

APPRENDRE A LIRE A L'ECOLE MATERNELLE ?

par Mme Vermeulin, directrice d'école maternelle

On me demande d'intervenir au sujet de l'apprentissage de la lecture à l'école maternelle. Première chose : il n'y a pas d'apprentissage de la lecture à l'école maternelle. Il y a un malaise chez les institutrices des classes de grands parce qu'il y a un terrible contresens au niveau du terme « apprentissage ». Si on était plus simple dans la compréhension de ce mot, si on n'y mettait pas des choses extraordinaires, directives, traumatisantes, on se poserait moins de problèmes, on discuterait moins sur le sexe des anges.

Nous avons eu une conférence pédagogique à l'école, destinée aux grandes sections ; j'ai vu les problèmes des institutrices chargées des classes des élèves de cinq-six ans, et j'ai ressenti justement un très gros heurt des générations à ce sujet. Se sont fait jour des courants opposés : celui des maîtresses chevronnées c'est-à-dire de mon âge ou plus âgées, encore très attachées à l'apprentissage de la lecture dans les classes de grands, probablement très didactiques ; (il s'est montré parmi elles aussi des personnes nuancées, comme moi !) et les jeunes. D'ailleurs ce sont les jeunes qui ont les classes de grands dans mon école. C'est très bien parce qu'elles sont proches de ces enfants, elles s'entendent bien avec eux. Et pour les parents, il est bon que le fait qu'on apprenne un peu à lire et à écrire ne soit pas lié à l'âge de l'institutrice.

Ces jeunes institutrices sont presque toutes opposées à l'apprentissage de la lecture à l'école maternelle, au nom de la créativité. Il faut préserver l'affectivité des enfants, leur créativité, c'est une idéologie bien différente de celle de leurs aînées.

Personnellement j'ai senti tous ces courants. Certaines maîtresses, qui ont de l'« expérience », ont des grandes sections depuis très longtemps — ce n'est pas un bien, d'ailleurs, de garder la même classe toute sa carrière — au lieu de se poser des questions de fond, sur l'apprentissage de la lecture, ce dont on nous « menace », s'en posent sur des problèmes assez mineurs, comme la façon dont il faut faire les cahiers, et qui les plongent dans une grande inquiétude. Et ce sont des personnes de bonne volonté, qui veulent faire leur travail de leur mieux, et qui croient toujours qu'elles sont soumises à l'opinion des parents.

Voilà un petit aperçu des courants qui peuvent traverser l'école maternelle à l'heure actuelle, auxquels s'ajoute cette menace de la Réforme Haby de favoriser le passage des enfants les plus mûrs et les plus « doués » à l'école primaire.

Je vais vous faire un bref historique de la préparation à la lecture à l'école maternelle. A certaines époques, on y attachait beaucoup d'importance. Il n'y a jamais eu de directives précises, nous avons eu la chance d'avoir la liberté. Il y a toujours eu beaucoup d'inégalité selon les classes, selon la philosophie des institutrices. Dans certaines classes, il y avait presque un apprentissage de la lecture systématique. Quand j'étais institutrice de grande section, il y a onze ans de cela, ma collègue de l'autre classe de grande section faisait l'apprentissage de la lecture avec un manuel de lecture. Moi, je le faisais avec une marionnette qui s'appelait « Curieux », qui était suspendue à l'armoire et avait des billets doux dans son tablier. Mes propres enfants, qui étaient dans la classe de ma collègue, en ont gardé un souvenir merveilleux, et nous faisons très bon ménage. J'ai eu du mal à me faire admettre par les parents parce que je n'apprenais pas à lire comme ma collègue, mais les résultats ont été très satisfaisants. Ma directrice me soutenait beaucoup. Mon but était de donner aux enfants de l'appétit pour le langage écrit.

Ensuite nous sommes passées à la méthode qu'on appelait « naturelle » — parce que « méthode globale » est un mot à proscrire de notre vocabulaire, c'est un mythe, elle n'a jamais été employée en France — qui essayait de faire passer

l'enfant du langage oral au langage écrit de la manière la plus naturelle possible.

