

## Entrer dans l'écrit à l'école maternelle Approches efficaces

Département d'Éducation préscolaire  
Université de Crète - Grèce

### De la préparation à la lecture à l'entrée directe dans l'écrit

Dans les sociétés lettrées, depuis pratiquement le début du 20<sup>e</sup> siècle, l'enseignement formel de la lecture débute en 1<sup>ère</sup> année. Historiquement, l'école maternelle a constitué une période de préparation à l'enseignement (Teale & Yokota, 2000). Jusqu'à la fin des années 1980, la préparation à la lecture a été l'approche utilisée par la plupart des enseignants du jardin d'enfants pour fournir les fondations de l'apprentissage initial de la lecture. La philosophie qui sous-tendait cette approche supposait qu'il y aurait un « âge mental » auquel les enfants apprendraient naturellement à lire et à écrire et avant d'atteindre ce stade, leur engagement dans des activités de lecture et d'écriture était considéré comme vain (Downing & Trackray, 1975; Hiebert & Raphael, 1998). Ce moment magique a été fixé à 6 ans. Les enseignants des toutes premières années mettaient en œuvre des programmes de préparation à la lecture dans lesquels il s'agissait pour les enfants de participer à des activités conçues pour favoriser le développement de la discrimination visuelle et auditive, pour apprendre les correspondances lettres-sons, pour apprendre à nommer des séries de lettres, soit des activités qui n'étaient pas directement liées à la lecture ni à l'écriture en tant que telles. On ne donnait pas de livres à lire aux enfants avant qu'une série de compétences isolées ne soient maîtrisées et de plus, on n'apprenait aux élèves ni à lire ni à écrire avant qu'ils n'aient suivi ce programme de préparation à la lecture.

A la fin des années 1980, de nombreuses recherches ont mis en évidence l'inadéquation théorique et pratique de cette approche. Cher-

cheurs et enseignants se sont orientés vers le concept de « littératie émergente » (Ferreiro & Teberosky, 1982; Teale & Sulzby, 1986; Hall, 1987; Strickland & Morrow, 1989; Goodman, 1990), une révolution dans la façon de concevoir le développement précoce du langage écrit qui rejetait tant la théorie de la maturation que la conception d'exercices préparatoires à l'apprentissage de la lecture (Teale & Yokota, 2000). Selon le concept de « littératie émergente », le développement de la littératie commencerait bien avant que l'enfant n'entame l'enseignement fondamental. L'entrée dans l'écrit peut se faire très tôt chez tous les enfants dans une société lettrée, bien avant cet âge de 5 ou 6 ans. Les enfants connaissent et utilisent les fonctions de l'écrit bien avant qu'ils ne soient capables de discriminer des lettres entre elles ou de reconnaître les correspondances entre les lettres et les sons. La littératie se développe dans le cadre des problèmes de la vie quotidienne qu'il s'agit de résoudre et les enfants apprennent le langage écrit par leur engagement actif dans leurs milieux de vie, et pas seulement en accomplissant des activités prônées par les manuels ou d'autres types d'exercices scolaires.

Cette nouvelle approche centrée sur une entrée directe dans l'écrit a amené la majorité des formateurs d'enseignants, des chercheurs, des instituteurs, des concepteurs de programmes et des décideurs politiques à envisager différemment le développement de la littératie à l'école maternelle (Teale & Yokota, 2000). Aujourd'hui, la lecture et l'écriture font partie du programme de l'école maternelle. Avec l'avènement du concept de littératie émergente et de la perception de l'enfant comme constructeur actif de

ses apprentissages, il est devenu évident que l'accent devait être mis sur le développement de la littératie dès le jardin d'enfants (Campbell, 1996).

L'importance du développement de la littératie, de l'entrée dans l'écrit dès l'école maternelle est confirmée par les récentes réformes des programmes dans la plupart des pays européens. Au cours des cinq dernières années, de nouveaux programmes ont été développés et mis en application dans pratiquement tous les pays de l'Union européenne. Il en a été ainsi par exemple en 1997 au Portugal et au Luxembourg. En Suède, le premier programme axé sur le développement de la littératie a été élaboré en 1998 tandis que le nouveau programme pour le préscolaire a été mis en place en Grèce et en Irlande en 1999. La Grande-Bretagne et la Finlande ont implanté leur nouveau programme respectivement en 2000 et 2001. Les opérations de ce type les plus récentes ont eu lieu en Belgique et en France en 2002.

