Document généré le 15 juil. 2025 08:46

Québec français

L'éducation au préscolaire
Le véritable moment de l'entrée dans l'écrit

Guy Boudreau

Numéro 122, été 2001

Le préscolaire

URI : https://id.erudit.org/iderudit/55923ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Boudreau, G. (2001). L'éducation au préscolaire : le véritable moment de l'entrée dans l'écrit. *Québec français*, (122), 32–34.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2001

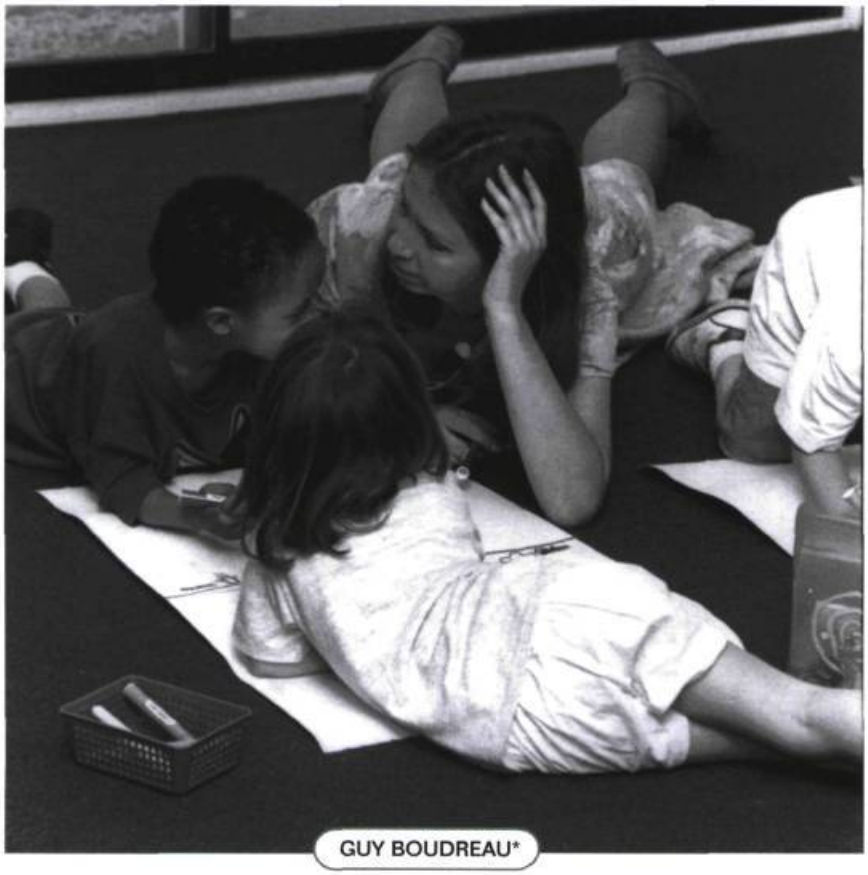
Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/



GUY BOUDREAU*

L'ÉDUCATION AU PRÉSCOLAIRE : LE VÉRITABLE MOMENT DE L'ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

Nous évoluons dans un milieu éducatif qui détermine les séquences d'apprentissage, qui décompose les contenus des différents savoirs selon l'âge des élèves et qui ne déroge que très peu aux programmations qu'il se donne. La didactique du français langue maternelle n'échappe pas à ces dictats qui sévissent depuis plus de 50 ans et de ce fait, leur accorde une certaine pérennité. Selon cette pratique, l'apprentissage formel de la langue écrite apparaît en première année du primaire et le niveau du préscolaire n'est que très peu sollicité pour intervenir sur l'écrit.

Pourtant, Ferreiro et Gomez-Palacio (1988) ont très bien démontré qu'avant même l'apprentissage scolaire formel, l'enfant dispose d'une représentation du fonctionnement de l'écrit. L'écrit s'impose très tôt à l'enfant qui élaborera dès lors ses propres hypothèses pour en comprendre les fonctions et les mécanismes. Bien sûr, plus l'écrit sera présent dans l'environnement de l'enfant, plus justes seront les constructions représentatives auxquelles il parviendra.

L'EXEMPLE DE QUELQUES ÉCRIVAINS

Si nous observons par ailleurs comment certains écrivains sont parvenus dès leur enfance à accéder à l'écrit, nous pouvons comprendre que l'écrit peut être appris de manière naturelle dans un contexte authentique d'utilisation. On se réfère peu toutefois aux conditions qui ont prévalu lors de l'apprentissage du langage écrit de ces écrivains dont les témoignages biographiques ou autobiographiques sont suffisamment abondants pour découvrir qu'une bonne part d'entre eux ont accédé à l'écrit dans un contexte naturel et authentique d'apprentissage.