Bien sûr, ce n'est pas un fait naturel que de passer du langage oral au langage écrit, c'est un fait de culture, mais le contexte dans lequel nous vivons en est un aussi. Les travaux de Laurence Lentin ont bien montré que le langage lui-même demande un apprentissage, qu'il ne suffit pas de vivre dans un « bain de langage » et que cette acquisition, même si elle paraît se faire naturellement, résulte d'un échange et d'une interaction entre les adultes et les enfants. En fait, tout est apprentissage et donc je ne crois pas qu'il y ait à se marteler la tête sur l'apprentissage de la lecture.

A l'heure actuelle, les méthodes les plus intéressantes dans les grandes sections sont de motiver fortement les enfants pour le langage écrit, c'est-à-dire de leur en donner l'appétit. C'est le même problème que pour le langage oral : la différence entre les enfants de milieu « favorisé » et de milieu « moins favorisé » est cette différence d'appétence au langage oral. Il y a des enfants qui posent des questions sur tout, et d'autres entièrement passifs devant le langage. Ce problème se retrouve, plus accentué encore, au niveau du langage écrit, qui n'est pas un instrument de communication aussi vital et nécessaire que le langage oral. L'appétit de lire, certains enfants l'ont sucé avec le lait de leur mère, parce qu'ils sont dans une famille où il y a des livres (encore que, là aussi, il y ait des « paresseux »...). Là, l'école maternelle, d'ailleurs dès la moyenne section, a un rôle à remplir, en les faisant accéder à la pensée symbolique, c'est-à-dire au fait qu'une réalité en représente une autre. Alors le livre illustré est déjà un maillon important dans la préparation au langage écrit. Parce qu'un livre illustré est un système de signes. Je suis toujours frappée qu'un tout petit enfant reconnaisse Titou, représenté par un trait et des ronds ; il sait dire s'il est content, ou triste. Il y a déjà là un cheminement extraordinaire.

Donc à la grande section, tout un travail est fait, ou devrait être fait, pour faire comprendre le rapport entre le signifiant et le signifié : par exemple par le biais d'un objet, comme la marionnette, avec son nom écrit sur une étiquette. Ce qu'on a vu, ou fait, peut être dit, dessiné, écrit. Si l'enfant vit dans cet univers de symboles et de signes, il y a déjà préparation à la lecture de façon directe. Et la lecture est aussi un moyen de communication. Les enfants s'en rendent compte ; ils comprennent même qu'on peut écrire à une personne qui est là, que c'est un jeu, une convention.

Il faut absolument démontrer aux parents que l'apprentissage de la lecture n'est pas une question d'intelligence : certains enfants, très éveillés, ne sont pas mûrs pour la lecture, d'autres en sont plus proches. Ce qui est dangereux dans la Réforme Haby, c'est que les parents, s'ils voient leur enfant aborder plus tard l'apprentissage de la lecture, le regarderont comme un pauvre enfant handicapé.

En résumé, je dirai donc qu'il y a un faux problème si on oppose créativité et apprentissage. Tout est apprentissage, et il y en a qui sont prioritaires à l'école maternelle : l'apprentissage du langage oral, celui de la pensée symbolique, dans lequel le livre illustré joue un rôle de premier ordre (nos rôles d'enseignant et de bibliothécaire se rejoignent). Mais il y a une part de créativité dans tout apprentissage. Un apprentissage n'est pas mécanique, c'est toujours une construction individuelle. Il ne s'agit pas de priver l'enfant de 5 à 6 ans de langue écrite au nom de la créativité. Un enfant éprouve une joie immense à aligner trois mots pour faire une petite phrase personnelle si cette réussite est valorisée. Dans ce cas, comme dans beaucoup d'activités de l'enfant, l'opération mentale et l'activité de découverte dépassent infiniment le résultat tangible.