-même.

Les règles des jeux sont présentées dans le chapitre suivant.

3.2. Activités quotidiennes préparatoires à l'apprentissage de la lecture - écriture

Grâce à nos rencontres régulières avec les parents, nous espérons construire une vraie relation de confiance entre les enseignants et les parents. Nous serons présents à chaque rencontre pour soutenir et aider les enseignants tout en leur laissant l'initiative.

Au niveau éducatif, nous voudrions insister sur quelques points importants

1. L'enjeu de la lecture : la conquête de l'autonomie :

« Apprendre à marcher a fourni à l'enfant la clé des champs,
Apprendre à parler lui a offert la clé de l'échange,
Apprendre à lire lui donne la clé du monde... » CNDP et les éditions Bayard presse
jeune

Pour oser se lancer dans cet apprentissage, l'enfant a besoin de sécurité, de confiance et d'encouragements.

2. Ce que représente l'acte de lire :

Lire est une activité complexe parce qu'elle oblige à coordonner deux actes très différents : maîtriser un code et en capter le sens. Il y a un va-et-vient permanent entre décodage et compréhension, et cela grâce à des indices de toutes sortes (la forme et l'ordre des lettres, la ponctuation, le contexte, etc.) L'enfant fait donc vraisemblablement en permanence, tout un travail d'hypothèses et de vérifications.

Lorsqu'on a appris à conduire une voiture, on a dû se débrouiller pour actionner trois pédales avec deux pieds, tout en dirigeant le volant et en regardant la route... On peut supposer que l'enfant se trouve à peu près dans la même situation quand il apprend à lire...

3. Tous les parents du monde sont de bonne volonté en ce qui concerne leur enfant. Cependant, ils sont souvent démunis et manquent de repères quant à l'aide à leur apporter en vue de l'apprentissage.

Nous voudrions évoquer avec eux quelques idées-clés concernant le développement de leur enfant, leur suggérer que l'intelligence a essentiellement besoin de confiance, de temps pour dormir, de temps pour rêver, tout seul, en ne « faisant » rien, mais aussi de racines et de mots pour se développer.

La vie quotidienne recèle mille possibilités d'éveiller les enfants à l'acte de lire.

Nous leur en proposerons quelques-unes en relation avec nos quatre axes d'intervention.

AXE RAPPORT AU SAVOIR

- Prendre le temps de lire une histoire par jour à son enfant. Ce moment privilégié lui permettra d'enregistrer des sentiments positifs par rapport à l'acte de lire. Nous conseillerons de ne pas arrêter cette habitude trop tôt : ce n'est pas parce que l'enfant a 8 ans et est capable de lire tout seul qu'il n'apprécie plus ce moment de plaisir.
- Elaborer et consulter quotidiennement un calendrier – agenda de la famille à consulter le plus souvent possible pour toutes informations.
- Visiter régulièrement la bibliothèque du quartier.
- Fabriquer avec son enfant un carnet des numéros de téléphone utiles : une photo ou un dessin de la personne ou du service et le numéro de téléphone.
- Prendre le temps de cuisiner avec l'enfant, suivre une recette avec lui.
- Consulter le journal pour les programmes TV, le bottin téléphonique, les magazines de vente par correspondance etc.

AXE CHERCHEUR DE SENS

- Participer activement aux courses du ménage (achats en grande surface) : proposer à l'enfant un «carnet de courses » dans lequel on insérera l'illustration des aliments qu'il sera responsable de trouver et mettre dans le caddie.
- Pratiquer le jeu des devinettes (à table, en voiture, etc.) : par ce jeu, l'enfant doit mettre en œuvre un raisonnement logique lui permettant de poser les questions intéressantes afin de découvrir l'identité de la personne à découvrir.
- Proposer à l'enfant le rôle du facteur de la maison : l'enfant sera nommé responsable du dépouillement, du tri et de la distribution du courrier familial (publicités, lettres adressées à Madame, Monsieur, etc.)
- Jouer à écrire des mots tout seul : mettre l'enfant au défi d'écrire tout seul un mot comme, par exemple, «lait ». A lui de trouver dans la maison quelque chose qui va lui permettre d'écrire ce mot. Il pourra, par exemple, aller dans le frigo, y prendre le carton de lait et décalquer l'inscription principale.

AXE EVEIL DE LA CONSCIENCE AUDIOLOGIQUE DE LA LANGUE PARLEE

- Jouer à trouver des rimes sur les prénoms de chaque membre de la famille.
- Prendre plaisir à chanter, réciter et leur apprendre des chansons et des comptines enfantines.

AXE DE DEVELOPPEMENT DES MICROPROCESSUS

- Proposer à l'enfant le rôle du facteur de la maison : l'enfant sera nommé responsable du dépouillement, du tri et de la distribution du courrier familial (publicités, lettres adressées à Madame, Monsieur, etc.)

- Inciter l'enfant à participer activement à l'action de se vêtir : préparation la veille en fonction des activités et de la météo (anticipation) – ordre et organisation dans l'habillement (organisation chronologique) – activité psychomotrice (boutons, tirettes, etc.) préparant les activités graphiques.
- Demander à l'enfant une participation active à l'action de mettre la table : déterminer le nombre de convives ; mettre le nombre d'assiettes correspondant (correspondance terme à terme) ; placer correctement les couverts (orientation spatiale) etc.
- Inviter l'enfant reconnaître son nom et son prénom grâce aux «nominettes » et aux étiquettes.
- Jouer avec son enfant à des jeux comme le jeu des 7 différences et/ou le jeu de kim et/ou déplacer quelque chose de place et le faire découvrir en ne répondant que par «chaud (tu t'approches) » ou «froid (tu t'éloignes)» à toutes demandes de renseignement.
- Apprendre à son enfant à nouer ses lacets, tricoter, crocheter, coudre.
- Jouer à écrire des mots tout seul : mettre l'enfant au défi d'écrire tout seul un mot comme, par exemple, «lait ». A lui de trouver dans la maison quelque chose qui va lui permettre d'écrire ce mot. Il pourra, par exemple, aller dans le frigo, y prendre le carton de lait et décalquer avec soin et précision l'inscription principale.

Ces différentes activités de la vie quotidienne, tout comme les différents jeux d'entrée dans l'écrit seront distillés petit à petit au cours de nos rencontres avec les parents.