SIMONE DE BEAUVOIR

L'exemple de Simone de Beauvoir est assez révélateur. À la manière d'un jeu, ses parents lui faisaient la lecture et l'incitaient à nommer quelques lettres dans des mots de l'histoire lue : « On m'avait fait jouer de bonne heure avec des lettres. À trois ans je répétais que le o s'appelle o ; le s était un s comme une table est une table ; je connaissais à peu près l'alphabet, mais les pages imprimées continuaient à se taire[1] ». Ces premières dénominations des lettres, aussi banale que puisse paraître l'activité, ont conduit la petite Simone à un premier niveau de conscience linguistique qui est de savoir que chacun des petits signes de ses livres a son caractère propre désigné par un nom. Cette première découverte provoque, nous semble-t-il, un premier conflit cognitif en ce sens que la reconnaissance du nom des lettres ne permet pas de lire. C'est à partir de ce conflit et grâce à un environnement stimulant que la petite Simone découvrira la clé du code grapho-phonétique : « Maman avait ouvert sur la table de la salle à manger la méthode Régimbeau ; je contemplais l'image d'une vache, et les deux lettres c, h, qui se prononçaient ch. J'ai compris soudain qu'elles ne possédaient pas un nom à la manière des objets, mais qu'elles représentaient un son : j'ai compris ce que c'est un signe. J'eus vite fait d'apprendre à lire[2] ». Nous pouvons comprendre, grâce à ces quelques souvenirs rapportés par Beauvoir, que la langue écrite peut être apprise de manière comparable à celle de la langue orale et surtout que les structures cognitives du très jeune enfant sont tout à fait disponibles pour recevoir la langue écrite, même dans certaines de ses subtilités.

JEAN-PAUL SARTRE

Jean-Paul Sartre a aussi été soumis à un apprentissage de l'écrit qui sort de l'ordinaire, mais qui n'est rien d'autre que l'exploitation des situations « ordinaires » de la vie courante des adultes de son environnement. Il décrit très bien, dans « Les mots », sa première découverte de l'écrit grâce à sa mère qui, régulièrement, lui faisait la lecture de textes de la littérature jeunesse de l'époque : « Anne-Marie me fit asseoir en face d'elle, sur ma petite chaise ; elle se pencha, baissa les paupières, s'endormit. De ce visage de statue sortit une voix de plâtre. Je perdis la tête : qui racontait ? quoi ? et à qui ? Ma mère s'était absentée : pas un sourire, pas un signe de connivence, j'étais en exil. Et puis je ne reconnaissais pas son langage. Où prenait-elle cette assurance ? au bout d'un instant j'avais compris : c'était le livre qui parlait[3] ». Sartre, alors âgé de trois ou quatre ans, venait de comprendre que l'expression écrite, sa syntaxe et son lexique se distinguaient de la langue orale. Il venait aussi de comprendre que l'histoire que lui lisait sa mère ne venait pas de l'imagination de la lectrice, mais bien du livre. Downing et Fijalkow (1984) diraient ici

que la clarté cognitive de Sartre venait de franchir une étape cruciale pouvant lui permettre d'accéder ultérieurement aux mécanismes du langage écrit avec une certaine assurance ou, du moins, avec un intérêt et une curiosité manifeste à l'égard de l'écrit. Nous croyons aussi que l'intervention de la mère de Sartre en était une de modélisation de l'acte de lire et nous ne pouvons que souscrire à une telle pratique à laquelle les parents et les enseignants peuvent régulièrement s'adonner sans d'autres préparations que de savoir lire.

Ces séances de lecture ont ancré chez le petit Sartre le désir d'apprendre à lire pour avoir lui-même accès aux mondes merveilleux qui jusque-là ne lui étaient accessibles que par la médiation de sa mère. Il fit donc ses premières tentatives. Poulou, comme le surnommait sa mère, parcourut toutes les lignes du roman *Tribulations d'un Chinois en Chine* en inventant au fur et à mesure une histoire qu'il disait tout haut en scandant chacune des syllabes. Il jouait à lire, il cherchait la clé du code ! Il devançait à toute allure les enseignements des pédagogues qu'il devrait rencontrer quelques années plus tard.