Dans pratiquement tous les programmes préscolaires européens, on insiste sur le fait qu'il s'agit de fournir aux enfants, dans un contexte ludique, des opportunités de prendre conscience du système de leur langue écrite. A la fin de l'école maternelle, on attend de la plupart des enfants qu'ils soient capables de reconnaître le lien entre le langage oral et le langage écrit, qu'ils aient développé la conscience des lettres et des sons, qu'ils soient capables d'utiliser des signes écrits pour exprimer leurs idées et leurs sentiments, de manipuler symboles et lettres et d'écrire certaines lettres et certains mots familiers ou encore leur prénom.

Aujourd'hui, la question n'est pas de savoir quand entamer les activités centrées sur l'écrit dans les classes de maternelle, car la théorie de la littératie émergente soutient que le développement de la lecture et de l'écriture débute bien avant que les enfants n'entrent à la maternelle (Teale & Yokota, 2000, pp. 5). La question est de savoir comment aborder le mieux possible cet apprentissage.

### Faut-il enseigner la lecture et l'écriture à l'école maternelle ?

Les enseignants de maternelle devraient-ils enseigner la lecture et l'écriture ? Devraient-ils fournir un enseignement formel de la lecture et de l'écriture aux jeunes enfants ? Comme l'écrivent Teale et Yokota (2000, p. 5), « la différence ... dépend de ce qu'on entend par enseignement ».

En 1<sup>ère</sup> année, l'apprentissage comporte des enseignements formels en lecture et décodage, des lectures en groupes et l'usage de manuels de lecture. Dans un programme préscolaire d'entrée directe dans l'écrit, la lecture et l'écriture s'intègrent dans les activités quotidiennes de la classe, dans les lectures partagées, les lectures à voix haute faites par l'enseignant et dans les jeux (Labbo & Teal, 1997). Dans une classe maternelle efficiente, on n'enseigne pas aux enfants de façon formelle et systématique à lire et à écrire selon une méthode spécifique. Des approches basées sur le code ou sur le langage entier supposent un enseignement formel de la lecture tel que celui qu'on pratique typiquement en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> années de l'école fondamentale. Mais elles ne semblent pas appropriées pour des enfants plus jeunes. Dans les classes de maternelle, l'accent est mis sur l'apprentissage à travers le jeu et un usage du langage écrit plutôt qu'un enseignement proprement dit. Il ne faudrait pas confondre apprentissage et enseignement.

### Approches efficaces pour entrer directement dans l'écrit

Un programme efficace d'entrée dans l'écrit pour l'école maternelle devrait fournir un environnement de

classe riche en matériel écrit, soigneusement organisé et des activités adaptées au niveau de développement des enfants : lecture d'albums, écriture, exercices de conscience phonologique, usage de techniques d'évaluation efficaces, le tout sous la houlette d'enseignants compétents qui encouragent et soutiennent les jeunes enfants dans leurs progrès en lecture-écriture (Miller, 1996).

Un point de départ essentiel est de mettre à la disposition des élèves *un environnement riche en matériel écrit*. Des classes qui disposent d'un mobilier adéquat avec du matériel approprié comme des tableaux, des étiquettes, des livres, des magazines, des posters, des vidéos, favorisent l'apprentissage et permettent à l'enfant de se comporter en véritable lecteur ; leurs efforts, par ailleurs, ne manqueront pas d'être loués par les adultes (Morrow, 1989; Morrow & Rand, 1991; Miller, 1996).

Ces conditions devraient les aider à construire une attitude positive envers la lecture et l'écriture. Les productions écrites exposées dans l'Atelier de lecture-écriture (lequel devrait inclure le coin-bibliothèque, le coin-écriture et langage oral) permettront aux enfants de donner du sens au langage écrit (Morrow, 1989; Morrow & Weinstein, 1982; Morrow & Rand, 1991; Tafa, 2001b).

Mis à part ces coins qui sont directement liés à la lecture et l'écriture, l'entrée dans l'écrit peut être également favorisée par la mise en place d'aires de jeux de faire-semblant dans lesquelles on peut largement introduire du matériel écrit. Les enfants peuvent découvrir et inventer l'écrit à travers les jeux de rôles (Neuman & Roskos, 1991). Ils peuvent recourir à la lecture et à l'écriture pour légitimer leur rôle, pour s'exprimer et pour enregistrer l'information dans le cadre de leur jeu (Roskos, 1998). Par exemple, dans un espace *agence de voyage*, ou *supermarché* ou *bureau de poste*, les enfants peuvent utiliser l'écrit dans une grande diversité de situations fonctionnelles telles que compléter des billets d'avion, lire un

tableau d'indication des heures de départ et d'arrivée, écrire une liste de courses, utiliser des logos pour acheter des produits alimentaires, ou encore écrire une adresse sur une enveloppe.