Cet outil sera enrichi d'une part grâce aux expériences des familles ainsi qu'à leurs idées et habitudes et, d'autre part, grâce aux enseignants partie prenante de notre recherche action ainsi que ceux qui seront consultés au titre d'«expert ».

3.3. Présentation et règles des jeux

Nous présenterons ci-après les différentes règles des jeux que nous avons créés pour l’outil parents.

JEU DE L'OIE

Axe chercheur de sens – niveau 1- Annexes pages 9 à14.

Compétence sollicitée :

Compétence verbo-prédictive : savoir compléter ou terminer un énoncé verbal à «trou » ; savoir anticiper, savoir compléter correctement une phrase.

Compétence tactique : intégrer les informations données par la devinette et les illustrations du plan de jeu.

But du jeu :

Arriver au bout du parcours grâce au dé et aux devinettes.

Fonctionnement du jeu :

Jeu traditionnel pour 2 à 4 joueurs.

La première fois que les enfants joueront au jeu de l'oie maligne, il sera nécessaire de prendre connaissance avec eux des différentes illustrations représentées sur le plan de jeu et de les nommer afin que chaque illustration soit bien identifiée.

Chaque joueur est représenté sur le plan de jeu par un pion.

A son tour, chaque partenaire lance le dé et avance son pion du nombre de cases symbolisé par le dé.

Si le pion tombe sur une case «dé », le joueur peut relancer le dé et déplacer à nouveau son pion.

Si le pion tombe sur une case «→ », il peut avancer une deuxième fois du nombre désigné par le dé lors du lancer.

Si le pion tombe sur une case «← », il retourne sur la case occupée au moment du lancer du dé.

Si le dé tombe sur le «3 » ou le «6 », le joueur tire une carte «devinette » que l'adulte lui lit.

Le joueur doit alors tenter de deviner le mot décrit par la devinette.

S'il y arrive, il peut déplacer son pion jusqu'à l'illustration de ce mot sur le plan de jeu.

S'il n'y arrive pas ou s'il a anticipé que ce ne serait pas intéressant pour lui (en fonction de la localisation sur le plan de jeu de l'illustration du mot à deviner), il reste sur place et c'est au tour du joueur suivant.

Le gagnant est le joueur qui arrive le premier au bout du parcours.

Variante : Deux niveaux de jeu : les mots à deviner sont soit décrits par des phrases à compléter soit remplacés par une devinette dans laquelle le mot à découvrir est remplacé par un pronom ou une périphrase.

Devinettes (solution en imprimé) :

- A Noël, je décore le ...SAPIN. / Normalement, il vit dans la forêt mais à Noël, il décore le salon.
- Après l'école, je rentre à la ...MAISON. / Après l'école, chacun rentre dans la sienne.
- En été, le ...SOLEIL brille souvent dans le ciel. / En été, il brille souvent dans le ciel.
- En cas de pluie, j'ouvre mon ...PARAPLUIE pour me protéger. / Quand il pleut, je suis bien content de l'ouvrir pour me protéger.
- Chaque soir, ma petite sœur s'endort en serrant son ...NOUNOURS dans les bras. / Ma petite sœur ne s'endort pas sans le serrer dans ses bras.
- Sur la mer, je vois des ...BATEAUX qui naviguent. / Sur la mer, je les vois qui naviguent.
- A l'école comme à la maison, j'utilise un ...CRAYON pour écrire et dessiner. / Je l'utilise pour écrire à l'école.
- Les ...OISEAUX volent dans le ciel et bâtissent des nids dans les arbres. / Il vole dans le ciel et construit des nids dans les arbres.
- Les chats poursuivent souvent les ...SOURIS / Elle est petite, grise, aime le fromage et a peur des chats.
- Pour découper, j'utilise une paire de ...CISEAUX / Je les utilise pour découper.
- Pour la collation, j'aime bien croquer une bonne ...POMME bien rouge. / J'aime bien la croquer même si Blanche - Neige n'aurait pas dû.
- Sur le terrain de sport, j'aime bien jouer avec un ...BALLON rond. / Il roule, il rebondit et je m'amuse avec lui, même si je suis seul.
- Certaines nuits, je vois briller la ...LUNE dans le ciel. / Certaines nuits, je la vois briller dans le ciel.
- Pour dire bonjour, on se serre la ...MAIN ou on s'embrasse. / Pour dire bonjour, on se la

serre.

- Un beau bouquet de ...FLEURS orne la table. / En bouquet ou en parterre, elles sentent bons et sont très jolies.
- Quand il fait sombre, le soir, on allume la ...LAMPE / On l'allume quand le soir tombe.
- Chaque matin, je mets mon pique-nique dans mon ...CARTABLE / Je le prends pour aller à l'école et y ranger mes affaires.
- Pour bien voir, je mets mes ...LUNETTES. / Quand je les ai sur le nez, je vois mieux.
- A la plage, je remplis mon ...SEAU de sable. / A la plage, je le remplis de sable et d'eau.
- J'aime beaucoup manger des ...GLACES surtout à la vanille. / Ma préférée est vanille – fraise.
- Les trois petits cochons ont peur du ...LOUP. / Tout le monde en a peur, surtout les trois petits cochons.
- Maman regarde sa ...MONTRE pour lire l'heure. / Je la mets au poignet et la regarde pour connaître l'heure.
- A table, chacun mange proprement en utilisant ses ...COUVERTS. / Grâce à eux, je découpe ma viande et je mange proprement.
- Le ...MOUTON a quatre pattes, on utilise sa laine et on mange sa viande. / Sa laine est douce et il bêle.
- J'ai appris à rouler à deux roues sur mon nouveau ...VELO / Maintenant je sais même l'utiliser sans les petites roues.
- A mon anniversaire, je reçois un ...CADEAU avec un beau ruban. / A mon anniversaire, j'en reçois avec un beau ruban.
- Le ...PAPILLON butine de fleurs en fleurs. Ses ailes sont multicolores. / Il butine de fleurs en fleurs et a des ailes très colorées.
- Pendant la récréation, les professeurs prennent une bonne petite ...TASSE de café. / Chaque matin, mes parents en boivent plusieurs.
- Mon petit frère a peur des ...FANTOMES blancs qui crient «ouh » / Dans un livre, j'en ai vu des blancs avec des chaînes aux pieds mais je sais bien qu'ils n'existent pas.
- Parfois, même dans le ciel bleu, il y a des ...NUAGES blancs. / Quand il y en a beaucoup dans le ciel, la pluie ne tarde pas.

