

L'ÉCOLE MATERNELLE

Dany GOETZKE

C'est à la fois, espérons nous, pour compléter le commentaire d'une expérience dont nous avons déjà rendu compte ailleurs (**Plaidoyer pour les apprentissages précoces**. R. COHEN. P.U.F.) et pour répondre à une demande de "pratique scolaire", que nous parlons ici de ce qui pourrait se faire avant l'école primaire en matière d'exploration de l'écrit, osons le dire : en matière de lecture.

Il nous semble aussi être très proche de la démarche d'alphabétisation naturelle décrite par TEALE et présentée par M. PROUX dans le numéro 4 des "Actes de Lectures", reprenant les mêmes a priori constructivistes en psychologie, en pédagogie. Cette démarche dialectique, conduite par le "sujet explorant", (nous utilisons ce terme plutôt que "apprenant" pour ne pas exclure dans cet acte, l'apport extérieur, parfois contraignant, même s'il n'est pas "enseignant"), entre lui-même : ses acquis cognitifs, affectifs et sociaux, et l'objet extérieur porteur de sens, (partant de l'écrit ou d'autres supports) n'est peut-être pas moins naturelle que celle que manifeste le sujet qui apprend à parler. (Avec toute la réserve à apporter au sens de "naturel"...).

CHOMSKY et ses disciples (KATZ, POSTAL et FODOR) avaient expliqué comment l'acquisition de la langue maternelle passait par un véritable travail, échanges dialectiques entre le sujet apprenant et les sujets parlant autour de lui, comment cette dialectique n'était pas un simple renvoi bilatéral et renforcé de stimuli-réponses mais une véritable intellectualisation des corpus linguistiques perçus puis reconnus (parce que renvoyés à des références ou à des situations référentielles précises). Transformées du même coup en modèles plus abstraits, ces structures peuvent soutenir d'autres corpus et d'autres sens. Nous nous demandons si l'accès à la production de sens sur de l'écrit, ne doit pas passer par le même type de démarche, auquel cas ni l'enseignant, ni l'enseignement, n'y peuvent rien à eux tout seuls en imposant une technique de décodage (comme on aurait cru pouvoir imposer la parole par une technique behavioriste). Ils peuvent cependant nourrir cette démarche exploratoire par la richesse de leurs apports et des exemples, l'infléchir, la stimuler et la rectifier. Ce que les maîtres font pour aider les enfants à progresser dans leur expression orale : parler, faire écouter, écouter eux-mêmes, ne pas corriger négativement les erreurs, est transposable devant l'exploration de l'écrit :

"- Tu parles mal...
- Ne dis pas ça".

Quand l'enfant a dit, par exemple : "*La petite fille parle à le géant*" ceci est une correction négative, car l'enfant, contrairement au jugement de surface cité, a manifesté une maturité linguistique plus grande. Cette erreur est la preuve de la reconnaissance implicite de la première articulation de la langue, étape à laquelle devra s'adjoindre celle, ultérieure, de l'acquisition des restrictions aux lois générales (où : à + le = au).

Pour accéder au(x) sens de l'écrit, l'enfant n'a pas d'autres outils que ceux qu'il se construit lui-même, grâce aux indications du maître. Et son approche, ni analytique, ni linéaire par définition, (nous reviendrons plus loin sur le terme d'analyse) passe peut-être, par des étapes successives et concentriques pour cerner, d'abord largement, le sens d'un écrit, puis de plus en plus près, le préciser, le vérifier, le découvrir dans ses unités plus petites. Mais l'intuition du sens ne peut se manifester, nous semble-t-il, que par une vision large et d'ensemble d'abord.

Cette intuition intellectuelle suit de près l'activité réflexe de l'œil, perception périphérique autour d'un point.

Comment donc, dès la maternelle, suivre et aider l'enfant dans son exploration de l'écrit, sans le restreindre à une technique de décodage (comme le font les méthodes syllabiques, mixtes, propres, hélas, à bon nombre de CP) ? Celle-ci le dévierait, de suite, de l'élan naturel de sa recherche cognitive, riche et globale, et l'introduirait dans une technique restrictive et bornée (au sens propre du terme) au risque de pervertir ses conséquences en train de se former. Car ces techniques, dites méthodes, sont le plus souvent le seul reflet du désir adulte de simplifier les tâches de l'enfant. Mais cette logique résulte d'un raisonnement intellectuel, très éloigné déjà de ce qui se passe chez l'enfant quand il apprend par lui-même, et dépréciatif, à tort. Cette volonté de décomposer les apprentissages pour les rendre plus accessibles, pour les proposer successivement, espérant qu'un jour ils se feront naturellement ensemble, représente une pure construction de l'esprit adulte, un leurre probable.