Une fois que l'écrit est disponible dans la classe, les enfants devraient être encouragés à s'y intéresser et avoir l'occasion d'interagir quotidiennement avec lui (Coates, 1996). C'est seulement à partir du moment où les élèves ont le temps de lire et d'écrire chaque jour qu'ils peuvent vraiment progresser en tant que lecteurs et producteurs d'écrits. Les activités centrées sur l'écrit devraient être motivantes et significatives dans un contexte plus large d'activités fonctionnelles (Morrow & Gambrell, 1998). Un équilibre devrait être assuré entre les activités dirigées par l'enseignant et celles qui sont choisies par les enfants. D'une part, les enseignants devraient consacrer un temps considérable aux activités qu'ils dirigent ; d'autre part, ils devraient autoriser les enfants à choisir eux-mêmes des activités telles que, par exemple, écrire sur des sujets de leur choix durant les ateliers ou lire leurs livres préférés.

Les pratiques appropriées au niveau du développement des enfants sont décrites comme « des procédures et des tâches qui sont cohérentes avec le cours naturel du développement de l'enfant » (Rog, 2001, p.7). Comme les enfants n'atteignent pas tous chaque stade du développement au même moment et au même rythme, les enseignants devraient fixer des objectifs d'apprentissage pour chaque élève. Ces objectifs constituent le cœur d'un programme adapté sur le plan développemental.

Bien que de nombreuses activités contribuent à la lecture et l'écriture précoce, aucune n'est plus efficace que *la lecture d'albums* (Snow & Ninio, 1986; Neuman, 1999, Neuman & Bredekamp, 2000). Faire la lecture aux enfants constitue une activité grâce à laquelle les jeunes enfants peuvent développer intérêt et compétences en matière de lecture-écriture. Ils peuvent aussi, par ce biais, acquérir

les processus et les fonctions du langage écrit (Teale, 1981; Kirby, 1992). Ils apprennent les concepts relatifs à l'écrit, que le livre se lit du début à la fin, de gauche à droite et que la signification vient du texte et non des images. Ils construisent leur lexique et commencent à établir des correspondances entre les lettres et les sons. De plus, les enfants développent une compréhension de la structure du récit, enrichissent leur expérience et renforcent leur intérêt pour la lecture et les livres (Morrow, 1984; Rog, 2001).

Cependant, comme le notent Teale et Yokota (2000, p. 14), bien que la lecture d'histoires « soit une activité d'enseignement essentielle pour aider les enfants à apprendre les concepts et compétences importants », elle n'est pas en elle-même une panacée, la seule clef efficace pour apprendre aux enfants à lire. Les enseignants devraient être particulièrement attentifs au choix des livres et à la façon dont ils sont lus. Des études ont mis en évidence que des facteurs tels que la qualité des livres (Kirby, 1996), la participation active des enfants (Mason et al., 1989), la taille du groupe (Morrow, 1988; Morrow & Smith, 1990), le temps consacré à la lecture sur une journée d'école (Mason et al., 1989; Campbell, 1990) ainsi que l'endroit de la classe où l'enseignant lit les histoires aux enfants (Morrow, 1982; 2000; Morrow & Weinstein, 1982; 1986; Morrow & Rand, 1991) déterminent l'efficacité d'un programme de lecture d'albums.

Les enseignants devraient utiliser des techniques efficaces pour introduire la lecture d'albums. Ils devraient mener des discussions avant, pendant et après la lecture d'un livre (Strickland & Morrow, 1989; Mason et al., 1989; Tafa, 2000). Avant la lecture, les enfants devraient recevoir des informations sur ce qu'ils vont entendre : sur le livre en général et en particulier sur le titre, l'auteur et l'illustrateur, le type de texte, les personnages principaux et d'autres aspects encore du livre. Durant la lecture, les institutrices devraient aider les enfants à comprendre l'histoire, en leur posant des questions sur le

texte et les images, en interrompant la lecture pour ajouter des informations ou pour la développer ou en invitant les enfants à interpréter l'histoire. Après la lecture, ils devraient encourager les élèves à commenter l'intrigue, à vérifier et approfondir leurs connaissances et leur compréhension, et devraient poser des questions pour passer en revue les événements principaux ou pour résoudre des problèmes ou trouver des solutions à propos de l'intrigue ou des personnages (Morrow, 1985). Les enseignants, en posant des questions ouvertes, des questions de type *Quoi ?* et *Pourquoi ?* peuvent favoriser des échanges plus riches entre les enfants (Wiwson, 1983; Kirby, 1993; 1996; Tafa, 2000).