Fort de cette première expérience, armé de sa passion et des premiers enseignements de l'alphabet, Poulou s'est ensuite attaqué à l'un de ses livres préférés que lui avait déjà lu et relu sa mère : *Sans famille* d'Hector Malot : « [...] que je connaissais par coeur et, moitié récitant, moitié déchiffrant, j'en parcourus toutes les pages l'une après l'autre : quand la dernière fut tournée, je savais lire[4] ». Il avait alors quatre ans !

Ces deux témoignages illustrent bien l'importance d'une stimulation précoce au langage écrit. On pourrait prétendre que ces exemples sont marginaux puisqu'ils concernent des écrivains de très haute réputation, mais nous avancerons plutôt qu'ils n'ont pas aussi bien répondu aux stimulations de l'environnement parce qu'ils étaient Sartre et Beauvoir, mais qu'ils sont sans doute devenus ce qu'ils ont été en raison de leurs premiers contacts avec l'écrit.

POURQUOI INTERVENIR

Mais qu'en est-il de l'intervention pédagogique portant sur l'entrée dans l'écrit au préscolaire ? On entend souvent dire que l'entrée dans l'écrit ne doit se faire que très discrètement en classe de maternelle de crainte d'intervenir à mauvais escient sur la progression de l'enseignement en première année. Or, nous savons que l'enfant s'est déjà construit une représentation du fonctionnement de l'écrit. Les travaux de Ferreiro et Gomez-Palacio (1988) démontrent que les productions d'écriture des enfants qui n'ont pas encore connu l'apprentissage formel de la langue écrite ne sont pas aléatoires et traduisent leur préconception du fonctionnement de l'écrit. Lorsqu'on invite les enfants à écrire des mots, certains d'entre eux utiliseront les mêmes lettres qu'ils intervertiront pour désigner des mots différents, d'autres auront recours, d'un mot à l'autre, à une quantité variable de signes graphiques et d'autres encore n'utiliseront qu'un signe qui sera différent pour chacun des mots dictés. Dans tous les cas, l'enfant dispose d'une stratégie cognitive qui traduit sa représentation du fonctionnement de l'écrit. Selon Downing et Fijalkow (1984), ces stratégies cognitives sont encore confuses, car le jeune scripteur se donne un certain nombre de critères conformes avec sa représentation de l'écrit pour répondre aux problèmes qu'on lui pose. Avant d'aborder l'apprentissage formel de la langue écrite, il importe de réduire ces confusions et d'élargir la clarté cognitive de manière à ce que les élèves soient au seuil de l'intuition graphophonétique qu'ont connue les inventeurs du langage écrit. Il revient précisément aux intervenantes et intervenants de l'éducation préscolaire de créer les conditions nécessaires au développement de cette clarté cognitive qui permettra, avant l'apprentissage formel de la langue écrite, d'installer les préalables nécessaires à l'entrée dans l'écrit.

COMMENT INTERVENIR

Introduire les élèves à la langue écrite doit se faire dans un contexte authentique et naturel. Il n'est pas question de préparer de petits exercices prédéterminés, ni d'élaborer une démarche unique pour l'ensemble du groupe. Le contexte qu'il faut créer doit en être un où l'enfant est progressivement soumis aux manifestations de l'écrit, aux plaisirs qu'il procure et aux projets auxquels il peut donner lieu. La démarche du langage intégré nous apparaît ici tout indiquée pour répondre aux exigences pédagogiques de la stimulation à la langue écrite. Tout d'abord, l'enseignante ou l'enseignant doit modéliser l'acte de lire et les comportements d'écriture.