En ce qui concerne notre projet d'approche de l'écrit dès l'école maternelle, si, d'une part, il faut nous donner un cadre pratique précis et organisé, il faut aussi justifier l'utilisation que nous ferons de ce cadre, la théorie qui le subsume. Le cadre pratique, au rebours, en découle.

Il y a un principe pédagogique, propre à la maternelle, qu'il faut tout de suite énoncer pour montrer que, loin de l'ignorer, nous le considérons comme fondamental : l'école est, pour les enfants de cet âge, le lieu privilégié de l'affinement de la verbalisation, le lieu où la maîtresse ou le maître guide l'enfant, du langage référentiel et factuel, au langage conceptuel, et l'engage dans la maîtrise des signes symboliques. Et loin de s'en écarter, la prise en compte de l'écrit (des écrits) est créatrice de situations privilégiant la verbalisation. "Parler de l'écrit" résume bien son exploration, son analyse, et sa transformation en significations.

Si par exemple, une phrase courte et résultant d'un moment de vie de la classe, est écrite au tableau d'une classe de moyens-grands en maternelle, la seule méthode apte à conduire l'enfant à la compréhension, consiste d'abord à le faire parler autour et de cette phrase. Petit à petit, cette activité métalinguistique, guidée par l'adulte qui en retient le plus utile pour l'approche du sens, permet la formulation d'hypothèses, et la production de sens. Nous voyons ici une réelle activité d'analyse.

Faisons ici une parenthèse. Il a déjà été mentionné en pédagogie que l'habileté analysante d'une intelligence était l'une des plus importantes à développer. Mais de quelle analyse s'agit-il ? Si reconnaître dans les mots telle ou telle lettre, par exemple, signe marqué par l'absence de sens, est bien une action perceptive de discrimination visuelle, elle ne présente à notre avis, qu'un acte d'analyse sensorielle, qui n'a rien à voir avec cette capacité d'analyser, intellectuelle et réflexive. Par contre, repérer des significations pour construire le sens d'un texte, aussi court soit il, nous en paraît un exemple parfait. Mais nous reprendrons ailleurs cette réflexion, car elle est en soi un sujet d'une vaste importance et sur lequel il est impossible de se prononcer aussi vite. Le débat reste ouvert.

Donc : de l'écrit, des écrits et en parler. Voilà, en raccourci ce qu'il faut mettre en place. Précisons maintenant le cadre pratique. Il est bien évident qu'ici -sur ces points de "mise en scène" - chaque enseignant ajoutera de son imagination, de sa personnalité, inventera, mieux que ce que nous ne présentons que fort schématiquement. De la création individuelle, dans cette pratique, naîtra d'ailleurs matière à réflexion plus fine sur les outils proposés et sur la théorisation préalable.

Quant au schéma :

Si nous entendons par ateliers, des aménagements dans le temps aussi bien que dans l'espace, nous en envisagerions plusieurs - chacun proposant un type d'écrit fonctionnel - Précisons ici que nous considérons que tout écrit est fonctionnel, (il a bien un rôle à jouer, et chaque fois spécifique), qu'il permette de faire un gâteau, qu'il questionne le lecteur sur son identité, qu'il évoque une histoire, qu'il renseigne sur le mode de vie de la société (interdits, désignation des lieux, etc.), qu'il exprime les sentiments de celui qui écrit, qu'il commente un autre écrit, etc., exception faite, peut-être, pour l'écrit poétique, qui se donne pour objet lui-même, qui vit en autarcie par et pour lui-même, même s'il entre aussi dans un processus de communication. Si toute catégorisation de la langue paraît artificielle car elle est avant tout globale - surtout celle que parlent les enfants en maternelle - nous nous inspirerons pourtant de celle de Jakobson, parce que nous la trouvons claire et organisatrice. Nous y ajouterons quelques distinctions internes.

La verbalisation des enfants garde en effet un caractère essentiellement global, mais leur compétence passive de la langue peut s'organiser autour d'exemples linguistiques marqués, mais sans être exclusifs. La classification précitée propose des tendances desquelles l'écrit se rapprocherait (ce qui n'exclut pas qu'il puisse être affecté aussi d'autres traits).