De plus, les enseignants devraient utiliser la technique de la lecture partagée pour augmenter l'engagement des élèves dans la lecture. Durant ces activités de lecture partagée, les enseignants peuvent servir de modèles et faire la démonstration de stratégies de lecture. Des supports tels que livres géants, textes agrandis, transparents ou histoires en collections de poche permettent aux enseignants de désigner les lettres et les mots, de penser à haute voix pendant leur lecture et d'attirer l'attention des enfants sur les traits graphophonétiques (Rog, 2001). Il est important que l'expérience de lecture partagée soit intégrée dans un programme général d'entrée directe dans l'écrit à l'école maternelle.

La recherche a montré que la lecture et l'écriture se développent simultanément (Teale & Sulzby, 1989; Trushell, 1998) et que les enfants apprennent à écrire en écrivant. *L'écriture quotidienne* aide les enfants de l'école maternelle à comprendre les formes et les fonctions de l'écrit. Martinez et Teale (1987) soutiennent que les enseignants devraient introduire l'écriture dès le premier jour de classe s'ils veulent que les enfants développent leur écriture. L'objectif de l'instituteur maternel est d'encourager les enfants à exprimer par écrit leurs idées, à écrire des lettres, à rédiger des listes, créer des messages, en recourant à une

variété de moyens, depuis les dessins et les gribouillages, jusqu'aux signes conventionnels de l'alphabet. Pour encourager les élèves à expérimenter l'écriture, un coin-écriture, placé dans un Atelier de lecture-écriture, devrait faire partie intégrante de toute salle de classe. Dès que l'écriture entre en classe, les enfants l'utilisent dans chaque zone de jeu durant leurs jeux de rôle et plus important encore, ils découvrent qu'il existe des correspondances entre les lettres qu'ils écrivent et les sons constitutifs des mots (Rog, 2001).

Durant la période préscolaire, les enfants devraient être instruits des sons de la langue. *La conscience phonologique* fait référence à la capacité des enfants à distinguer, comprendre et manipuler le langage qui est composé d'unités telles que mots, syllabes et phonèmes. De nombreuses études ont montré que les capacités de conscience phonologique développées à l'école maternelle constituent un bon prédicteur de la réussite ultérieure dans l'apprentissage de la lecture (Bradley & Bryant, 1978; 1983; Lundberg et al., 1980; Liberman, 1982; Lundberg et al., 1988; Porpodas, 1992; Stahl & Murray, 1994; Demont & Gombert, 1996; Lazo & Pumfrey, 1996; Naslund & Schneider, 1996; Tafa, 1997; Manolitsis, 2000). Bien que les enfants d'âge préscolaire qui n'ont pas reçu d'enseignement formel de la lecture soient incapables d'atteindre un haut niveau dans des tâches de conscience phonologique (par ex., analyse, synthèse, suppression des phonèmes composant un mot), la recherche a montré que la conscience phonologique peut être enseignée à des enfants dès l'âge de 4 ou 5 ans et peut être développée par l'intermédiaire d'activités spécifiques de jeux sur le langage (Marsh & Mineo, 1977; Lundberg et al., 1988; Content et al., 1982; Adams, 1990; Torgesen et al., 1992; Blachman et al., 1994; Brennan & Ireson, 1997; Schneider et al., 1997; Taf et al., 1998; Porpodas et al., 1999). Des activités traditionnelles telles que la récitation de comptines ou de poèmes, la lecture d'abécédaires, la pratique

de devinettes ou de chansons aident à développer la conscience phonologique en attirant l'attention des enfants sur les sons du langage qu'ils manipulent de la sorte dans un contexte ludique (Rog, 2001).

Tous les enfants qui entrent à l'école maternelle n'ont pas le même niveau de connaissances à propos du langage écrit. Certains d'entre eux ont déjà de grandes connaissances alors que d'autres ne peuvent reconnaître ne fût-ce qu'une lettre. Tous ces enfants ont besoin d'enseignants qui soient capables d'estimer leur niveau de développement respectif et qui aient une connaissance approfondie du processus d'apprentissage afin d'établir des objectifs d'apprentissage appropriés (Rog, 2001). Ils ont besoin d'enseignants qui soient capables de mesurer leurs connaissances (de recueillir des données), d'évaluer celles-ci (d'interpréter ces données) et d'ajuster leur enseignement en conséquence.