- Après la pluie, on voit les ...ESCARGOTS sortir de leurs jolies coquilles rondes. / Après la pluie, ils sortent de leur coquille ronde et avancent tout doucement.
- Le ...CHAT a quatre pattes, une longue queue et il miaule./ Il a quatre pattes, une longue queue et il miaule.
- Papa a acheté une nouvelle ...VOITURE, c'est une 4X4. / Elle a quatre roues, un moteur et un volant.
- La nuit, j'aime bien observer les ...ETOILES dans le ciel, surtout en été. / Elles brillent dans le ciel quand il fera beau le lendemain.
- Dans les jeux de société, les joueurs doivent souvent lancer un ou deux ...DES. / Dans les jeux de société, on l'utilise souvent pour avancer son pion.
- Le soir, quand je suis fatigué, je suis bien content de me coucher dans mon ...LIT. / Le soir, quand je suis fatigué, je suis bien content de le retrouver et de m'y coucher.
- Pour aller très loin, on prend un ...AVION qui vole dans le ciel. / Ils volent dans le ciel avec beaucoup de passagers à leur bord.
- Ma grande sœur est plongée dans son ...LIVRE d'histoires. / L'année prochaine, je vais apprendre à les lire.
- Mon fruit préféré est le ...RAISIN mais Papa le préfère lorsqu'il est transformé en vin. / On le mange comme un délicieux fruit mais souvent les adultes le préfèrent transformé en vin.
- A la récréation, les filles aiment bien sauter à la ...CORDE. / Y sauter est un entraînement pour la boxe mais aussi un amusement de cour de récréation.
- En classe, on nous rappelle souvent de nous asseoir convenablement sur notre ...CHAISE. / Qu'on soit fatigué, en classe ou à table, on s'assied dessus.
- Le facteur dépose les ...LETTRES dans la boîte aux lettres. / C'est le facteur qui les met dans la boîte aux lettres.
- Maman me demande d'enlever mes ...CHAUSSURES à l'intérieur. / Je les mets pour marcher, courir ou sauter à l'extérieur.
- La ...POIRE est un fruit juteux et délicieux qu'on croque moins souvent qu'une pomme. / On les croque moins souvent que les pommes sans doute parce qu'elles sont plus juteuses.
- Je n'aime pas beaucoup manger du ...POISSON, je préfère les regarder dans un aquarium. / Je préfère qu'il soit dans un aquarium plutôt que dans mon assiette.

LE LOTO DES MOTS

Axe éveil de la conscience audiologique – niveau 4 – Annexes pages 28 à 32

Compétence sollicitée :

Compétence métaphonologique de fusion syllabique : prise de conscience des syllabes constitutives des mots en faisant abstraction du sens lexical de ces derniers ; capacité à segmenter des mots connus en syllabes.

But du jeu

Arriver à compléter sa planche de jeu à l'aide des 6 cartes - rébus.

Fonctionnement du jeu :

Jeu pour 2 à 5 joueurs.

Chaque joueur reçoit une planche de jeu composée de 6 cases illustrées.

On prendra soin de retirer du jeu les planches non utilisées.

La première fois que les enfants joueront, il sera nécessaire de prendre connaissance avec eux des différentes illustrations représentées sur les planches ainsi que les cartes afin de les identifier en les nommant.

Ensuite, on distribue 6 petites cartes bleues à chaque joueur. Le reste des petites cartes constitue la pioche.

Le but du jeu est d'arriver à apparier les six mots illustrés sur sa planche de jeu à l'aide des 6 petites cartes bleues correspondantes. Les petites cartes bleues sont divisées en deux ou trois cases illustrant chacune un mot. Chaque mot constitue une syllabe d'un mot d'une planche, selon le principe du rébus.

A son tour, le joueur peut déposer une petite carte bleue sur une illustration de sa planche de jeu personnelle à condition que le mot désignant l'illustration de la carte corresponde au mot représenté par l'illustration de la planche.

Exemple : la planche présente une illustration du mot « pompier », je pourrai déposer la carte illustrant le mot « pont » et le mot « pied ».

Si le joueur ne peut pas déposer de carte, il se débarrasse d'une petite carte bleue qu'il juge inutile pour lui et en pioche une nouvelle.

Le gagnant sera le joueur qui, le premier, aura réussi à compléter correctement sa planche de jeu avec les 6 petites cartes bleues nécessaires.

Planches de jeu :

Les mots illustrés sont les suivants (3 mots constitués de 2 syllabes et 3 mots constitués de 3 syllabes) :

Carte 1 :

MARELLE (mare – aile)– ANNEAU (âne – eau)– CARTABLE (car – table) –
PANIER (pas – nid – haie)– PIANO (pis – âne – eau) – PISCINE (pis – scie – nez)

Carte 2 :

RUBAN (rue – banc) – PINCEAU (pain – seau)– CHAPEAU (chat – pot) –
DESSINER (dé – scie – nez) – PARAPLUIE (pas – rat – pluie)– DEPANNER (dé – pas – nez)

Carte 3 :

PINCEAU (pain – seau) – RUBAN (rue – banc) – CHAPEAU (chat – pot) –
PISCINE (pis – scie – nez) – PAPIER (pas – pis – haie) – DEPANNER (dé – pas – nez)

Carte 4 :

ANNEAU (âne – eau) – CARTABLE (car – table) – POMPIER (pont – pis – haie)–
PARAPLUIE (pas – rat – pluie) – DEPANNER (dé – pas – nez) – PAPIER (pas – pis – haie)

Carte 5 :

POMPIER (pont – pis – haie) – MARELLE (mare – aile) – RUBAN (rue – banc) –
DESSINER (dé – scie – nez) – PANIER (pas – nid – haie) – PIANO (pis – âne – eau).

Variante :

Lorsque les enfants seront très habiles, on pourra envisager de découper les cartes bleues le long des lignes afin de les scinder en syllabes. Chaque joueur devra alors rassembler les 15 cartes nécessaires pour composer les 6 mots de sa planche de jeu.

JEU DES PAIRES QUI SONNENT

Axe éveil de la conscience audiologique – niveau 3 – Annexes pages 22 à 25

Compétence sollicitée :

Développer la conscience métaphonologique : analyser les phonèmes constitutifs des mots : ici, les rimes.