LE MODÈLE-LECTEUR

Etre un modèle en lecture signifie principalement que, quotidiennement, l'enseignante ou l'enseignant fera la lecture aux enfants. C'est alors l'occasion de présenter le livre en tant qu'objet aux enfants. Il faut leur apprendre que les écritures de la page couverture comprennent le titre du récit, le nom de celui qui l'a rédigé et que l'illustration de la page couverture devrait aussi nous donner une idée générale de ce que va nous raconter l'histoire. Il ne faut pas hésiter à fournir le vocabulaire exact relatif au livre (jaquette, tome, frontispice, table des matières, reliure, pagination, page de garde, etc.). Avant de procéder à la lecture, il importe aussi de faire une courte préparation sémantique en utilisant le titre et l'illustration de cette page ; on demande alors aux enfants de nous dire ce que l'histoire devrait nous raconter. On procède ensuite à la lecture du livre selon différentes modalités en raison de la longueur du récit, du seuil d'écoute des enfants et de la structure textuelle. Un court récit peut être lu lors d'une seule séance de lecture alors qu'un texte plus long sera lu en plusieurs séances, en prenant soin d'interrompre la lecture du jour à un moment stratégique du texte dont on connaîtra la suite le lendemain. Selon la réaction des enfants, on pourra faire de brèves interruptions de lecture pour répondre à des questions ou encore pour permettre aux enfants d'émettre certains commentaires sur l'histoire. L'utilisation des grands albums de lecture s'avère aussi fort intéressante puisqu'elle permet tout au long de la lecture de pointer chacun des mots qui sont lus. Une telle pratique sensibilise les enfants. non seulement au sens gauche-droite de la lecture, mais aussi à la segmentation des éléments de la phrase représentée graphiquement par les espaces entre les mots. Quel que soit le type de lecture qui est faite, une telle activité permet aussi de familiariser les enfants avec la syntaxe et le lexique particulier au langage écrit.

LE MODÈLE-SCRIPTEUR

L'intervention serait incomplète si elle ne portait pas aussi sur la modélisation de l'écriture[5]. Tout comme on modélise la lecture, les enfants doivent pouvoir observer le scripteur en train d'écrire une histoire, un récit, un conte ou tout autre type de texte. On demandera alors aux élèves de proposer un sujet et le modèle-scripeur doit s'exécuter en produisant d'abord un court plan qu'on appelle aussi « constellation sémantique ». Ce dernier permet, au-delà de la démonstration du processus de recherche d'idées et de planification, d'établir le lexique généré par le thème, puisque les différents éléments du plan ne seront traduits que par un mot ou un terme général. Vient ensuite le moment de rédiger l'histoire devant les enfants.

Cette modélisation de la production de texte doit traduire certaines contraintes auxquelles l'écriture soumet le scripteur ; ainsi, le modèle-scripteur verbalisera à haute voix, en cours d'écriture, les difficultés qu'il rencontre et les stratégies qu'il mobilise pour les solutionner. C'est également le moment de mettre en évidence certaines conventions de la langue écrite : par exemple, le point à la fin d'une phrase, la majuscule du premier mot de la phrase, l'espacement entre les mots, etc.

À la suite des modélisations en lecture ou en écriture, il s'impose de placer les élèves

dans une situation de reproduction des activités démontrées. Ainsi, on invitera les enfants à choisir un livre au coin de lecture et, après l'avoir consulté, quelques-uns d'entre eux pourraient présenter leur sélection en transmettant le contenu qu'ils croient y avoir décelé. L'accès au sens peut s'appuyer sur les illustrations, sur des reconnaissances de mots qu'ils ont déjà rencontrés, sur les protagonistes d'une collection mettant toujours les mêmes personnages en scène ; il peut aussi s'agir d'un livre qui a déjà été lu en classe et dont le contenu est connu des enfants. Pour l'écriture, il ne faut pas hésiter à mettre les enfants dans des situations de production. Il faudra avoir recours à l'écriture inventée qu'on appelle aussi l'écriture temporaire. Ainsi, on demandera aux enfants de raconter une histoire qui donnera lieu à une petite publication. Les enfants pourraient, par exemple, illustrer d'abord leur récit, ce qui contribue à développer la notion de séquences du récit. Chacune des illustrations peut ensuite donner lieu à un court texte que l'enfant produit selon l'écriture inventée. Par la suite, l'enseignante ou l'enseignant fournira à l'élève l'écriture conventionnelle de chacune des sections de son récit. L'enfant dispose alors d'un point de comparaison entre son écriture inventée et l'écriture conventionnelle.

LE LANGAGE INTÉGRÉ

Au cours de tout ce processus, l'accompagnement qu'on donnera à l'enfant peut s'inspirer de l'approche du langage intégré avec la mise sur pied des conférences et des mini-leçons. La conférence permet, entre autres objectifs, de démarrer l'activité de lecture ou d'écriture pour discuter avec un élève ou un petit groupe d'élèves des procédures qu'on peut utiliser pour aborder un livre, chercher des idées pour produire un texte, pour communiquer aux amis le contenu d'un livre ou d'une production écrite. La conférence est aussi l'occasion de répondre à certaines questions que les élèves pourraient avoir en tête. La mini-leçon, par ailleurs, est plus directive et porte sur des connaissances qui donneront lieu à un court enseignement. Par exemple, après avoir fait remarquer que le texte écrit est parsemé de petits espaces, on demandera aux enfants comment ils pourraient segmenter les phrases de leur texte. On donnera alors quelques exemples pour mettre en évidence, par la stratégie de substitution que le syntagme nominal et le syntagme verbal sont toujours séparés par un espace[6]. Il faut bien dire ici que nous ne visons pas nécessairement l'acquisition de la segmentation, mais plutôt le fait de provoquer le conflit cognitif qui incitera l'enfant à segmenter ses phrases, sans doute de manière aléatoire dans un premier temps et peut-être selon certaines règles qu'il se donnera dans un deuxième temps.