D'après le rapport publié conjointement par l'Association internationale pour la Lecture et l'Association nationale pour l'Éducation des jeunes Enfants (1998), « une évaluation authentique devrait s'ancrer dans des tâches de lecture et d'écriture de la vie courante et refléter les compétences des enfants dans un large éventail d'activités et des situations variées. Une bonne évaluation est essentielle pour aider les enseignants à bâtir un enseignement approprié aux jeunes élèves et pour savoir quand et comment un enseignement soutenu portant sur une compétence ou une stratégie particulière pourrait être nécessaire (p. 206). Les deux Associations conseillent aux enseignants de ne pas utiliser de tests standardisés pour évaluer le développement de la lecture et de l'écriture chez les jeunes enfants, mais de recourir à des techniques d'évaluation qui leur permettent d'évaluer leurs élèves dans des situations variées de la vie courante. Des systèmes de recueil d'observations incluant le recueil d'anecdotes, des grilles d'observation, des échelles d'évaluation et des portfolios constituent des outils

très efficaces pour collecter des informations sur la lecture et l'écriture (Harp & Brewer, 2000).

Pour tenter de jauger ce que les enfants connaissent en matière de lecture et d'écriture, il est suggéré aux enseignants (Nutbrown & Hannon, 1993) d'évaluer :

- la sensibilité des enfants à l'écrit qui les entoure ;
- la lecture de livres et d'histoires ;
- l'écriture précoce ;
- la conscience phonologique.

L'écrit "environnemental" est une partie importante de la littératie : les enseignants devraient observer et enregistrer les réactions des enfants et leurs tentatives de donner du sens à ces écrits qui les entourent dans la classe (Tafa, 2001a). De plus, l'observation durant la lecture d'histoires, durant une lecture partagée ou une lecture autonome est riche d'informations pour l'enseignant (Teale, 1990).

En évaluant les essais précoces d'écriture chez les jeunes enfants, les enseignants pourraient suivre leur développement jusqu'à l'écriture conventionnelle. Des échantillons d'écrits des enfants peuvent être conservés, datés, commentés et intégrés dans un portfolio en tant qu'indicateurs de développement (Miller, 1996). De plus, les enseignants devraient engranger des données quant à la conscience phonologique des élèves : les enfants peuvent-ils distinguer, comprendre, manipuler les syllabes et les phonèmes qu'ils rencontrent au sein des mots ? (Tafa, 2001a).

Le rôle de guidance de l'enseignant d'école maternelle, « cet autre plus expert en langue écrite », comme l'appelle Vygotsky (1978), est crucial pour le développement du langage écrit des enfants (Campbell, 1995; Miller, 1996). Les meilleurs enseignants sont ceux qui différencient leurs interventions en fonction des performances en lecture des enfants et de leur motivation à lire (IRA, 2000). Les enseignants devraient savoir quand et comment enseigner, soutenir, guider les enfants, comment interagir avec eux, quand et comment les observer, intervenir, évaluer leur travail (Tafa, 2001a). Les ensei-

gnants de maternelle devraient savoir que pour construire un programme axé sur une entrée directe dans l'écrit, il ne suffit pas d'importer le programme de 1<sup>ère</sup> année primaire en maternelle, ni de transformer un programme maternel en un programme scolaire dans lequel des leçons spécifiques et très structurées seraient prévues. Dans un programme d'école maternelle axé sur la littératie émergente, lecture et écriture sont intégrées dans des activités quotidiennes et les enfants apprennent à lire et à écrire par l'intermédiaire du jeu et d'une pratique continue de l'écrit. Dans ce type de programme, l'écrit fait partie intégrante du programme général.

Il est admis que les progrès des enfants à l'école maternelle au niveau de la lecture et de l'écriture dépendent de l'enseignant (Au, 2000; Tafa, 2001c). Les bons enseignants savent qu'il n'existe pas une seule méthode qui serait efficace pour tous les enfants (Rog, 2001). Au contraire, ils disposent d'un répertoire de stratégies pour mettre en œuvre un programme d'enseignement équilibré, pour évaluer les progrès de leurs élèves et fournir les aides qui permettront aux élèves d'atteindre un meilleur niveau de développement (Tafa, 2001c). Dans un programme préscolaire efficace d'entrée dans l'écrit, les meilleurs enseignants sont ceux qui fournissent aux enfants un environnement riche en écrits et des expériences d'apprentissage soigneusement organisées. Ils dispensent un enseignement "étayé" pour aider les enfants à apprendre, ils supportent, encouragent, et renforcent les efforts des enfants pour parvenir à la réussite. Dans un tel programme, les enseignants compétents respectent le rythme d'apprentissage de chaque enfant et reconnaissent leurs différences développementales. Bref, « les enseignants efficaces constituent le seul élément absolument essentiel d'une école efficace » (Allington & Cunningham, 1997, p. 81).

## Références

*Cf. version anglaise, p.23.*