But du jeu

Rassembler le plus possible de paires de cartes illustrant des mots qui riment.

Fonctionnement du jeu :

Jeu pour 2 à 4 joueurs.

Chaque joueur a un jeton qu'il place sur la case D départ. Les cartes bleues sont mises dans un petit sac. On pioche au hasard une carte et on la place au centre du plateau de jeu.

A son tour, chacun lance le dé de couleur (3 couleurs) et va placer son pion sur la première case de cette couleur. Deux jetons ne peuvent pas se trouver sur une même case A L'EXCEPTION des cases de coin, qui peuvent accueillir simultanément plusieurs jetons.

Si le joueur arrive sur une case de coin, il se transforme en «pêcheur de rimes ».

Le «pêcheur de rimes doit retrouver dans le sac, la carte qui rime avec celle placée au centre du plateau de jeu.

S'il pense avoir rassemblé les deux cartes qui riment, il crie «stop ! » et énonce à voix haute les deux mots afin de prouver qu'ils riment.

S'il a raison, il prend les deux cartes et en tire une nouvelle hors du sac. Il reprend ensuite sa recherche et tente de former une nouvelle paire.

S'il s'est trompé, il remet la carte dans le sac et reprend la course avec les autres joueurs.

Si, pendant sa recherche, un autre joueur atteint une case de coin, il crie «stop ! » à son tour et s'empare du sac. C'est à son tour d'être «pêcheur de rimes »

Le jeu s'arrête dès qu'il n'y a plus de cartes au centre du plan de jeu.

Le joueur engrange autant de points que de paires de mots «qui sonnent ».

Le gagnant est le joueur qui totalise le plus de points.

Paires de mots qui sonnent :

Noir – Poire

Lunettes – Casquette

Avion – Papillon

Château – Gâteau

Sapin – Lapin

Coccinelle – Pelle

Vélo – Bateau

Crayon – Ballon

Pipe – Tulipe

Auto – Râteau

Poupée – Bouée

Lit – Nid

Poisson – Maison

Camion – Lion

Fraise – Chaise

Verre – Ver

Bouteille – Abeille

Vache – Tache

Guitare – Canard

Table - Cartable

JEU DE LA COLLECTION

Axe de développement des microprocessus – niveau 1- Annexes pages 33 à 37.

Compétence sollicitée

Entraînement au balayage du champ visuel ; développement de la mémoire visuelle, de l'attention et de la discrimination visuelle.

Thème du jeu

Deux enfants ont chacun une collection d'images. Tous deux voudraient la compléter. Dans le jeu, on assiste à la recherche des «doubles » de l'un qui pourraient intéresser l'autre.

But du jeu

Obtenir le plus de cartes en ayant réussi à identifier et localiser correctement le double.

Fonctionnement du jeu

La planche de jeu propose deux niveaux de jeu selon la face utilisée : le recto présente 35 illustrations différentes et le verso n'en propose que 15.

La planche de jeu est placée au centre de la table de manière à être vue par tous les joueurs.

La planche de jeu représente les «doubles » d'une collection d'images à échanger.

Selon le niveau choisi, on prend soit les quinze cartes vertes munies d'une gommette rouge, soit les 35 cartes vertes sans gommettes. On les rassemble en tas, face cachée, sur la table.

Sur chacune des cartes, figurent trois illustrations différentes. Il s'agit des images recherchées par un enfant pour compléter sa collection. Seule une image est présente sur la planche de jeu.

La première carte verte est retournée et c'est parti !

Il s'agit d'être le plus rapide pour nommer et localiser sur la planche de jeu les deux images identiques.

Le plus rapide remporte la carte qui sera comptabilisée comme un point de victoire en fin de partie.

Une nouvelle carte verte est ensuite retournée et la recherche reprend.

Le gagnant est le joueur qui a collectionné le plus de point de victoire.

Exemple :

La carte verte présentant les illustrations d'un hibou, d'un crayon et d'une fleur est retournée. Tous les joueurs observent simultanément la planche de jeu jusqu'au moment où l'un d'eux dit : « J'ai trouvé le crayon » tout en posant le doigt sur l'image du crayon sur la planche de jeu. S'il est le premier, voire le seul à avoir trouvé, il remporte la carte verte aux trois illustrations et la place devant lui. Une nouvelle carte verte aux trois illustrations est retournée et la recherche reprend. S'il se trompe ou en cas d'égalité, la carte verte aux trois illustrations est remise dans la pioche.

Variante :

Lorsque la mémoire visuelle des enfants aura enregistré la localisation de la plupart des images, on pourra les déplacer afin de relancer l'intérêt du jeu.

JEU DU GRAND RANGEMENT

Axe chercheur de sens – niveau 1- Annexes pages 38 à 41.

Compétence sollicitée :

Compétence tactique : intégrer des informations diversifiées ; connecter des opérations sectorielles ; faire lien avec ses connaissances.

Développement de la confiance en soi : je sais **déjà** «lire » toutes sortes de choses.

Entraînement de la discrimination visuelle.

But du jeu :

La famille rentre des courses hebdomadaires. Il s'agit de tout ranger à sa place au plus vite. Tout le monde participe à ce grand rangement.

Fonctionnement du jeu :

Jeu pour 2 à 4 joueurs.

Le plateau de jeu représente une maison comportant 6 pièces : une cuisine, une salle à manger, un salon, une chambre parents, une chambre enfants et une salle de bain.

Des cases jalonnent de part en part la maison. Les joueurs vont devoir arpenter la maison de haut en bas afin de glisser tous les éléments au bon endroit.

Trente cartes représentent les éléments à ranger, cinq éléments par pièces de la maison.

A deux joueurs, utiliser 15 cartes ; A trois joueurs, utiliser 20 cartes.

Chaque joueur reçoit 6 cartes, objets à ranger à l'endroit ad hoc dans la maison.

Chaque joueur est représenté par un pion qu'il place sur la case départ, derrière la porte d'entrée.

A son tour, le joueur choisit de lancer 1 ou 2 dés à points. Il doit arriver sur une case qui lui permet de ranger un objet à sa place. Pour cela, il peut choisir d'avancer ou de reculer son pion.

S'il n'y arrive pas, il devra prendre une carte supplémentaire dans la pioche.

Seules les 5 cases qui se situent exactement en dessous de chaque pièce vont permettre de déposer un objet. Les quatre cases si situant directement à côté d'une échelle permettent, si le joueur le désire, de passer directement d'un étage à l'autre de la demeure.