Tant la conférence que la mini-leçon prendront leur sens si la classe est animée à la manière d'un club littéraire dont les membres lisent, produisent des textes, discutent de leurs lectures et de leurs textes, et ce dans une communauté d'apprenants où l'erreur est non seulement permise mais constitue la matière première du pédagogue.

Le contexte de la réforme scolaire permet l'innovation à l'égard de l'entrée dans l'écrit, car le « Programme de formation de l'école québécoise » énonce, pour le programme du préscolaire, la compétence de « communiquer en utilisant les ressources de la langue[7] » dont les principales composantes en regard du langage écrit demandent que l'enfant : « Imite les comportements du lecteur et du scripteur. [...] Explore des concepts et des conventions propres au langage écrit. [...] Explore différentes formes d'écriture spontanée[8] ». Ignorer la langue écrite au préscolaire ne peut que retarder l'accès autonome à la lecture et à l'écriture et c'est ignorer une des périodes privilégiées de la vie de l'enfant dont les capacités cognitives sont d'une très grande disponibilité pour accéder à la compréhension des activités de symbolisation propres à la langue écrite.

---

* *Guy Boudreau est professeur à la Faculté de l'éducation de l'Université de Sherbrooke.*

Bibliographie

BEAUVOIR, Simone de, *Les mémoires d'une jeune fille rangée*, Paris, Gallimard (Folio), 1958.

DOWNING et FIJALKOW, *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat, 1984.

FERREIRO, E. et M. GOMEZ-PALACIO, *Lire-écrire à l'école. Comment s'y apprennent-ils ?* Trad. fr., dirigée par (+ introduction et annexes de) BESSE J.-M., de GAULMYN, M.-M., GINET D., Lyon, CRDP, 1988.

SARTRE, Jean-Paul, *Les Mots*, Paris, Gallimard (Folio n° 607), 1964.

MEQ, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Gouvernement du Québec, MEQ, 2000.

Notes

1 Simone de Beauvoir, *Les mémoires d'une jeune fille rangée*, Paris, Gallimard (Folio), 1958, p. 30.

2 *Idem.*

3 Jean-Paul Sartre, *Les mots*, Paris, Gallimard (Folio n° 607), 1964, p. 40.

4 *Ibid.*, p. 42.

5 Nous renvoyons le lecteur à l'article « Écrire devant les élèves ou l'enseignant modèle-scripteur », dans *Vie Pédagogique* (73), 1991, p. 44-47.

6 En guise d'illustration, dans la phrase « Le chat boit du lait », si on peut substituer au groupe nominal « le chat » « le chien », il faut mettre un espace après le mot chat. Plus tard ou lorsqu'on évalue que les enfants sont prêts à le faire, le déterminant et le nom seront distingués selon la même stratégie.

7 MEQ, *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Gouvernement du Québec, MEQ, p. 88.

8 *Idem.*

LA MATERNELLE SUR INTERNET

Infinit.com
http://www.infinit.com/sections/l-education-prescolaire.html

Amivet
Pour faire découvrir le monde des animaux aux tout-petits de maternelle et de première année, ce site offre une gamme impressionnante de renseignements sur les animaux de compagnie : chats, chiens, oiseaux et reptiles.

Coin des petits
Même si ce site s'appelle le *Coin des petits*, il n'est pas petit pour autant. Vous y découvrez une foule d'activités propres à éveiller les différents sens des enfants qui le visitent. Un détour qui vaut la peine d'être fait.

Comptines, chansons et poésies
Ne cherchez plus, si une comptine existe, elle est ici sur ce site. Des pages et des pages à faire chanter vos petits bouts de choux.

Contes de Jolisson (Les)
Voici un site fort intéressant dédié aux enfants de quatre à sept ans. En se joignant, les lettres et les sons ont formé de très jolis contes. Pourquoi ne pas aller les écouter tout en apprenant votre alphabet ?