Soient les écrits suivants :

- l'écrit expressif (ou affectif) : celui qui transcrit l'expression individuelle de l'enfant, dans sa relation privilégiée et chargée avec son maître, ou sa maîtresse. Cet écrit pourrait être ponctuellement consigné dans un classeur- mémoire individuelle des échanges enfant/enseignant. C'est certainement l'écrit le plus rapidement mémorisé par l'enfant parce qu'il est lourd d'affects.

- l'écrit social : s'inscriraient les ordres, les défenses que la vie en société impose, écrits publics réglementant la vie sociale. Ils sont marqués par leur abondance dans l'environnement des enfants et il serait absurde que l'école l'oublie ! Il est d'ailleurs surprenant de constater comment des enfants -dits non lecteurs - les maîtrisent déjà bien. On y trouve aussi les modes d'emploi, les recettes, les questionnaires..., et dans un autre ordre d'idée, l'écrit pour "jouer" (jeux de société).

- l'écrit référentiel : qui peut se partager entre les écrits narratifs, récits mythologiques (contes, légendes, fables, etc.) et fictions (récits plus proches de la quotidienneté), et les écrits documentaires, portant sur la nature, la géographie, l'espace, l'histoire, etc. On peut y adjoindre les écrits de type journalistique, informant sur telle ou telle actualité (exemple pour de jeunes enfants : l'annonce de l'arrivée d'un cirque au village etc.).

Les écrits désignant enfin les objets : farine, sucre, fruits au sirop, eau, etc. supportés par l'objet lui-même, dont la forme s'associe aux mots pour en favoriser la mémorisation.

- l'écrit poétique : poèmes, chansons, comptines, etc.

- les écrits marquant le désir d'établir ou de rétablir le contact dans la communication (appelés phatiques), ici entre le maître et les élèves, ou entre les élèves eux-mêmes. Par exemple les consignes simples que l'enseignant peut écrire au tableau pour faciliter l'exécution d'un travail, peuvent s'en rapprocher et procurent une occasion pragmatique d'une exploration de l'écrit.

- La fonction métalinguistique de la langue trouve sa pleine expression dans la verbalisation par les enfants des écrits proposés, quand ils parlent de ce que "cela" peut bien vouloir dire, quand ils cherchent à donner le sens de l'écrit dans leurs propres termes. C'est déjà lire.

Ce cadre étant donné, il paraît urgent de le reprendre, de le nuancer, voire de le rectifier par une vision transversale. Cette structure met en scène des situations potentielles de lecture, mais elles n'ont aucune raison d'être, aucune valeur dans leur présentation verticale et imposée, si les enfants ne ressentent pas la nécessité de passer au travers de ce dispositif pour réaliser autre chose : Un projet de vie, par exemple, qui serait tourné vers l'extérieur de la classe - avec une nécessité de communiquer, d'échanger avec d'autres, de trouver des informations utiles, de prendre dans divers écrits, ce qui permettra au projet de progresser et d'aboutir. En termes plus pédagogiques, le groupe doit se donner un objectif non instrumental (le tout n'est pas de savoir lire) mais suscitant une curiosité sans cesse renouvelée sur un ou plusieurs domaines pour faire ou produire quelque chose.

Complicons au passage le raisonnement, en faisant remarquer que les poèmes, les récits, les albums, les affiches, etc. sont eux-mêmes des objets dignes de curiosité et capables d'offrir un prétexte au désir de connaître, objets d'éveil en soi. Ceci, même s'ils sont aussi des lieux où s'exerce l'apprentissage instrumental de la lecture.

Le désir de connaître ne précède-t-il pas la nécessité de disposer d'outils ? Celle de savoir lire par exemple.

Et les disciplines d'éveil pourtant ne sont pas accessibles aux enfants si ceux-ci sont incapables de donner, de près ou de loin du sens à de l'écrit et/ou à des images. Cette dernière affirmation introduit volontairement une autre approche du sens, non négligeable et pourtant souvent négligée, celle qui passe par l'image, quelle qu'elle soit.

Rien n'est moins évident que lire une image, d'autant plus que le rapport de ressemblance qu'elle entretient le plus souvent avec la réalité, est un leurre et la rend faussement évidente. Mais nous glissons sur un autre discours, à la fois proche et différent, qui nécessiterait un approfondissement spécifique.

Dany GOETZKE