Le premier joueur qui a réussi à se débarrasser de ces cartes aura gagné.

Variante : 2 niveaux de jeu sont prévus selon le côté des cartes.

Le recto (couleur blanche) présente des illustrations d'objets.

Le verso (couleur crème) présente des logos de grandes marques.

Cartes : (il est évident que les éléments peuvent être placés à un autre endroit selon les habitudes familiales)

Cuisine :

Niveau 1 : beurre ; lait ; fromage blanc ; chocolat ; eau

Niveau 2 : lu ; balade ; vittel ; danone ; côte d'or.

Salle à manger :

Niveau 1 : serviettes en papier ; couverts ; verres ; poivre et sel ; saladier.

Niveau 2 : ikea ; duni ; duralex ; arcoroc ; belgacom.

Salle de bain :

Niveau 1 : papier toilette ; dentifrice ; shampoing, savon ; poudre à lessiver.

Niveau 2 : dove ; nivea ; omo ; scottex ; colgate.

Chambre parents :

Niveau 1 : pantoufles adulte ; cravate ; bas ; housse de couette ; pyjama adulte.

Niveau 2 : dim ; c&a ; nokia ; proximus, kipling.

Chambre enfants :

Niveau 1 : cartable ; pantoufles enfant ; jeu légo ; pyjama enfant ; doudou.

Niveau 2 : corolle ; playmobil ; stabilo ; bayard ; eastpack.

Salon :

Niveau 1 : bouquet de fleurs ; télécommande ; journal ; bougies ; dvd.

Niveau 2 : le soir ; philips ; vln ; rtl ; sony.

JEU DES PETITS LECTEURS

Axe chercheur de sens – niveau 3 – Annexes pages 15 à 18.

Compétence ciblée :

Compétence fonctionnelle : distinguer les différentes fonctions de l'écrit ; les différents supports ; les différents types d'écrit (utilisation de la structure du texte).

Compréhension du rôle, de la fonction et de l'utilité de l'écrit dans la vie sociale adulte.

But du jeu :

Rassembler le plus rapidement possible quatre types de livres différents dans sa maison en parvenant à associer la couverture et l'intérieur des différents types de livres.

Fonctionnement du jeu :

Jeu pour 2 à 4 joueurs.

Chaque joueur se choisit une maison et y installe sa famille, composée de 4 jetons de la même couleur, dans le grenier.

Le plus jeune joueur commence. Il lance le dé et tente d'obtenir «six ».

S'il obtient 6, un membre de sa famille peut descendre et s'approcher de la porte : il est prêt à partir chercher quelque chose à lire à la librairie.

S'il obtient un autre nombre, tous les membres de la famille restent au grenier.

C'est ensuite au joueur suivant de lancer le dé et de procéder de la même façon.

Dès qu'un jeton est en position de départ, il pourra s'aventurer hors de la maison jusqu'à la librairie, en fonction du dé.

Dès qu'un jeton pénètre dans la librairie, le joueur feuillette les cartes illustrant les différents écrits et choisit ce qu'il préfère en associant la page de couverture et la page intérieure.

Dès qu'il a réussi à appairer une couverture avec une page intérieure d'un type d'écrit, il entame ensuite son retour à la maison.

Le gagnant est le joueur qui, le premier, a permis aux 4 membres de sa famille d'aller acheter quelque chose à lire à la librairie et à ramener tout son petit monde à bon port.

Pour deux joueurs : ne garder que sept types d'écrits différents soit 14 cartes jaunes.

Pour trois joueurs : préparer 11 types d'écrits différents soit 22 cartes jaunes.

Pour 4 joueurs : utiliser les 15 types d'écrits différents soit 30 cartes jaunes.

Fin de la partie :

La partie est terminée dès qu'un joueur est parvenu à rentrer chez lui avec le quatrième type d'écrit.

Contenu de la librairie :

Roman pour enfants : « Poil de carotte » de J. Renard (Le Livre de Poche).

Album jeunesse : « La brouille » de C. Boujon (Ecole des Loisirs)

Livre de partitions musicales

Courrier : enveloppe + lettre

Quotidien d'information : La Libre Belgique

Dictionnaire : Le petit Larousse

Bande dessinée : « Une vie de chat » de Ph. Geluck

Agenda 2005 : couverture + page intérieure

Cahier d'écolier

Livre de mots croisés

Carte routière : Carte Michelin

Livre de recettes culinaires : « Nouvelles recettes de tous les jours » (Hachette).

Bottin téléphonique

Catalogue de vente par correspondance : Trois Suisses

Magazine TV : couverture + programme TV

DOMINO DES JOUETS

Axe du rapport au savoir (niveau 2) – Annexes page 42.

Compétence ciblée :

Développement du rapport au savoir et de la confiance en soi : je suis déjà «lecteur» de mon environnement.

But du jeu :

Etre le premier à avoir déposé tous ses dominos.

Fonctionnement du jeu :

Le jeu comprend 24 dominos.

Il s'agit ici d'un domino d'association : il faut associer un jouet avec le logo de sa marque : par exemple, des légos avec le logo de la marque correspondante.

Tous les dominos, sauf un, sont distribués et partagés entre les joueurs.

Le domino restant est placé au centre de la table.

A tour de rôle, chaque joueur pose, à l'une des deux extrémités, un domino pour associer deux parties correspondantes de deux dominos ou passe son tour s'il est dans l'impossibilité de pouvoir déposer une pièce de manière adéquate.

Le jeu se termine lorsqu'un joueur a placé tous ses dominos.

Variante :

Ne distribuer qu'une partie des dominos. Les autres forment une pioche (une réserve) dans laquelle il faut puiser chaque fois qu'on est dans l'impossibilité de placer un domino.

Cette variante convient mieux aux enfants les plus jeunes qui ne peuvent tenir compte de plus de 2 ou 3 dominos à la fois.

Précaution préalable :

S'assurer que les enfants ont bien compris que l'association sur laquelle va porter le jeu est bien une association «inter - pièce» et non pas une association «intra - pièce» : il convient de rapprocher deux images de deux dominos différents et non pas deux images d'un même domino.

Jouets représentés :

Barbie	Play-doh	Mon petit Poney	Batman.
Action Man	Shrek	Micro-machines	Jumbo
Lego	Walt Disney	Fisher price	Diddl
The Incredibles	Harry Potter	Polly pocket	Beyblade
Playmobil	Corolle	Haba.	Transformers
Matchbox	Ravensburger	Nintendo	Yu-Gi-Oh !

DOMINO DES HOMOPHONES

Axe de l'éveil de la conscience audiologique – niveau 3 – Annexes page 21.

Compétence ciblée :

Eveil de la conscience syllabique : découverte des homophones et des acceptions différentes d'un même mot.

Compétence idéographique : constituer et accroître son «capital mots »

But du jeu :

Etre le premier à avoir déposé tous ses dominos.

Fonctionnement du jeu :

Le jeu comprend 12 dominos.

Avant de commencer le jeu proprement dit, l'adulte demandera aux enfants de nommer les différentes illustrations représentées sur les cartes. Les enfants vont s'apercevoir que chaque fois deux illustrations différentes correspondent à un mot prononcé de la même façon mais désignant une réalité différente.

Le jeu se déroule comme un jeu de domino classique.

Les dominos sont mélangés. Le premier est déposé au centre de la table, tous les autres sont distribués de façon équitable entre les différents joueurs. Dès que toutes les cartes sont distribuées, le jeu commence. Chaque joueur à son tour va tenter de placer un domino en faisant correspondre deux illustrations différentes correspondant à un mot prononcé de la même manière. Si un joueur est dans l'impossibilité de jouer, il passe son tour.

Le premier joueur qui a réussi à se débarrasser de tous ses dominos est déclaré vainqueur.

Variante :

Ne distribuer qu'une partie des dominos. Les autres forment une pioche (une réserve) dans laquelle il faut puiser chaque fois qu'on est dans l'impossibilité de placer un domino.

Cette variante convient mieux aux enfants les plus jeunes qui ne peuvent tenir compte de plus de 2 ou 3 dominos à la fois.

Précaution préalable :

S'assurer que les enfants ont bien compris que l'association sur laquelle va porter le jeu est bien une association «inter - pièce » et non pas une association «intra - pièce » : il convient de rapprocher deux images de deux dominos différents et non pas deux images d'un même domino.

Homophones illustrés :

Pot – peau	Bas (chaussette)-(en bas)	Fil (du fil)– file (une file)
Orange (fruit) – (couleur)	Eau – haut	Fin – faim
Verre – vert	Lit (un lit)– lit (il lit)	Carte (postale)–(à jouer)
Chant – champs	Bois (du bois)– boit (il	
Dent – dans	boit)	

JEU DU TRIO TRIOLET

Axe du rapport au savoir – niveau 2 – Annexes page 6

Compétence ciblée :

Compétence grapho - phonique : comprendre la relation oral - écrit ; distinguer les différents types de représentation d'une même réalité : dessin, photo, code écrit.

Approche de la compréhension de l'abstraction de tout codage écrit.

But du jeu :

Rassembler un maximum de «triolet » de cartes.

Fonctionnement du jeu :

Les 27 cartes sont mélangées. Neuf cartes sont disposées en carré de 3 lignes sur 3 colonnes au centre de la table. Tous les joueurs participent simultanément.

Chacun observe les 9 cartes et tente de découvrir un triolet. Un triolet est constitué de trois cartes semblables au niveau d'un critère : soit le critère «type de représentation du réel » c'est-à-dire 3 dessins ou 3 photos ou 3 mots écrits ; soit le critère «même réalité » c'est-à-dire trois représentations différentes d'un même mot : la photo du chat, l'illustration du chat et le mot «chat » écrit.

Dès qu'un joueur croit avoir repéré un triolet, il dit «triolet ». Les autres interrompent leur recherche et il montre les trois cartes qu'il a repérées. S'il ne s'est pas trompé, il prend les trois cartes et les place devant lui. On complète alors le carré de cartes en posant trois cartes supplémentaires et la recherche reprend.

S'il s'est trompé, la recherche reprend mais ce joueur ne pourra plus parler jusqu'à la découverte du prochain triolet.

Il peut arriver que les neuf cartes ne révèlent aucun triolet, on ajoute alors trois cartes et la recherche reprend.

Le joueur qui aura gagné le plus de triolet aura gagné.

(Principe de jeu inspiré du jeu «set » édité chez FX - Ravensburger.)

JEU DE MEMORY DES VOITURES

Axes du rapport au savoir et du développement des microprocessus – niveau 2 – Annexes pages 4 et 5.

Compétence ciblée :

Développement du rapport au savoir et de la confiance en soi : je suis déjà «lecteur » de mon environnement.

Discrimination et attention visuelle.

But du jeu :

Le jeu consiste à retrouver toutes les paires correspondantes : photo de voiture et logo correspondant.

Fonctionnement du jeu :

Toutes les cartes sont étalées, faces cachées, sur la table.

Un premier joueur retourne deux cartes. Si les deux images correspondent c'est – à – dire qu'on découvre une photo de voiture sur une carte et son logo sur l'autre, le joueur gagne les cartes et en retourne à nouveau deux autres.

Si les deux cartes ne correspondent pas, le joueur les replace, faces cachées, à l'endroit exact où elles étaient.

C'est alors au tour du joueur suivant de retourner deux cartes.

Celui qui a une bonne mémoire visuelle spatiale se souviendra de l'emplacement des cartes déjà retournées et pourra les utiliser lorsqu'il en aura besoin pour compléter une paire.

Le gagnant est celui qui aura accumulé le plus de paires.

JEU DE BATAILLE DES MOTS

Axe de l'éveil de la conscience audiolinguistique – niveau 2 – Annexes pages 19 et 20.

Compétence ciblée :

Segmentation syllabique : éveil de la conscience syllabique : amener les enfants à prendre conscience que les mots sont formés de syllabes.

Fonctionnement du jeu :

Jeu pour 2, 3, 4 ou plus joueurs.

Ce jeu est composé de 43 cartes jaunes. Il est basé sur un des tout premiers jeux que l'on apprend lorsqu'on est encore très jeune.

On distribue toutes les cartes aux joueurs. Ils les rassemblent en paquet devant eux.

Chacun, simultanément, retourne la carte du dessus de son paquet et la pose, face visible, sur la table.

Celui qui a la carte la plus forte ramasse les autres cartes.

La «force» des cartes est ici la longueur du mot désigné par l'illustration.

Exemple : le renard (2 syllabes) est moins fort que l'éléphant (3 syllabes).

Lorsque deux joueurs posent en même temps deux cartes de même valeur, exemple : lion (2 syllabes) et hibou (2 syllabes), il y a «bataille».

Lorsqu'il y a «bataille», les joueurs tirent la carte suivante et la posent, face cachée, sur la carte précédente. Puis, ils tirent une deuxième carte qu'ils posent cette fois-ci face découverte et c'est cette dernière qui départagera les joueurs.

Le gagnant est celui qui remporte toutes les cartes.

4 syllabes	3 syllabes	2 syllabes	1 syllabe
Hélicoptère	Ananas	Canard	Ane
	Cerise	Carotte	Balle
	Champignon	Cheval	Chat
	Coccinelle	Cochon	Chien

Ecureuil	Grenouille	Coq
Eléphant	Hibou	Dé
Escargot	Lapin	Lit
Fromage	Mouton	Os
Hérisson	Oiseau	Ours
Kangourou	Poisson	Pont
Méduse	Renard	Poule
Pantalon	Sapin	Seau
Papillon	Souris	Vache
Parapluie	Tortue	Verre

Il est évident que les enfants sont autorisés à proposer un mot synonyme plus long que celui évoqué dans la liste ci-dessus.

Exemple : proposer le mot «ballon » plutôt que «balle » ; « nounours » plutôt que «ours » etc.

JEU DU SON SEUL

Axe de l'éveil de la conscience audiologique – niveau 3 – Annexes pages 26 et 27.

Compétence ciblée :

Eveil de la conscience phonologique. Le phonème, plus petite unité sonore du langage, est plus difficile à manipuler que la syllabe vu que la distinction entre deux phonèmes est souvent très fine. Ici, il sera question de reconnaître le premier son du mot ; un accent particulier sera mis sur la distinction «sourdes » - «sonores » : T et D ; S et Z ; P et B ; F et V ; K et G.

But du jeu : Arriver à se débarrasser de toutes ses cartes.

Fonctionnement du jeu :

Jeu pour 3, 4 ou plus joueurs. Avant de commencer à distribuer les cartes on enlève une carte au hasard.

On distribue les 39 cartes restantes aux joueurs. Une fois les cartes en main, chaque joueur classe son jeu et s'efforce de retrouver le maximum de paires.

Deux cartes représentant deux objets commençant par le même phonème constituent une paire.

Exemple : seau – serpent.

Une fois que les paires constituées ont été repérées, chaque joueur les étale sur la table devant lui. Ensuite, tenant son jeu en éventail, le premier joueur offre à son voisin de droite de piocher une carte au hasard.

S'il tire une carte lui permettant de faire une paire, il étale la paire obtenue devant lui et présente à son tour ses cartes en éventail à son voisin de droite.

Parmi les cartes, se cache une carte unique, qui ne possède pas de double et ne permettant donc pas de constituer de paire. On doit s'efforcer de la faire piocher aux autres lorsqu'on l'a en main.

Le perdant est celui qui garde cette carte dans son jeu.

Paires de mots :

Avion – Ananas

Chat – Cheval

Esquimau – Escargot

Bateau - Banane

Douche – Dauphin

Fleur – Fraise

Camion – Canard

Etoile – Echelle

Gâteau - Glace

Hibou – Igloo
Girafe – Journal
Lapin – Lion
Méduse - Mouton
Nœud – Nid
Auto – Hochet
Pomme – Poire
Seau – Serpent
Tortue – Tambour
Vase - Verre
Zèbre – Zéro

JEU DE LA PARTITION MUSICALE

Axe du rapport au savoir et du développement des microprocessus – niveau 1 – Annexes
pages 1 à 3.

Compétence ciblée :

Affiner la perception auditive, l'organisation spatio-temporelle ; développer le sens du rythme ; habituer au balayage visuel gauche – droite et haut – bas tout en préparant à l'association son – symbole.

Fonctionnement du jeu :

Le jeu est composé de 3 partitions musicales.

Chaque partition est prévue pour un instrument différent : un gobelet en plastique, les mains et une baguette avec un verre et une assiette.

Le jeu consiste à lire et exécuter avec précision une «partition » au choix.

L'enfant - musicien choisit en secret une ligne d'une des trois partitions et l'exécute.

Les autres joueurs, les yeux bandés, écoutent la phrase musicale et ensuite, ouvrent les yeux et tentent alors de découvrir quelle ligne de quelle partition a été exécutée par le musicien.

Ensuite, c'est au tour du joueur suivant. Chacun sera ainsi tour à tour musicien et auditeur.

Lorsque les enfants seront bien habitués au jeu, on pourra leur demander de jouer plusieurs lignes à la fois, voire l'ensemble de la partition.

JEU DU PUZZLE CROISE

Axes chercheur de sens et développement des microprocessus – niveau 1- Annexes pages 7 et 8.

Compétence ciblée :

Compétence spatio-temporelle.

Fonctionnement du jeu :

L'enfant organise les 13 vignettes en veillant à reconstituer des petites histoires de 3 ou 4 vignettes. Il verbalise ces récits.

Ensuite, il tente de placer ces mini-récits dans la grille en tenant compte des cases noircies : les récits se croisent et certaines vignettes sont communes à deux histoires.

Bibliographie

ALEGRIA, J., LEYBART, J., et MOUSTY, P., (1995), « Acquisition de la lecture et troubles associés », in GREGOIRE, J. et PIERART, B., *Evaluer les troubles de la lecture*, Bruxelles, De Boeck.

BERNARDIN, J., (1997), *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz.

BERNSTEIN, B., (1975a), *Langage et classes sociales*, Paris, Editions de Minuit.

BERNSTEIN, B., (1975b), *Classes et pédagogie - Pédagogie visible et invisible*, Paris OCDE.

BONNAFE, M., (1994), *Les livres, c'est bon pour les bébés*, Calmann-Lévy, Collection Le passé recomposé.

CAFFIEAUX, CH., (2004), *L'entrée dans l'écrit : l'influence des pratiques de classe à l'école maternelle*, Mémoire de DEA, sous la direction du Professeur Bernard Rey, Université Libre de Bruxelles.

CAFFIEAUX, Ch., (à paraître), *L'influence des pratiques de classe sur le rapport au savoir à l'école maternelle*, in Maulini O. et Bolsterli M., Bruxelles, De Boeck.

CEBE, S. et PAOUR, J.L., (1996), « Apprendre à apprendre à l'école maternelle », in RAYNA S.

LAEVERS F. et DELEAU M., *L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?*, Nathan Pédagogie.

CHARLOT, B., (1997), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Anthropos.

CHARMEUX, E., (1987), *Apprendre à lire : échec à l'échec*, Milan éducation.

CHARMEUX, E., (1992), *Apprendre à lire et à écrire - deux cycles pour commencer*, SEDRAP.

CHARMEUX, E., (1996), « Apprendre, c'est faire évoluer les acquis », in FIJALKOW, J., (1996), *L'entrée dans l'écrit*, Presses Universitaires du Mirail.

CHAUVEAU, G. et ROGOVAS-CHAUVEAU, E., (1990), « Les processus interactifs dans le savoir-lire de base », *Revue Française de Pédagogie*, n°90 janvier-février-mars 1990, p.23-30.

COMMISSION EUROPEENNE, (1999), *L'enseignement initial de la lecture dans l'Union européenne. Etudes*, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

CONSEIL DE L'ENSEIGNEMENT DES COMMUNES ET DES PROVINCES (2003), *Programme d'études pour l'enseignement maternel*, Bruxelles.

Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire.
Communauté française – Recherche n°111/04
Caffieaux Ch. et Van Lint S. : chercheurs ULB – Professeur B. Rey : promoteur.

CRAHAY, M., (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.

CUNNINGHAM, A.E., (1990), "Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness", *Journal of experimental child psychology*, 50, p.429-444.

DOWNING, J. et FIJALKOW, J., (1984), *Lire et Raisonner*, Toulouse, éditions Privat, collection Education et culture.

DOWNING, J., (1996), «Clarté cognitive et conscience linguistique », in FIJALKOW, J., (1996), *L'entrée dans l'écrit*, Presses Universitaires du Mirail.

FEDERATION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL CATHOLIQUE, (2001), « Programme intégré aux Socles de compétences. Enseignement fondamental », Bruxelles.

FIJALKOW, J., (1990), «Conscience linguistique et apprentissage de la lecture », In *La lecture. I. De la neurobiologie à la pédagogie*, N. ZAVIANOFF, L'Harmattan, Paris.

FIJALKOW, J., (1996a) , *L'entrée dans l'écrit. Présentation*, Presses Universitaires du Mirail.

FIJALKOW, J., (1996b), «Conscience linguistique et apprentissage de la lecture », in FIJALKOW, J., (1996), *L'entrée dans l'écrit*, Presses Universitaires du Mirail.

FLORIN, A., (1989), « Modèles éducatifs à l'école maternelle : des textes officiels aux pratiques des classes. L'exemple des activités de langage », *Enfance*, Tome 42, n°3/1989, p.75-93.

GOMBERT, J.E., (1988), « La conscience du langage à l'âge préscolaire », *Revue Française de Pédagogie*, n°83 avril-mai-juin 1988, p.65-81.

GOMBERT, J.E., (1999), Développement métalinguistique, Lecture et illettrisme

<http://www.adaptationscolaire.org/themes/dile/documents/gombert.pdf>.

HIRT, N ET KERCKHOFS J.P. (1997), *Tableau de bord de l'enseignement 2000, Inégaux devant l'école : enquête en Hainaut sur les déterminants sociaux de l'échec et de la sélection scolaire*, BRUXELLES, APED.

JAROUSSE, J.P., MINGAT, A., RICHARD, M., (1992), «La scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques et sociaux », *Education et Formations*, n°31, p.3-9.

KELLERHALS J. ET MONTANDON C. (1991), *Les stratégies éducatives des familles*, NEUCHATEL, DELACHAUX ET NIESTLE.

LAHIRE B. (1993), *Culture écrite et inégalité scolaire*, LYON, PUL

Elaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire.
Communauté française – Recherche n°111/04
Caffieaux Ch. et Van Lint S. : chercheurs ULB – Professeur B. Rey : promoteur.

- LAHIRE B., (1995), *Tableaux de familles – Heurts et malheurs scolaires dans les milieux populaire*, PARIS, GALLIMARD – LE SEUIL
- LAUTREY, J. (1980), *Classes sociales, milieu familial*, PARIS, PUF
- MANGEZ E., JOSEPH M. ET DELVAUX B., (2002), *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle*, CHARLEROI, CERISIS UCL.
- MANGEZ E., (2002), « *Les pédagogies actives : un non-sens pour certaines familles. La pédagogie du sens ne fait pas sens pour tous* », *Communication prononcée au congrès des chercheurs de la Communauté française*, 2002.
- MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE , (1999), *Socles de compétences. Enseignement fondamental et premier degré de l'Enseignement secondaire*, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Bruxelles.
- MINISTERE DE LA COMMUNAUTE FRANÇAISE , (2002), *Programme des études : enseignement fondamental*, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Bruxelles.
- MOURAUX D.(2002), *Ecoles – familles : des trésors à découvrir !*, (WWW.ECOLE-PARENTS-ADMIS.BE)
- PASSERIEUX, Ch., (2003), « Réussir dès l'école maternelle », *Périodique Echec à l'échec*, mars 2003, n°160.
- PLAISANCE, E., (1986), *L'enfant, la maternelle, la société*, Paris, Presses Universitaires de France, collection L'éducateur.
- POURTOIS, J.P. (1979), *Comment les mères apprennent à leurs enfants*, PARIS, PUF
- PRETEUR, Y. et LOUVET-SCHMAUSS, E., (1995), « Une pédagogie fonctionnelle de l'écrit à l'école peut-elle réduire l'hétérogénéité de départ liée aux pratiques socio-familiales », *Revue Française de Pédagogie*, n°113, p.83-92.
- REY Bernard, (1996), *Les compétences transversales en question*, éditions ESF, collection Pédagogies, Paris.
- REY Bernard, (1998), *Faire la classe à l'école élémentaire*, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.
- REY Bernard, (1999), *Les relations dans la classe au collège et au lycée*, éditions ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Rey Bernard, Carette Vincent, Defrance Anne et Kahn Sabine, (2003), *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation.*, de Boeck, Bruxelles.
- VATZ M. – LAAROUSSI, (1996), *Les nouveaux partenariats famille – école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ?*, RIAC, Liens social et politique.

Annexes